

Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?

Ein kritischer Blick auf Bildungsstandards und Kernlehrpläne

Dr. Daniel Scholl, Universität zu Köln

Im Jahre 2003 wurden in Deutschland die ersten Lehrpläne einer neuen Generation erlassen, und die *traditionellen Lehrpläne* wurden durch die auf den Bildungsstandards beruhenden *Kernlehrpläne* abgelöst. Als Bestandteil einer bundeweiten Reform der Qualitätssicherung geht mit den Kernlehrplänen die optimistische Wirksamkeitsannahme einher, dass sie nicht einfach andere, sondern auch bessere Regelungen als ihre Vorgängerlehrpläne treffen und sie dadurch die Effektivität und Effizienz auf Unterrichtsebene erhöhen.

Bei der Entwicklung und Implementierung der neuen Lehrpläne haben theoretische Begründungsmuster allerdings kaum eine Rolle gespielt. Zeitlich gesehen folgte ihre gründliche wissenschaftliche Untersuchung erst nach ihrem Erlass. Dieser Befund ist nun nicht deswegen problematisch, weil sich die Disziplin der Lehrplanforschung um ihren Gegenstand gebracht sieht, er ist es vielmehr aus einem *systematischen und gleichzeitig handlungsrelevanten Grund: Das Potenzial von neuen Lehrplänen wird verspielt, wenn sie ohne eine entsprechende systematische Reflexion* (siehe Tenorth 2000, 23) *verändert werden*; und dass die neuen Kernlehrpläne genau dieses Problem mit sich führen, werde ich im Folgenden exemplarisch belegen. Dazu gehe ich in drei Schritten vor: Im ersten Schritt mache ich einen Vorschlag für eine funktionsorientierte Lehrplantheorie, von der aus Strukturen von Lehrplänen analysiert und kritisiert werden können. Im zweiten Schritt vergleiche ich daraufhin die Kernlehrpläne exemplarisch mit ihren Vorgängerlehrplänen und ziehe in einem dritten Schritt einige Konsequenzen für die künftige Gestaltung neuer Lehrpläne. Dabei lautet meine Leitfrage: Worin genau unterscheiden sich die Kernlehrpläne von den traditionellen Lehrplänen, und wo liegen ihre spezifischen Stärken, aber auch ihre besonderen Schwächen? Das Material meines Vergleichs sind die 2003 bzw. 2004 von der Kultusministerkonferenz erlassenen Kernlehrpläne für das Land Nordrhein-Westfalen und die Schulform Gymnasium im Fach Deutsch und die Lehrpläne von 1993 für die Sekundarstufe I, also die zuletzt erlassenen *traditionellen Lehrpläne*.

I. Ansätze zu einer Lehrplantheorie

Die folgenden Überlegungen zielen auf die *Lehrplandokumente* selbst. Um diesen Gegenstand begrifflich zu bestimmen, berücksichtige ich nur den *Zweck*, zu dem diese Dokumente eingesetzt werden: Lehrpläne sollen – das Suffix *-plan* weist ausdrücklich darauf hin – als ein Teil der Bildungsplanung¹ einen Beitrag dazu leisten, *Unterricht zu planen*. Diese Bestimmung zielt also besonders auf ihre instrumentellen Wirkungen (siehe Wacker 2008, 111) auf der Ebene individuellen Lehrerhandelns – auch wenn Lehrpläne faktisch gesehen entgegen „landläufiger Meinung [...] weniger die Lehrerschaft, wohl aber die sie erlassenden Schuladministrationen“ (Künzli 2006, 71) binden. Im diesem Sinne sind Lehrpläne – wie Luhmann es einmal knapp für das Planen im Allgemeinen formuliert – die „Festlegung von Entscheidungsprämissen für künftige Entscheidungen“ (Luhmann²1975, 67) und leisten neben der „Koordination und [...] Strukturierung anstehender kollektiver Handlungen“ (Bechmann 1981, 37)

¹ Vgl. zum Begriff und zur Vorgehensweise der Bildungsplanung Zedler 1979; von Friedburg/Oehler 1995.

auch eine „Formulierung längerfristiger Zielvorstellungen und Handlungskonzeptionen“ (ebd.) und schließlich eine „Legitimation von solchen Handlungen gegenüber den Betroffenen (ebd.; vgl. auch Scharpf 1973, 33ff.; Furgler 1979).

Meinen Ausführungen liegt die zentrale These zugrunde, dass Lehrpläne im Hinblick auf ihre *Adressaten* – Lehrerinnen und Lehrer – bestimmte *Funktionen* erfüllen sollen und gegebenenfalls auch können. Ihre Hauptfunktion sehe ich in der *Orientierungsfunktion*: Da Lehrpläne nämlich die Form eines Kontextsteuerungsinstrumentes haben (siehe Wacker 2008, 120), sind sie darauf ausgerichtet, *die Differenzen* in den Handlungen der Adressaten *nicht zu groß werden zu lassen* – und das macht ihre Orientierungsfunktion² aus. Während empirische Überprüfungen der Orientierungsfunktion innerhalb einer Wirkungsforschung schon vorliegen (siehe stellvertretend zum Beispiel Vollstädt u.a. 1999), sollen diese Überlegungen zu einer Differenzierung der theoretischen Argumentationsbasis innerhalb einer Theorie des Lehrplans beitragen.

Diese Hauptfunktion lässt sich nämlich in zwei Teilfunktionen ausdifferenzieren, da sie als *administrative Orientierung* einerseits und als *pädagogische Orientierung* andererseits wirksam wird bzw. werden kann. Die administrative und die pädagogische Orientierung stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und umgrenzen den Bereich, in dem eine Lehrperson einen Lehrplan als Planungsdokument zur Reflexion der Unterrichtsinhalte und zur Planung ihres Unterrichts zur Hilfe nimmt. Sie beschreiben – aus der Sicht einer Lehrperson – unterschiedliche Blickwinkel auf einen Lehrplan und seine Folgen für die Unterrichtsplanung, weil sie unterschiedliche Arten von Legitimation für das Lehrerhandeln darstellen:

- Die administrative Orientierung leistet die *institutionell-organisatorische und politisch-rechtliche Legitimation*, indem sie politisch-rechtliche Rahmenbedingungen auf der einen Seite und institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen auf der anderen Seite absteckt.
- Die pädagogische Orientierung sichert dagegen die *bildungstheoretische Legitimation*, indem sie das Handeln von Lehrern zum einen strukturtheoretisch, zum anderen handlungstheoretisch absichert.

Wenn die Hauptfunktion von Lehrplänen im Folgenden also in der Orientierungsfunktion gesehen wird, dann kann die Fragestellung meines Vergleichs der traditionellen Lehrpläne mit den Kernlehrplänen auf diese Fragestellung zugespitzt werden: *Wie erfüllen die verschiedenen Lehrplantypen ihre Orientierungsfunktion, das heißt, welche Art von Orientierung liefern traditionelle Lehrpläne und Kernlehrpläne innerhalb der verschiedenen Teilfunktionen der Orientierungsfunktion vor allem dem Adressaten Lehrer?* Bei der Beantwortung dieser Frage beziehe ich mich jetzt allerdings nur auf die dritte Ebene des Funktionsrasters und lasse die unterste, vierte Ebene außen vor (siehe dazu ausführlich Scholl 2009).

² Diese Mechanismen für die Minimierung solcher Differenzen reichen aber meines Erachtens nicht aus, um an der Steuerungsfunktion als Hauptfunktion anzusetzen, denn der Steuerungsbegriff müsste zu vielen Einschränkungen genügen. Das wird zum Teil in anderen aktuellen Lehrplanforschungen deutlich. So heißt es zum Beispiel in Wackers Untersuchung baden-württembergischer Lehrpläne: „Deshalb kann Lehrplansteuerung als eine Medaille mit zwei Seiten beschrieben werden: Einerseits ist ihr über konkrete Orientierungen eine gedachte direkte Steuerung eingeschrieben, die gleichsam eingrenzt, was in der Schule gilt, andererseits ist Steuerung über den Lehrplan gehalten, gerade diese Normierung als Referenzrahmen zu begreifen, die es innerhalb gewisser Aspekte offen zu halten gibt.“ (Wacker 2008, 123)

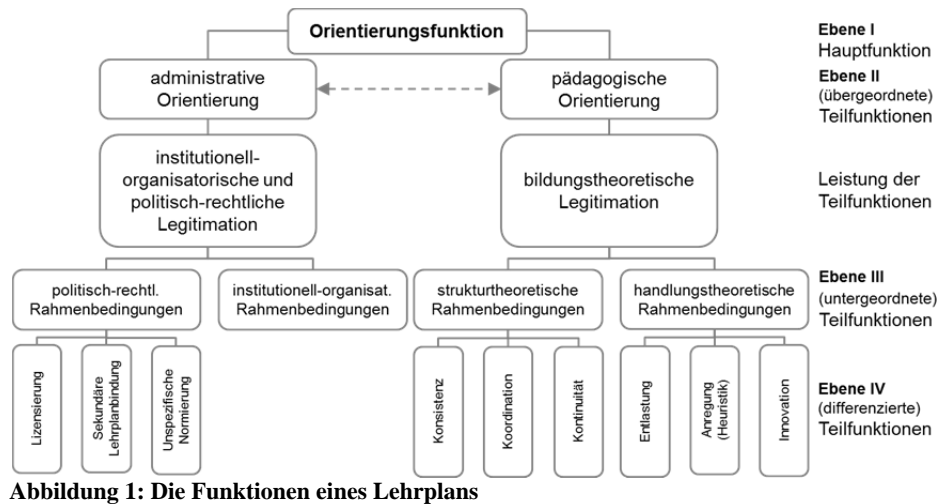


Abbildung 1: Die Funktionen eines Lehrplans

II. Lehrplanvergleich

Administrative Orientierung: Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen

Ich gehe zunächst auf die administrative Orientierung von Lehrplänen ein. Die *politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen*, die ein Lehrplan setzt, bilden einen doppelten Rechtfertigungsgrund für Lehrerhandeln: Zum einen besteht er aus einer öffentlichen Rechtfertigung der Unterrichtsstoffe auf politischer Ebene, zum anderen aus einer Rechtfertigung von schulischem Handeln auf juristischer Ebene. Vor allem Letzteres ist bei der Erfüllung der administrativen Orientierung von Bedeutung. Lehrpläne geben nämlich als gesatztes, allerdings weiches Recht (weil sie zwar verbindliche Rechtsnormen darstellen, als Finalprogramme aber nur anleitende Kraft besitzen [vgl. Reuter 2003, 46]), Lehrern direkt vor, was sie warum, wann, wo und wie lehren sollen. Im verwaltungsrechtlichen Sinne werden sie als Anordnungen oder Vorschriften eines Ministeriums verbindlich auf dem Verwaltungswege erlassen oder von Erlassen begleitet.

Lehrpläne sind somit Teil einer Rechtsordnung, die als überindividuelle Legitimitätsquelle besteht. Sie nimmt dem einzelnen Lehrer Entscheidungen und deren Rechtfertigung ab, teilt ihm aber auch einen pflichtgebundenen Bereich eigenverantwortlichen Handelns – die *pädagogische Freiheit* – zu. Die politisch-rechtliche Legitimation differenziere ich in *drei* Teilfunktionen aus, in denen der Unterschied zwischen Lehrplänen als *bindendem* Erlass und ihrer *tatsächlichen* Nutzung in der Unterrichtswirklichkeit zum Ausdruck kommt: die Lizensierung, die sekundäre Lehrplanbindung und die unspezifische Normierung. Auf diese Teilfunktionen, die unter Bezugnahme auf aktuelle Lehrplanforschungen formuliert wurden (siehe Künzli 1999, 147f., 150; Biehl/Ohlhaver/Riquarts 1999), gehe ich allerdings hier nicht weiter ein, sondern deute nur ein Hauptergebnis des Vergleichs an:

Während sich der Rechtsstatus der Lehrplantypen nicht weiter unterscheidet, gibt es aber Unterschiede hinsichtlich des Grades ihrer Verbindlichkeit: Die Vorgaben aller Lehrplantypen sind zwar gleichermaßen verpflichtend für Lehrer, der Raum für pädagogische Freiheit in der Umsetzung der Vorgaben ist in den Kernlehrplänen aber ungleich größer als der in den traditionellen Lehrplänen. Schulen, besonders Fachgruppen, sind in jenen ausdrücklich dazu aufgefordert, Umsetzungsmöglichkeiten für die formalen Vorgaben zu erarbeiten. Dafür binden sie Lehrer stärker an die *Erfüllung* der Vorgaben, indem sie in ein System der Ergebnisüberprüfung eingebunden sind³.

³ Durch dieses System wird zum Beispiel die Möglichkeit unspezifischer Normierung (vgl. Künzli 1999, 150 oder Künzli/Santini-Amgarten 1999, 159) stark eingeschränkt, was dann der Fall wäre, wenn nicht einzelne, spezifische Bestimmungen eines Lehrplans normierend wirken würden, sondern ganze Erwartungsmuster, die sich erst *zusammen mit anderen Informationsquellen* (wie Prüfungsbestimmungen oder Schulbüchern) ergeben.

Administrative Orientierung: Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen

Innerhalb der *institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen* geht es um die *normativen Erwartungsstrukturen der Institution* Schule und um die *Maßnahmen zur Absicherung ihrer Erziehungshandlungen als Organisation*. Die formale Organisation weist die *Ziele* der Institution und Organisation ausdrücklich schriftlich aus und gliedert das soziale Gebilde Schule *horizontal* nach dem Prinzip der Arbeitsteilung und *vertikal* nach dem Prinzip der Weisungsbefugnis so, dass die Organisationsmitglieder gemeinschaftlich die Institutions- und Organisationsziele durch Planung und Absprachen erreichen können. Gerade der Lehrplan trägt dazu bei, vor Enttäuschungen im Einzelfall zu bewahren, indem er Gruppenziele vorgibt und für intra- und interindividuell gleichwertiges und stabiles Lehrerhandeln sorgt, das sich nicht (allein) an persönlichen Zielen ausrichtet.

Lehrpläne legen Regelungen der Mitgliedschaft offen und sorgen für eine differenzierte Ordnung des Unterrichtsbetriebs. In ihnen kommt ein institutionell-organisatorisches Differenzierungsraaster zum Einsatz, das sich aus der *Standortorganisation*, der *Schulorganisation* und der *Organisation des Lehrangebots* zusammensetzt. Über es wird die Unterrichtsorganisation für eine große Schülerzahl geregelt, und es kann für wechselnde Personen – Lehrer und Schüler – konstant gehalten werden.

Im direkten Vergleich der *institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen* haben die traditionellen Lehrpläne eine größere Orientierungskraft als die Kernlehrpläne. Zwar genügen beide Lehrplantypen mehr oder weniger dem institutionell-organisatorischen Differenzierungsraaster, aber nur die traditionellen Lehrpläne legen ein ausführlich ausgearbeitetes Programm der Schulform Gymnasium vor, in dem ein ausdrückliches Aufgabenprofil erstellt wird, das die Arbeitsabläufe und inhaltlichen Strukturen sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend (allgemein) beschreibt. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass in den traditionellen Lehrplänen Vorgaben zu Zielen und zur Zielstruktur im Kontext der Ziele der Institution und Organisation und den Zielen des jeweiligen Faches gemacht werden.

Pädagogische Orientierung: Strukturtheoretische Rahmenbedingungen

Zusammen mit den *handlungstheoretischen Rahmenbedingungen* liefern die *strukturtheoretischen Rahmenbedingungen* Lehrern eine *pädagogische Orientierung*, indem sie ihre Erziehungshandlungen durch eine *bildungstheoretische Legitimation* absichern. Über diese Legitimation wird Lehrern ein *begründetes* Vorverständnis ihrer Berufsausübung geboten. Innerhalb der *strukturtheoretischen Rahmenbedingungen* geht es dabei um thematische Bedingungen für gegenstandsorientiertes, sachangemessenes und themengerechtes Lehrerhandeln. In dieser Hinsicht stellen Lehrpläne inhaltliche Vorgaben – *Stoffe* – für das bereit, *was* gelehrt und gelernt werden soll. Die Form der Stoffvorgaben sind *Zielvorgaben*, die als Lehr-, Lern- oder Unterrichtsziele auf unterschiedlichen Allgemeinheits- bzw. Abstraktionsebenen fachübergreifend und fachspezifisch formuliert sind. Um die Leistungsfähigkeit der strukturtheoretischen Rahmenbedingungen genauer in den Blick zu bringen, differenziere ich sie in die drei Teilfunktionen der Konsistenz, Koordination und Kontinuität aus.

Beim Vergleich der strukturtheoretischen Rahmenbedingungen zeigt sich, dass alle Unterschiede auf einen Hauptunterschied hinauslaufen: die *bildungstheoretische Legitimation*. Für diese Art der Legitimation der traditionellen Lehrpläne findet sich in den Kernlehrplänen keine Entsprechung:

Die traditionellen Lehrpläne lehnen sich mehr oder weniger an der Allgemeinbildungstheorie Wolfgangs Klafkis an. Alle fachlichen Zielbestimmungen und alle Stoffvorgaben werden, ausgerichtet an den Annahmen dieser Theorie, auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen gliedert und dadurch immer in Bezug zu den Zielen der Institution und Organisation gesetzt. Bezüge zur Allgemeinbildungstheorie Klafkis übernehmen die wichtige Aufgabe der Legitimation aller Entscheidungen, die im Lehrplan dokumentiert sind. Eine solche Entsprechung

findet sich in den Kernlehrplänen nicht. Sie weisen keine Gründe für das Lehrerhandeln aus, und auch wenn sie auf einer Kompetenztheorie basieren, ist ihre theoretische Legitimation allein schon problematisch, weil die Begriffe „Bildungsstandard“ und „Kompetenz“ noch vage bestimmt bleiben. Dadurch können sie keine Ordnungsaufgabe für die domänenspezifischen Einzelbestimmungen übernehmen. Dafür gewinnen die Kernlehrpläne ihre Legitimation durch ein Verfahren. Die Einbindung in ein System der Qualitätssicherung soll über die Erhebung der Folgen des Einsatzes von Kernlehrplänen auch Rückmeldungen über die *Art* der Vorgaben ermöglichen.

Pädagogische Orientierung: Handlungstheoretische Rahmenbedingungen

Innerhalb der *handlungstheoretischen Rahmenbedingungen* geht es um Beschreibungen des Lehrerhandelns. Lehrer können Lehrpläne unter der Fragestellung zur Hand nehmen, *was* sie tun sollen und *wie* sie es tun sollen. Dabei machen Lehrpläne allerdings kaum direkte und detaillierte Handlungsvorgaben, sondern sie bieten indirekte Handlungsbeschreibungen, die von abstrakten Zielvorgaben bis hin zu beispielhaften Unterrichtsabläufen reichen können. Die Leistungen der handlungstheoretischen Rahmenbedingungen lassen sich in die drei Teilfunktionen der *Entlastung*, *Anregung* und *Innovation* weiter unterteilen.

Beim Vergleich der Lehrpläntypen in ihren handlungstheoretischen Rahmenbedingungen wird deutlich, dass Kernlehrpläne fast keine didaktisch-methodischen Hinweise zum Lehrerhandeln geben und die Suche nach angemessenen Handlungsmöglichkeiten unter dem Stichwort der Schulautonomie in die Eigenverantwortung von Schulen und Lehrern verlagern. Diese Einschränkung lässt sich zwar sowohl pädagogisch als auch governancetheoretisch begründen, problematisch ist allerdings hier, dass der Differenzierungsgrad der Begründung und Formulierung der Kernlehrpläne noch gering ist: Bei ihnen handelt es sich lediglich um äußere Beschreibungen von Leistungen (gelernten Kompetenzen), aber lerntheoretische Begründungen sowie Maßstäbe für die Kompetenzausprägungen (ihren Grad) fehlen noch. Die traditionellen Lehrpläne dagegen bieten über die Beschreibung von Handlungszielen hinaus auch (allgemeine) didaktisch-methodische Informationen zur Zielerreichung: Sie formulieren mit ihren Vorgaben regulative Ideen für das Lehrerhandeln und beziehen damit eine ausgewiesene didaktisch-methodische Position. Die Sicherung von Ergebnisqualität soll also dadurch erreicht werden, dass sie neben den Zwecken gebotene Mittel für die Zweckerreichung (in Form von Vorgaben für das Lehrerhandeln) benennen. Dafür binden sie Lehrer weniger an die *Zielerreichung* als es die Kernlehrpläne tun. Dadurch entsteht das Problem, dass mit den traditionellen Lehrplänen keine lehrkraftunabhängige Überprüfung und Auswertung der tatsächlichen Ergebnisqualität (und der Lehrtätigkeiten) einhergeht (Stichwort „Qualitätssicherung“).

III. Konsequenzen für die Lehrplangestaltung

Da sich die Unterschiede auf der einen und der anderen Seite als Defizite erweisen, sollten sie bei der Erstellung künftiger Lehrpläne minimiert werden. Das kann meines Erachtens nur realisiert werden, indem sich beide Lehrpläntypen in ihren Funktionen gegenseitig *ergänzen*. Im Einzelnen hieße das:

Stärkung der bildungstheoretischen Legitimation

Im Gegensatz zu den Kernlehrplänen thematisieren die traditionellen Lehrpläne über ihre Bezugnahme auf eine Allgemeinbildungstheorie immer auch ihre eigenen Vorgaben. Kernlehrpläne haben also ein (bildungs-)theoretisches Legitimationsdefizit (siehe dazu Klieme u.a. 2003, 57f.). Die Bezugnahme auf eine Allgemeinbildungstheorie leistet aber Doppeltes: 1. *Schulpraktisch* gesehen, eröffnet sie die Möglichkeit der *begründeten* Übernahme und Umsetzung der Lehrplanvorgaben, *die Lehrer in jedem Fall leisten müssen*. 2. *Forschungspraktisch* gesehen, ermöglicht sie die Einbettung der Lehrpläne in ein System der Qualitätssicherung.

tisch gesehen, ermöglicht sie die öffentliche Thematisierung und Problematisierung der Standpunkte, von denen aus Lehrplanentscheidungen getroffen wurden.

Wirksamkeitskontrolle

Die traditionellen Lehrpläne haben dagegen ihre Hauptschwäche in der fehlenden Kontrolle ihrer Wirksamkeit, in der sie wiederum von den Kernlehrplänen ausgeglichen werden könnten. Lehrpläne – ob nun traditionelle Lehrpläne oder Kernlehrpläne – leisten diese Kontrolle zwar nicht direkt, da sie allein nicht steuern: Sie können aber zu dieser Kontrolle indirekt als Steuerungsinstrumente beitragen, wenn sie in einen Prozess der Wirksamkeitsforschung der Lehrplanvorgaben eingebunden sind. Das ist die entscheidende Leistung der Kernlehrpläne. Sie erhalten ihre Legitimation durch ein Verfahren, das die Folgen ihres Einsatzes überprüfen und die Lehrpläne selbst durch Auswertung der gewonnenen empirischen Daten (zum Beispiel zu den Schülerleistungen) anpassen kann. Neben diesen allgemeinen sehe ich auch einige besondere Möglichkeiten der Ergänzung:

Ermöglichung pädagogischer Freiheit

Die *politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen* der Lehrplanvorgaben (*administrative Orientierung*) lassen sich im Hinblick auf die *Ermöglichung pädagogischer Freiheit* ergänzen. Alle Lehrplantypen berücksichtigen unterschiedliche, aber untrennbar miteinander verbundene Fragen pädagogischer Freiheit: Während die traditionellen Lehrpläne diese Fragen unter dem Gesichtspunkt behandeln, wie ausführlich und differenziert die Lehrplanvorgaben sein müssen, um ihre Umsetzung erfolgreich zu gewährleisten, beschäftigen sich die Kernlehrpläne ausschließlich mit der Frage, wie *präzise* die Ergebnisse der Arbeit von Lehrern festgelegt und erhoben werden müssen, um eine Ergebnissicherung und Qualitätssteigerung zu erzielen. In ihrer Verbindung ließen sich beide Aspekte auf die *Frage nach den Freiheitsgraden* von Lehrplanvorgaben zuspitzen, die dann zum Beispiel innerhalb der Pole (*überprüfbarer*) *Ziel-fixierung* und ihrer *Erfüllungsbedingungen* beantwortet werden müsste. Diese Frage würde die Chance der *rechtlichen Diskussion eines didaktischen Grundproblems* eröffnen – nämlich dass generelle Vorgaben für das Lehrerhandeln nur bis zu einem relativ hohen Abstraktionsgrad getroffen werden können, aber immer situationspezifisch konkretisiert werden müssen. Das Ziel einer solchen Diskussion könnten Lehrplanvorgaben sein, die die *pädagogische Freiheit ausweiten könnten*: Einerseits müsste dafür die Vorgabendichte der traditionellen Lehrpläne reduziert werden, andererseits dürfte auf zusätzliche Vorgaben über die Zielvorgaben hinaus aber nicht – wie in den Kernlehrplänen – gänzlich verzichtet werden. Denn nur wenn die hauptsächliche Entscheidungsverantwortung nicht allein in die Autonomie von Schulen und Lehrern gelegt wird, sondern auch von der Expertise der Lehrplaner bzw. Lehrplanarbeit getragen wird, können Lehrpläne weiterhin die Orientierungsfunktion im beschriebenen Sinne umfassend erfüllen.

Präzisierung des Bildungsganges

Bei den *institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen* (*administrative Orientierung*) gibt es eine Möglichkeit der Ergänzung der Lehrplanvorgaben im Hinblick auf die *Präzisierung des Bildungsganges*. Kernlehrpläne beinhalten zwar *Kompetenzgliederungen*, diese sind aber bei weitem nicht so ausführlich nach Schulform und Jahrgangsstufe differenziert, wie in den traditionellen Lehrplänen. Unter diesem Gesichtspunkt könnten sich beide Lehrplantypen ergänzen und die Kompetenzgliederungen für die Diskussion um ihre Verortung innerhalb eines *Bildungsganges* öffnen. Dadurch könnten die Lehrplanvorgaben auch wieder stärker auf die Ziele und die Zielstruktur und damit die Leistungsfähigkeit der Institution und Organisation Schule ausgerichtet werden, die durch die sehr flachen Hierarchien der Kompetenzunter-

scheidungen ohne eindeutigen Bezug auf die Institution und Organisation in den Hintergrund getreten sind.

Einheit von inhaltlicher und formaler Bildung

Die *strukturtheoretischen Rahmenbedingungen* der Lehrplanvorgaben (*pädagogische Orientierung*) wären durch Inbeziehungssetzung von *formaler Qualifikation und spezifischem Inhalt* zu ergänzen. Dabei könnte die Kanonfrage unter Berücksichtigung der Geschichtlichkeit von Lehrplanentscheidungen *begründet* beantwortet werden. Auf diese Weise würden didaktische Fragen, die das *Verhältnis von Inhalten und formalen Qualifikationen* und die *begründete Auswahl von Inhalten* betreffen, zur Sprache kommen: Kann etwa an jedem Inhalt jede formale Qualifikation erworben werden? Oder kann nicht vielmehr ein Kriterium für die Qualität der Ausführung einer formalen Qualifikation erst unter Bezug auf einen bestimmten Inhalt gewählt werden? Welche Inhalte gilt es erschlossen zu haben, um sich auch unter sich verändernden Bedingungen in der Welt zurechtzufinden? Usw.

Ermöglichung von Handlungssicherheit

Bei den *handlungstheoretischen Rahmenbedingungen* (*pädagogische Orientierung*) könnte sich die Ergänzung der Lehrplanvorgaben konstruktiv auf die *Ermöglichung von Handlungssicherheit auf Seiten der Lehrer* auswirken. Wie bei den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen auch, lässt sich eine solche Handlungssicherheit nicht durch Detailvorgaben herstellen. Handlungswege deswegen aber gänzlich in die Entscheidungsfreiheit von Schulen und Lehrern zu legen ist allerdings ebenso problematisch, vor allem dann, wenn Evaluation, Monitoring und besonders Individualdiagnostik einen Negativbescheid für die Zielerreichung ergeben. Was ist nämlich, wenn ein Ziel nachweislich verfehlt wurde, Schüler einen Regelstandard also nicht erreicht haben? Aus einer solchen Feststellung lässt sich kein Hinweis für eine Behebung der Ursache der Zielverfehlung ableiten: Eine solche Feststellung (Deskription) stellt noch keine Informationen zum Abgleichen der eigenen Handlung bereit. In der Ergänzung der beiden Lehrplantypen könnte die Möglichkeit liegen, die Frage nach Handlungszielen bzw. ihrer Zielklarheit an eine *didaktisch-methodische Diskussion* anzuschließen. Über diese Diskussion könnten Lehrplanvorgaben für das Lehrerhandeln erarbeitet werden, die Handlungen nicht unbedingt so stark bestimmen, wie die traditionellen Lehrpläne, die allerdings durch ausdrücklichere Handlungshinweise als in den Kernlehrplänen weitere und bessere *Anschlussmöglichkeiten für das Professionswissen von Lehrern* bieten könnten. Für verbindliche Ziele könnten dann auch Wege zu ihrer Erreichung wenigstens angedeutet werden.

Literatur

- Bechmann, Arnim (1981): Grundlagen der Planungstheorie und Planungsmethodik. Eine Darstellung mit Beispielen aus dem Arbeitsfeld der Landschaftsplanung. Bern, Stuttgart: Paul Haupt.
- Biehl, Jörg, Ohlhaber, Frank, Riquarts, K. (1999): Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchung zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG-Projekt. http://www.lehrplan.ch/docs_nfp33/17DFGEndbericht.pdf (Zugriff: 4.10.2006)
- Brenner, Peter J. (2006): Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Furgler, Kurt (1979): Politische Planung zwischen Anspruch und Realität. Einsicht in die Notwendigkeit, in: Lendi, Martin, Linder, Wolf (Hrsg., 1979): Politische Planung in Theorie und Praxis. Ein Kolloquium des Instituts für Orts-, Regional- und Landesplanung der ETH Zürich. Bern, Stuttgart: Paul Haupt. 11-30

- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter (2003): Organisation. 4., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgeg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: ohne Verlag.
- Künzli, Rudolf (1999): Lehrplanpolitik – Regelungs- und Steuerungsleistungen eines alten Instrumentes, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 21, 1999, 2, 140-160
- Künzli, Rudolf (2006): Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz. In: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Pia Hirt Monico und Helmut Messner (Hg.): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli*. Bern: h.e.p., S. 61–78.
- Künzli, Rudolf, Santini-Amgarten, Bruno (1999): Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden, in: Künzli, Rudolf, Bähr, Konstantin, Fries, Anna Verena, Ghisla, Gianni, Rosenmund, Moritz, Seliner-Müller, Gaby (Hrsg., 1999): *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur, Zürich: Rüegger. 144-163
- Luhmann, Niklas (1975): Politische Planung, in: Luhmann, Niklas (Hrsg., 1975): *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag. 66-89
- Reuter, Lutz R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht, in: Füssel, Hans-Peter, Roeder, Peter M. (Hrsg., 2003): *Zeitschrift für Pädagogik*. 47. Beiheft. *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz. 28-48
- Scharpf, Fritz W. (1973b): Planung als politischer Prozeß. Aufsätze zur Theorie der planenden Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scholl, Daniel (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür. Differenz und Gleichheit in Lehrplänen. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 6. Beiheft 2000. *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*, S. 2000, 21-32.
- Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea (1999): *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- von Friedburg, Ludwig, Oehler, Christoph (1955): Staatliche Bildungsplanung, in: Baethge, Martin, Nevermann, Knut (Hrsg., 1995): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 5: *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Stuttgart: Ernst Klett. 244-258
- Wacker, Albrecht (2008): *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Zedler, Peter (1979): *Einführung in die Bildungsplanung*. Stuttgart: Klett-Cotta.