

J. Biehl, F. Ohlhaber, K. Riquarts

**Sekundäre Lehrplanbindungen:
Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung
und Verwendung von Lehrplanentscheidungen**

Endbericht zum DFG - Projekt

März 1999

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)
Olshausenstrasse 62, D-24098 Kiel

Endbericht zum DFG - Projekt

Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen

Antragsteller (Erstantrag - Ba1461/1-1)

Prof. Dr. Jürgen Baumert

Dr. Kurt Riquarts

Antragsteller (Fortsetzungsantrag - Ri665/5-2)

Dr. Kurt Riquarts

Prof. Dr. Jürgen Baumert

Thema:

Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen

Kennwort:

Sekundäre Lehrplanbindungen

Fachgebiet und Ausrichtung:

Schulpädagogik, Lehrplanforschung

Gesamtförderungsdauer:

Erstantrag: 1.12.94 - 30.11.96 (Ba 1461 / 1-1)

Fortsetzungsantrag: 1.12.96 - 30.11.98 (Ri 665 / 5-2)

Inhaltsübersicht

- Projektabriß einschließlich Ergebnisüberblick
- Lehrplanentwicklung im Vergleich (Anlage 1)
- Sekundäre Lehrplanbindungen (Anlage 2)
- Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis: Ergebnisse aus Deutschland und der Schweiz (Anlage 3)
- Finanzabrechnung (wird von der Verwaltung des IPN direkt übersandt)

Projektabriß einschließlich Ergebnisüberblick

1 Antrag, Durchführung und Zielsetzung

1.1 Antragstellung und Durchführung gemäß dem Projekt-Neuantrag von 1994

Das Projekt wurde beantragt von Prof. Dr. Jürgen Baumert, zu diesem Zeitpunkt Geschäftsführender Direktor des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel und Dr. Kurt Riquarts, Wissenschaftlicher Oberrat am IPN.

Das Projekt war auf drei Jahre angelegt. Die DFG genehmigte zunächst eine Förderungsdauer von 2 Jahren.

Angesiedelt wurde das Projekt am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Es stand in der Tradition von Forschungsaktivitäten des IPN.

In dieser ersten genehmigten Projektphase waren neben den Antragstellern Jörg Biehl (auf einer halben BAT Ila Stelle) und Dr. Frank Ohlhaver (auf einer vollen BAT Ila Stelle) für das Projekt tätig. Sie führten das Projekt durch. Herr Biehl strebt aus dem Projektzusammenhang heraus die Promotion 1998 an, Herr Ohlhaver 1999 die Habilitation.

Ferner arbeiteten bis zum 30.11.96 zwei wissenschaftliche Hilfskräfte (mit je 60 Stunden) für das Projekt (Christine Erichsen, Anja Ehlers/Tanja Blum). Für die Datenaufbereitung wurde für 180 Stunden Arbeitszeit zusätzlich ein Werkvertrag abgeschlossen.

Das Projekt wurde in Kooperation mit Prof. Dr. Stefan Hopmann beantragt und durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Bewilligung des Projekts war Herr Hopmann Lehrstuhlvertreter an der Universität Potsdam, Institut für Pädagogik. Er betreute die Kooperation mit Parallelprojekten in der Schweiz und in skandinavischen Ländern, sicherte den Anschluß an die Vorgängeruntersuchung (Haft u.a. 1986) und wirkte an der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung einzelner Projektabschnitte mit.

1.2 Aufgaben und Ziele der Untersuchung gemäß dem Projekt-Neuantrag von 1994

Im Projekt „Sekundäre Lehrplanbindungen“ waren gemäß dem Projekt-Neuantrag historisch und international vergleichend die vielfältigen Aktivitäten und Selektionsmechanismen empirisch zu untersuchen, die die Entstehung und Entwicklung neuer Lehrpläne für das allgemeinbildende Schulwesen begleiten und determinieren (vgl. Projekt-Neuantrag S. 9).

Entsprechend dem Antrag waren die Ebenen der Lehrplanentwicklung (Ebene 1), die der Lehrpläneinführung (Ebene 2) und die der Lehrplanrealisierung durch Lehrkräfte (Ebene 3) zu unterscheiden und getrennt voneinander empirisch zu erforschen (vgl. Projekt-Neuantrag S. 11 f.).

Die Untersuchung auf Ebene 1 sollte mittels einer standardisierten Befragung von Lehrplanentwicklern erfolgen. Die Erforschung der Ebene 2 mittels einer qualitativen Studie, basierend auf Forschungsinterviews mit „Schlüsselpersonen“ in der Lehrpläneinführung. Die Ebene 3 schließlich sollte wiederum mittels einer standardisierten Befragung von Lehrkräften an Schulen - aber lediglich explorativ - untersucht werden. (vgl. Projekt-Neuantrag S.18 ff.).

Im Neuantrag war die Untersuchung der Ebene 3 lediglich als Option vorgesehen - von seiten der externen wissenschaftlichen Beratung wurde wegen des entstehenden Arbeitsumfangs von dieser Untersuchung abgeraten.

Einen Untersuchungsschwerpunkt bildeten „sekundäre Lehrplanbindungen“ (Ebene 2), das heißt das Geflecht derjenigen organisatorischen und inhaltlichen Bindungen (bzw. Hilfsmit-

tel), die neben dem eigentlichem Lehrplan die Entstehung und Verwendung von Lehrplansetzungen begleiten und mitbestimmen. Es sollte die Rolle beschrieben werden, die sekundäre Lehrplanbindungen (Rahmenerlasse, Unterrichtsmaterialien aber auch Landesinstitute etc.) bei der Implementation von Lehrplansetzungen spielen (vgl. Projekt-Neuantrag S. 21).

Das Projekt bezog sich auf Lehrplanarbeiten, die zwischen 1990 und 1995 begonnen oder abgeschlossen wurden und in den ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein stattfanden¹. Die Länderauswahl war lehrplanhistorisch und über die Aktualität der dortigen Lehrplanarbeiten begründet und deckte die Varianz der Organisations- und Problemstrukturen in den Bundesländern ab.

Der Schwerpunkt bei der Untersuchung dieser Lehrplanarbeiten lag auf den Fächern Biologie, Chemie, Englisch, Geschichte, Mathematik und Physik in der Sekundarstufe 1. (Vgl. Projekt-Neuantrag S. 9 f.)

Diese Fächer waren mit Blick auf den internationalen Vergleich und im Blick auf die Anschlußfähigkeit an Forschungsergebnisse zu Schulfächern gewählt (etwa den internationalen Lehrplan- und Leistungsvergleichen in TIMSS und SIMSS).

Angestrebte Projektergebnisse waren gemäß des Projekt-Neuantrags, S. 10

1. eine vergleichende Darstellung der Veränderungen in der Lehrplanentwicklung (Verfahren, Ziele und inhaltliche Schwerpunkte, beteiligte Personen, Phasen und Ebenen, Dauer, Kosten) seit der letzten systematischen Bestandsaufnahme für die Bundesrepublik Deutschland (Haft u.a. 1986) (Ebene 1). Im Mittelpunkt sollte die Untersuchung von Lehrplankommissionen stehen;
2. eine Beschreibung des Netzes sekundärer Lehrplanbindungen im institutionellen Geflecht, in dem Lehrpläne entwickelt, vermittelt und umgesetzt werden (Ebene 2);
3. exemplarische Analysen der Entstehung, Transformation und Verwendung von neuen Lehrplananforderungen an Schulwissen und Unterrichtspraxis für ausgewählte Beispiele und der dabei wirksamen semantischen, organisatorischen und institutionellen Filter (Ebene 3).

Daten für den historischen Vergleich von Lehrplanungsprozessen standen u.a. durch die Untersuchung von Haft u.a. von 1986 zur Verfügung. Daten für den internationalen Vergleich sollten sich aus einer internationalen Zusammenarbeit mit Parallelprojekten in der Schweiz und in Norwegen ergeben.

1.3 Antragstellung und Durchführung gemäß dem Projekt-Fortsetzungsantrag von 1996

Einerseits aufgrund der internationalen Kooperation und der Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes, welche sich im Verlauf der Forschungen zeigte, und andererseits aufgrund der aufwendigen und zeitintensiven Genehmigungsverfahren, denen die Untersuchung in ihren Einzelschritten in den Bundesländern unterlag, wurde eine Projektverlängerung bis zum 30.11.98 beantragt und am 1.4.97 von der DFG genehmigt.

Antragsteller für diese zweite Projektphase waren wieder Prof. Dr. Jürgen Baumert, mittlerweile Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, und Dr. Kurt Riquarts, IPN, Kiel. Das Projekt sollte wie bisher am Institut für die Pädagogik der

¹ Nicht alle diese Bundesländer waren im Erstantrag genannt. Siehe hierzu den Fortsetzungsantrag S. 9.

Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel angesiedelt sein. Neben den Antragstellern waren weiter Jörg Biehl (auf einer halben BAT IIa Stelle) und Dr. Frank Ohlhaver (auf einer vollen BAT IIa-Stelle) für das Projekt tätig. Sie führten das Projekt durch.

Weiterhin war ab dem 1.12.96 gemäß den bewilligten Mitteln noch eine wissenschaftliche Hilfskraft (mit 60 Stunden) für das Projekt tätig (Christine Erichsen).

Das Projekt wurde weiter in Kooperation mit Prof. Dr. Hopmann (nunmehr Universität Trondheim, Norwegen) durchgeführt. Er organisierte und betreute die Kooperation mit Parallelprojekten in der Schweiz, Norwegen, Finnland und den USA und wirkte an der Antragstellung mit.

1.4 Aufgaben und Ziele der Untersuchung gemäß des Projekt-Fortsetzungsantrags von 1996

Im allgemeinen wurden im Projekt-Fortsetzungsantrag die oben dargelegte Zielsetzung und Aufgabenstellung des Projekt- Neuantrags beibehalten (s. Fortsetzungsantrag S. 8f.).

Zum Zeitpunkt der Antragstellung zur Fortsetzung des Projekts waren die Projektvorarbeiten und die Datenerhebung auf der Ebene der Lehrplanentwicklung (Ebene 1) in fünf Bundesländern abgeschlossen. Erste Ergebnisse lagen vor. Die Publikation der Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung, die u.a. zur Konstruktion des Hauptfragebogens (Ebene 1) durchgeführt worden war, befand sich in Vorbereitung (Adler/Biehl & Ohlhaver 1996). Die Untersuchung auf der Ebene der Lehrpläneinführung (Sekundäre Lehrplanbindungen - Ebene 2) war vorbereitet, z.T. genehmigt und organisiert. Die Forschungsinterviews waren in vier Bundesländern bereits durchgeführt worden (vgl. Fortsetzungsantrag S.14 f.).

Im wesentlichen wurden folgende Aufgaben im Fortsetzungsantrag für die Zukunft projiziert (vgl. Fortsetzungsantrag S. 14 ff.):

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Erhebung der Daten in einem Bundesland, das die Untersuchung noch nicht genehmigt hatte
- eine detaillierte varianzanalytische und historisch und international vergleichende Auswertung der quantitativen Daten aus den standardisierten Befragungen von Lehrplanentwicklern
- Vorbereitung und Durchführung der inhaltsanalytischen Auswertung der fachspezifischen Addita zur Hauptbefragung mit dem Ziel, fachdidaktische Kontroversen und spezifische didaktische/pädagogische Kulturen zu identifizieren

Ebene 2 - Lehrpläneinführung

- Abschluß der Dokumentationsaufgaben (Institutionalisierungsformen, Verfahrensablauf etc.)
- Abschluß der Erhebung qualitativer Daten durch Interviews mit Schlüsselpersonen in der Lehrpläneinführung in den an der Untersuchung beteiligten Ländern
- methodisch kontrollierte Analyse dieser Daten unter dem besonderen Gesichtspunkt der Rolle und Bedeutung „sekundärer Lehrplanbindungen“

Ebene 3 - Lehrplanrealisierung

- ggf. Entwicklung eines standardisierten Fragebogens zur explorativen Befragung von Lehrkräften an Schulen zu Lehrplan, Lehrpläneinführung und Lehrplannutzung

- ggf. Durchführung einer Exploration an ausgewählten Schulen
- ggf. Auswertung der erhaltenen Daten

Ferner

- Kooperation mit dem Parallelprojekt in der Schweiz und entsprechenden Projekten in Norwegen, Finnland und USA
- Publikation von Projektergebnissen
- Präsentation von Zwischenergebnissen auf Fachtagungen
- Vergleichende Untersuchungen anhand der vorliegenden Daten und Verfassen eines Projektendberichts.

2 Projektdurchführung und Implementation

2.1 Durchgeführte Forschungen in chronologischer Folge

Die Abfolge der durchgeführten Forschungen entspricht im Grundsatz der im Erst- und Fortsetzungsantrag beschriebenen Projektierung (vgl. Projekt-Neuantrag S.25 ff. / Projekt-Fortsetzungsantrag S.16 ff.). Die in Frage stehende explorative Untersuchung der Ebene 3 konnte, - trotz beschränkter Mittel - in zwei Bundesländern durchgeführt werden.

Allerdings hat sich - wie bereits im Fortsetzungsantrag beschrieben - eine wesentliche Änderung des Projektablaufs ergeben. Dies deshalb, weil die Datenerhebungen mit Ausnahme der Sammlung veröffentlichter Dokumente durchweg genehmigungspflichtig bzw. auf die Zuarbeit der zuständigen Länderdienststellen (Adressen bzw. Versand, Planungsdokumente) angewiesen waren. Hier kam es erstens z.T. zu Verzögerungen und zweitens waren wir genötigt, die Datenerhebung in drei Hauptabschnitte (entsprechend den Ebenen der Untersuchung) einzuteilen. Im Erstantrag war dagegen vorgesehen, die Datenerhebung auf allen drei Untersuchungsebenen in kurzer Abfolge nacheinander durchzuführen.

Es ergab sich so der folgende Projektverlauf:

BIS NOVEMBER 1994

- Vorgespräche mit den verantwortlichen Stellen in den zu untersuchenden Bundesländern
- Durchführung einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikern in Deutschland und der Schweiz zur Konstruktion des Hauptfragebogens für die Befragung von Lehrplanentwicklern (Ebene 1).

DEZEMBER 1994 BIS APRIL 1995

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Auswertung der Fachdidaktikerbefragung
- zusätzliche Forschungsinterviews mit Fachdidaktikern
- Entwicklung des Hauptfragebogens für die Ebene 1 in Kooperation mit dem Schweizer Parallelprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“
- Ad hoc-Konferenz zur Besprechung dieses Fragebogens mit Vertretern der beteiligten Bundesländer
- Pretest des Fragebogens
- Dokumentation der Lehrplanarbeit der beteiligten Bundesländer

MAI 1995 - JULI 1995

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Auswertung des Pretests
- Abschluß der Entwicklung des Hauptfragebogens Ebene 1 in Kooperation mit dem Schweizer Parallelprojekt.
- Stellen der Genehmigungsanträge für die Durchführung der Befragung von Lehrplanentwicklern (Ebene 1)
- Genehmigung der Untersuchung in fünf Bundesländern. Im sechsten beteiligten Bundesland wurde die Untersuchung erst am 17.4.96 genehmigt.
- Organisation der postalischen Befragung von 1898 Lehrplanentwicklern
- Dokumentation der Lehrplanarbeit der beteiligten Bundesländer

NOVEMBER 1995 BIS APRIL 1996

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Dokumentationsarbeiten zur Lehrplanarbeit der beteiligten Länder
- Durchführung der Befragung von Lehrplanentwicklern in fünf Bundesländern
- computertechnische Aufbereitung der Daten
- erste Auswertungen der Daten (Ebene 1)
- Klausurtagungen zur Auswertung mit dem Schweizer Parallelprojekt
- Vorstellung erster Ergebnisse am IPN und vor dem Schweizer Nationalfonds NFP
- Publikation in der Zeitschrift „Pädagogik“ (Biehl/Hopmann & Ohlhaver 1996)

Ebene 2 - Lehrpläneinführung („Sekundäre Lehrplanbindungen“)

- Entwicklung eines Interviewleitfadens zur Befragung von Schlüsselpersonen in der Lehrpläneinführung (Ebene 2)
- Stellen des Genehmigungsantrags zur Durchführung der Interviews in fünf Bundesländern
- Genehmigung dieser Anträge
- Dokumentationsarbeiten

MAI 1996 BIS DEZEMBER 1996

- Publikation der Ergebnisse der Fachdidaktikerbefragung in der „Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften“ (Adler/Biehl & Ohlhaver 1996)
- Zwischenbericht und Projekt-Fortsetzungsantrag an die DFG
- Projekttagungen mit dem Schweizer Parallelprojekt
- Vorstellung des Projekts und erster Ergebnisse in fünf Bundesländern anlässlich der Forschungsinterviews mit „Schlüsselpersonen“ in der Lehrpläneinführung
- Dokumentationsarbeiten (Ebene 1)

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Genehmigung der Durchführung der Befragung von Lehrplanentwicklern im letzten Bundesland
- Abschluß der computertechnischen Datenaufnahme

- Datenanalyse und historischer und internationaler Datenvergleich
- Analyse der Daten des Hauptfragebogens, Teil 2, „Fachspezifisches Additum“ und Konstruktion eines inhaltsanalytischen Codierungsplans

Ebene 2 - Lehrpläneinführung („Sekundäre Lehrplanbindungen“)

- Organisation der Interviews mit Schlüsselpersonen in der Lehrpläneinführung
- Durchführung der Interviews in fünf Bundesländern
- Beginn der Verschriftung der geführten Interviews
- Phase 1 in der qualitativen Auswertung der Daten: Sequenzanalyse - Offenes Kodieren (vgl. Anlage 2)

Ebene 3 - Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis

- Entwicklung des Fragebogens für die Befragung von Lehrkräften an Schulen (Ebene 3) in Kooperation mit dem Schweizer Parallelprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“

JANUAR 1997 BIS JUNI 1997

- Projektpräsentation mit Zwischenergebnissen auf Fachtagungen:
 - Symposium „Curriculum Making and Curriculum Studies“, Oslo, Norwegen (10.2.-13.2.97); AERA, Chicago, USA, (25.3- 8.3.97).
- Vorbereitung von 5 Einzelbeiträgen für den Band „Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird“ (Hrsg.: Künzli & Hopmann).
- Kooperationstagung mit dem Schweizer Parallelprojekt
- Dokumentationsarbeiten (Ebene 2)
- Genehmigung des Fortsetzungsantrags durch die DFG

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Fortsetzung der historisch und international vergleichenden statistischen Auswertung
- Abschluß der Entwicklung eines Codierungsplans zur inhaltsanalytischen Auswertung des Hauptfragebogens Teil II, „Fachspezifisches Additum“.

Ebene 2 - Lehrpläneinführung („Sekundäre Lehrplanbindungen“)

- Antrag auf Genehmigung im letzten Bundesland
- Durchführung von verschobenen Interviews
- Interviewverschriftung
- Ende der Phase 1 in der qualitativen Datenauswertung - Beginn von Phase 2: Sequenzanalyse - Axiales Kodieren (vgl. Anlage 2)

Ebene 3 - Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis

- Fertigstellung des Fragebogens für die explorative Untersuchung von Ebene 3 (Pretest in der Schweiz)
- Antrag auf Genehmigung der Untersuchung in zwei Bundesländern

JULI 1997 BIS DEZEMBER 1997

- Projektpräsentation mit international und historisch vergleichenden Zwischenergebnissen auf der Fachtagung der ECER, Frankfurt/M, 24.9.-27.9.97

- Einreichen der fünf Beiträge für den Band „Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird“ (Hrsg. Künzli & Hopmann)
- Vorbereitung des Beitrags „Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz - ein Vergleich“ für die „Zeitschrift für Pädagogik“ - geplantes Erscheinen 1999
- Vorbereitung von Tagungsbeiträgen
- Kooperationstagung mit dem Schweizer Parallelprojekt
- Dokumentationsarbeiten (Ebene 2)

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- vergleichende und varianzanalytische Auswertung der deutschen Daten - Differenzierungen und Gruppierungen
- inhaltsanalytische Auswertung des Hauptfragebogens Teil II, „Fachspezifisches Additum“.

Ebene 2 - Lehrpläneinführung („Sekundäre Lehrplanbindungen“)

- Durchführung der ausstehenden Interviews in einem Bundesland (späte Genehmigung)
- Abschluß der Interviewverschriftung
- Abschluß der 2. Phase der qualitativen Auswertung (s. Anlage 2)

Ebene 3 - Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis

- Genehmigung der Untersuchung in den beiden ausgewählten Bundesländern
- Organisation der Datenerhebung
- Beginn der Datenerhebung in einem Bundesland

JANUAR 1998 BIS JUNI 1998

- Einreichen des Beitrages für die „Zeitschrift für Pädagogik“
- Projektergebnispräsentation auf der Jahrestagung der Pädagogischen Landesinstitute in Kassel (28.1.98) und auf dem 16. DGfE Kongreß in Hamburg (19.3.98)
- Kooperationstagung mit dem Schweizer Parallelprojekt
- Dokumentationsarbeiten (Ebene 2/3)

Ebene 1 - Lehrplanentwicklung

- Abschluß der vergleichenden und varianzanalytischen Auswertung der deutschen Daten - Differenzierungen und Gruppierungen

Ebene 2 - Lehrpläneinführung („Sekundäre Lehrplanbindungen“)

- Abschluß der Dokumentationsarbeiten zur Lehrpläneinführung
- dritte und letzte Phase der qualitativen Datenanalyse: Sequenzanalyse - Selektives Kodieren (s. Anlage 2)

Ebene 3 - Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis

- Abschluß der Datenerhebung
- computertechnische Datenaufnahme
- Datenauswertung

JULI 1998 BIS NOVEMBER 1998

- zusammenfassende Auswertungen der erhobenen Daten
- Verfassen des Endberichts und der anliegenden Studien
- Ad hoc-Konferenz zur Vorstellung und Diskussion des Abschlußberichts mit Vertretern der beteiligten Bundesländern in Kiel

NOCH AUSSTEHEND

- Fertigstellung der Dissertation von Herrn Biehl - Vergleich der Ebenen 1 und 3 mit dem Arbeitstitel "Lehrplanentwicklung und Schulpraxis - Kontrastive Untersuchungen zu einem schwierigen Verhältnis"
- Habilitation von Herrn Ohlhaber mit dem Arbeitstitel: „Innovation und Reproduktion im Bildungswesen am Fall der Lehrplanarbeit.“ - Zusammenfassende Datenanalyse (Sekundäranalyse der quantitativen Daten) und Theorieprüfung und -bildung.

2.2 Implementation der Forschungsergebnisse

Die Implementation der Ergebnisse des Projekts hat großen Raum eingenommen.

- Die Projektarbeit wurde begleitet durch intensive Diskussionen mit Vertretern der beteiligten Bundesländer - unter anderem anlässlich einer ad hoc-Konferenz zur Projektkonzeption am 20./21.3. 1995 in Kiel sowie anlässlich von Gesprächen in den jeweiligen Ministerien und Landesinstituten. Schließlich wurden das Projekt und seine Ergebnisse auf den Jahrestagungen der Pädagogischen Landesinstitute in München 1995 und in Kassel 1998 vorgestellt.
- Es bestand ein fortlaufender Ergebnisaustausch im Rahmen der Kooperation mit dem Parallelprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“ in der Schweiz.
- Ferner existierte eine intensive Kooperation mit entsprechenden Forschungsvorhaben in Norwegen, Finnland und den USA. Der in Deutschland und der Schweiz entwickelte Fragebogen zur Erforschung der Lehrplanentwicklung (Ebene 1) wurde in diesen Ländern adaptiert.
- Informationsaustausch bestand schließlich mit Gruppen, die an Implementationsstudien zu Lehrplänen arbeiteten - speziell ist hier (neben Arbeiten am IPN selbst) die Gruppe um Prof. Dr. Tillmann, Prof. Dr. Vollstädt und Prof. Dr. Rauin zu nennen, die Begleitforschung zur Lehrpläneinführung in Hessen leisteten.
- Auf folgenden Fachtagungen wurden Vorträge über Methoden und Ergebnisse des Projekts gehalten:
 - Symposium: Curriculum Making and Curriculum Studies, Universität Oslo, Norwegen 10. -12.2.97
 - AERA Annual Meeting, Chicago, USA, 24.-28.3. 1997 / Symposium „From Politics to Practice: Does Curriculum Policy Matter?“
 - ECER (Europäische Konferenz für Bildungsforschung), Frankfurt/M. 24.- 27.9.97 / Symposium: „Curriculum Research in a Cross-National, Comparative Perspective“
 - DGfE-Kongreß „Medien-Generation“, Universität Hamburg, 17. -20.3.1998 / Arbeitsgruppe: „Lehrplanreform und Schulentwicklung“

- Der Projektabschlussbericht wurde anlässlich einer Konferenz in Kiel im November 1998 Vertretern der beteiligten Bundesländer und beratenden Wissenschaftlern vorgestellt und diskutiert - weitere Informationen geben die diesem Endbericht anliegenden Studien.

- Schließlich entstanden aus dem Projektzusammenhang heraus bislang die folgenden Publikationen - in sie sind wesentliche Forschungsergebnisse eingegangen:

- Hopmann Stefan & Künzli, Rudolf: *Spielräume der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie des Lehrplans*. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte Nr. 8. Potsdam 1995. (mehrere Abdrucke in anderen Veröffentlichungen)
- Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf & Wisbech Jacobsen, Birgitte: *Læseplanarbejdets muligheder og begrænsninger. Grundrids af en læseplansteori*. In: Schnack, K. (ed.): Læseplansstudier 3. Kopenhagen 1995
- Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan & Ohlhaver, Frank: *Zum Verständnis des Wirksamkeitsbegriffs*. In: Bulletin der Schweizer Gesellschaft für Bildungsforschung, (1995) 1, S. 19 - 21
- Biehl, Jörg/Hopmann, Stefan & Ohlhaver, Frank: *Wie wirken Lehrpläne - Modelle, Strategien, Widersprüche*. In: Pädagogik, 48 (1996) 5, S. 33 - 37
- Adler, Judith/Biehl, Jörg & Ohlhaver, Frank: *Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung*. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 2 (1996) 3, S. 39 - 56
- Biehl, Jörg/Hopmann, Stefan & Künzli, Rudi: *Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung*. In: Künzli, R. / Hopmann, S. (Hrsg.): *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur & Zürich 1998. S. 35 - 43
- Ohlhaver, Frank: *Die strukturanalytische `objektive Hermeneutik` als Beitrag zur empirischen Lehrplanforschung*. In: Künzli, R. & Hopmann, S. (Hrsg.): *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur & Zürich 1998. S. 169 - 186
- Biehl, Jörg/Ohlhaver, Frank & Riquarts, Kurt: *Prozeßdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Künzli, R. & Hopmann, S. (Hrsg.): *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur & Zürich 1998. S. 223 - 237
- Biehl, Jörg/Ohlhaver, Frank/Riquarts, Kurt & Hopmann, Stefan: *Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Künzli, R. & Hopmann, S. (Hrsg.): *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur & Zürich 1998. S. 277 - 296
- Biehl, Jörg/Ohlhaver, Frank & Riquarts, Kurt: *Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz - ein Vergleich*. Erscheint 1999 im Sonderband zum Thema "Lehrplan" in der Zeitschrift für Pädagogik

3 Thesenförmiger Ergebnisüberblick

Der folgende Ergebnisüberblick basiert

- auf der quantitativen Befragung von Lehrplanentwicklern in sieben Schweizer Kantonen und sechs deutschen Bundesländern
- auf Ergebnissen der Vorgängeruntersuchung „Lehrplanarbeit in Kommissionen“ in Deutschland (Haft u.a. 1986)

- auf der qualitativen Studie in Deutschland zur Lehrpläneinführung basierend auf 29 Interviews mit Schlüsselpersonen in der Lehrpläneinführung/Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern
- auf einer explorativen, quantitativen Befragung von Lehrkräften zu Lehrplänen und zur Lehrpläneinführung in zwei Bundesländern

Hauptergebnisse (s. Anlage 2) sind:

- Die Ausgangshypothese des Projektes konnte gehalten und spezifiziert werden (s. Erstantrag S. 9 ff.). Nach dieser These ist Lehrplanarbeit adäquat nur zu verstehen und zu erklären als Interaktions- und Austauschprozeß zwischen den Handlungsebenen der Lehrplanentwicklung, der Lehrpläneinführung und der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis. Der Interaktionsprozeß kann jedoch ganz unterschiedlich strukturiert sein. Die qualitativen Daten lassen die idealtypische Rekonstruktion zweier gänzlich unterschiedlicher Strukturtypen zu: „Projektförmige Lehrplanarbeit“ und „Institutionalisierte Lehrplanarbeit“.
- Vor diesem Hintergrund muß die weitere Ausgangshypothese des Projekts (s. Erstantrag S. 12 ff.; Fortsetzungsantrag S.8 ff.), nach der Lehrplanarbeit systemtheoretisch als Verwaltungshandeln zu begreifen sei (Hopmann 1988, S. 18), als falsifiziert bzw. stark modifikationsbedürftig gelten. Die untersuchten Lehrplanarbeiten zwischen 1990 und 1995 fügen sich nicht bzw. fügen sich nur in Einzelaspekten diesem Erklärungsmuster.

3.1 Lehrplanentwicklung im Vergleich

(s. auch Anlage 1 zum Endbericht)

1. In der Schweiz und in Deutschland wird die Lehrplanentwicklung meist an Kommissionen und Gruppen delegiert, und mittels Vorgaben zur Verfahrensweise, zur Form und zum Inhalt der Lehrpläne von den Weisungsinstanzen reguliert. Im Urteil der Befragten scheint die Gruppen- und Kommissionsarbeit am freiesten zu sein in (schul)fachlichen und in didaktisch-methodischen Fragen im Rahmen des Auftrags zu einer völligen Neufassung oder einer grundlegenden Überarbeitung der bestehenden Lehrpläne. In den Gruppen und Kommissionen sitzen am häufigsten erfahrene professionelle Pädagogen aus der Praxis, die oft auch über Publikationserfahrung verfügen. Zumindest in Deutschland zeigt sich aber auch eine Expertisierung der Lehrplanarbeit (s.u.). Die inhaltliche Arbeit der Gruppen und Kommissionen erscheint aktuell primär von professionell-pädagogischen und auch schulpraktisch-pragmatischen Gesichtspunkten geleitet. Bei den Gruppen und Kommissionen handelt es sich demnach nicht nur hinsichtlich der personellen Zusammensetzung, sondern auch hinsichtlich der inhaltlichen Arbeit um Gremien professioneller Pädagogen. Sie sind in der Regel zwischen 2 und 5 Jahre mit der Entwicklung eines neuen Lehrplans befaßt. Die Lehrplanentwürfe werden anschließend meist mit allenfalls geringfügigen Veränderungen seitens der Weisungsinstanzen in Kraft gesetzt. Dies ist mit darauf zurückzuführen, daß in der Regel während der Arbeit ein Austausch mit anzuhörenden Interessengruppen (wie z.B. Elternverbänden, den Lehrern an Schulen etc.) und den übergeordneten politischen und administrativen Instanzen stattfindet. Den Interessengruppen jenseits des Bildungsbereichs wird von unseren Befragten durchschnittlich allerdings kein großer Einfluß auf die Lehrpläne zugeschrieben.

2. Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz können die Daten als Indikator dafür gelten, daß unter den Befragten nach wie vor ein Lehrplanverständnis vorherrscht, das kompatibel ist mit der im „klassischen Modell“ (Biehl/Hopmann & Ohlhaver 1996) beschriebenen Form der staatlichen Regulierung des Unterrichts. Die Daten sprechen dafür, daß die Mehr-

zahl der Befragten in Deutschland und in der Schweiz den Lehrplan als Vorgabe von Stoffen/Inhalten und Zielen des Unterrichts sieht. Darüber hinaus scheinen sie sich am „Lizenzprinzip“ (Hopmann 1988) zu orientieren. Das heißt, die Wahl der Methoden des Unterrichts und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts soll nicht Gegenstand verbindlicher Lehrplanregelungen sein, sondern den Lehrkräften an den Schulen überlassen bleiben. So kann eine Spannung zwischen Lehrplanentwicklung und Bildungspolitik entstehen, wenn diese auf eine Veränderung der Unterrichtsmethoden zielt, wie es beispielsweise aktuell in der deutschen Bildungspolitik der Fall ist.

3. Neben diesen Gemeinsamkeiten sind unsere Daten zugleich aber auch Indikator von Differenzen in der Erscheinungsform der Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz.

In der Schweiz sind weniger Befragte als in Deutschland mit der Entwicklung von Fachlehrplänen betraut, die Lehrplankommissionen sind größer, das Durchschnittsalter der Mitglieder liegt niedriger und es steht mehr Zeit für die Lehrplanentwicklung zur Verfügung.

Während in Deutschland Lehrplanarbeit primär als inneradministratives Geschäft erscheint, in dem kaum formal abgesicherte Rückkoppelungsmöglichkeiten zur politischen Sphäre existieren, besteht in der Mehrzahl der untersuchten Schweizer Kantone durch das vom Parlament gewählte, politische Aufsichtsgremium des Erziehungsrates eine institutionalisierte Beziehung zur Politik.

4. Als Anlaß für die aktuellen Lehrplanreformen gelten in Deutschland ausgeprägter als in der Schweiz sozio-ökonomische und sozio-politische Ursachen. Pädagogische Sach- und Eigeninteressen werden seltener als in der Schweiz als Ursache für die Lehrplanreformen wahrgenommen.

5. Die Daten indizieren ferner, daß in Deutschland im Unterschied zur Schweiz, Entscheidungen in der Lehrplanarbeit seltener nach kontroversen Diskussionen getroffen werden und die Lehrplanarbeit insgesamt hierarchischer durch Weisungen jeweils übergeordneter Instanzen strukturiert ist. Beispielsweise ist die Regelungsdichte in der Lehrplanarbeit in Deutschland größer als in der Schweiz und hat auch gegenüber 1985 zugenommen. Darin kann eine Ursache für die Verkürzung der Entwicklungszeit für Lehrpläne gegenüber den vorangegangenen Lehrplanrevisionen gesehen werden.

Holzschnittartig ausgedrückt beruht die Rekrutierung der Lehrplanentwickler sowie die Regulierung der Lehrplanarbeit insgesamt in der Schweiz formal auf Entscheidungen innerhalb von Gremien, was in der eidgenössischen Tradition seine Wurzeln hat. In Deutschland beruhen Rekrutierung und Regulierung, jenseits von Gruppen- und Kommissionsarbeiten selbst, formal auf Entscheidungen verantwortlicher Einzelpersonen innerhalb einer hierarchischen Organisation der Lehrplanarbeit.

6. Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen der Schweiz und Deutschland besteht darin, daß in Deutschland eine deutlich stärker ausgeprägte (Schul)fachorientierung unter den Befragten vorliegt (zu einem analogen Ergebnis kommen auch Tillmann und Vollstädt (1998) für hessische Lehrkräfte im Fach Chemie). Diese hat in der deutschen Geschichte ihre historischen Wurzeln. Die ausgeprägtere (Schul)fachorientierung markiert neben der Orientierung am Lizenzprinzip ein weiteres Spannungsfeld zwischen der aktuellen Bildungspolitik, der Schuladministration und den Lehrplankommissionen und -gruppen, denn die horizontale und vertikale Vernetzung der Fächer ist, wie die auch Änderungen in der Unterrichtsgestaltung, eine zentrale Forderung aktueller Bildungspolitik. Die Zukunftserwartungen speziell der deutschen Befragten indizieren dann auch u.a. in dieser Frage weiteren Diskussionsbedarf.

7. Im Hinblick auf Veränderungen in Gesellschaft sowie Kindheit und Jugend halten die Befragten in Deutschland und in der Schweiz Diagnosen für zutreffend, die eine verstärkte Ge-

führung der gesamtgesellschaftlichen Integration, veränderte Sozialisationsbedingungen, veränderte Einstellungen und Interessen der Schüler und Schülerinnen sowie psychosoziale Defizite wie Konzentrationsmängel thematisieren. Als Reaktion darauf kann das Antwortverhalten bezüglich Fragen zur weiteren Entwicklung der Lehrplanarbeit und des Unterrichts gewertet werden.

8. Im Hinblick auf die weitere Entwicklungsrichtung der Lehrplanarbeit in der Schweiz und in Deutschland lassen die Erwartungen der Befragten eine deutliche Distanz zur „Paukschule“ erkennen. Demgegenüber wird besonders die Wichtigkeit der „Eigentätigkeit der Schüler“ und des Rollenwandels des Lehrers zum „Lernbegleiter“ herausgestellt. Jedoch sprechen die Schweizer Daten für eine deutlich größere Bedeutung von der Kooperation unter Lehrern, von individualisierenden Methoden, vom Rollenwandel des Lehrers hin zum „Lernbegleiter“ und von der Förderung des einzelnen Schülers. Verkürzt kann deshalb gesagt werden, daß der ausgeprägteren (Schul)fachorientierung in Deutschland in der Schweiz eine ausgeprägtere Kooperationsorientierung und eine ausgeprägtere „Schülerorientierung“ gegenübersteht.

9. Über die weitere Entwicklung der Lehrplanarbeit sind darüber hinaus nur für Deutschland Aussagen zu machen, da nur hier Vergleichsdaten aus Vorgängeruntersuchungen zur Verfügung stehen. Im Vergleich zur Untersuchung von Haft u.a. (1986) hat die Regelungsdichte in der deutschen Lehrplanarbeit zugenommen. Zugleich hat sich die Entwicklungszeit für Lehrpläne verkürzt. Wesentlich scheint aber darüber hinaus zu sein, daß die Lehrplanarbeit aktuell deutlich häufiger als früher als „außenmotiviert“ erscheint. Pädagogische Sach- und Eigeninteressen erscheinen den deutschen Befragten deutlich seltener als Anlaß für die aktuellen Lehrplanrevisionen, dafür werden sozio-ökonomische und sozio-politische Gründe häufiger als Ursachen wahrgenommen. Dennoch haben sich die Kommissionen nicht in politische Diskussionsforen gewandelt.

3.2 Gemeinsamkeiten und Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Lehrplanentwickler - die Grundproblematik der quantitativen Untersuchung (s. auch Anlage 1 zum Endbericht)

1. Im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Befragten zeigen Signifikanztests und Varianzanalysen, daß die oben dokumentierten Thesen basierend auf allgemeinen Tendenzen im Antwortverhalten in der Regel nicht durch einzelne Extremgruppen erzeugt werden.

2. Varianzen lassen sich statistisch wesentlich durch die unabhängigen Variablen „Bundeslandzugehörigkeit“, „Schulartzuständigkeit“ und „Institutionenzugehörigkeit“ erklären. Dies heißt nichts anderes, als daß Positionen und Rollen der Befragten - und weniger Besonderheit „außerhalb“ dieser Regelhaftigkeit - ihr Antwortverhalten wesentlich determinieren. Die dargestellten differenten und gemeinsamen Orientierungen qua Position und Rolle werden die Lehrplanarbeit mit strukturieren. Nicht bestätigt hat sich erstaunlicherweise die Erwartung, die Zuständigkeit für bestimmte Schulfächer (etwa sog. geisteswissenschaftliche Fächer vs. naturwissenschaftliche) habe einen nennenswerten, meßbaren Einfluß auf das Antwortverhalten der Befragten. Diese Erwartung war mit maßgebend für das Design des Projekts.

3. Die statistisch unaufklärbare Varianz verweist auf die Stärken und die Schwächen des verwendeten Erhebungsinstrumentariums. Seine Stärken liegen darin, daß es einen historischen und internationalen Vergleich ermöglicht. Dies ist zugleich seine Schwäche: es ist bezogen auf intranationale Differenzen zu „grobmaschig“ gestrickt, um aktuelle Unterschiede in der Lehrplanarbeit zwischen den Bundesländern und den Beteiligten umfassender und valider zu

erfassen.² Denn seine Konstruktion beruht wesentlich mit auf Vorgängeruntersuchungen von 1973 und 1986 - in der Zwischenzeit hat sich aber, wie die qualitative Untersuchung zeigt (s. Anlage 2) die Lehrplanarbeit in einigen Ländern in zentralen Punkten erheblich geändert.³

4. Die Datenanalyse mit der unabhängigen Variable Bundeslandzugehörigkeit impliziert die Hypothese, daß eine föderale Vielfalt speziell hinsichtlich des Ablaufs und der personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit sowie hinsichtlich des Lehrplanverständnisses und der Zukunftserwartungen an Lehrplan und Unterricht besteht. Die schon beinahe klassische Differenzierung in „A- und B-Länder“ ist bezüglich der Lehrplanarbeit nicht möglich. Es liegt ein deutlich variantenreicheres Bild vor, nicht zuletzt weil in den neuen Bundesländern eine besondere Situation bestand und Lehrplanarbeiten generell mit ganz unterschiedlichem Innovationsanspruch, unterschiedlicher Personalrekrutierung und unterschiedlicher Organisationsform angegangen wurden. Über diesbezügliche Gemeinsamkeiten und Differenzen gibt die qualitative Untersuchung Aufschluß (s. Anlage 2).

5. Differenziert man nach Institutionenzugehörigkeit so sprechen die Daten gegen die Hypothese eines generell dominanten Gruppeneinflusses (gerade der Schulpraktiker) in der Lehrplanarbeit.

Lehrplanentwickler aus den Schulen erscheinen ferner je nach Wertstandpunkt „konservativer“ oder „realistischer“ hinsichtlich „moderner“ Unterrichtsformen orientiert als Beteiligte aus anderen Institutionen (Landesinstitute, Seminare, Hochschulen). Nicht nur die statistisch hochsignifikant gewordenen Daten legen dies nahe, sondern auch bestimmte Aspekte im übrigen Antwortverhalten, die möglicherweise aufgrund z.T. geringer Fallzahlen nicht signifikant wurden.

6. Die Daten legen ferner die Hypothese nahe, daß sich speziell befragte Lehrkräfte und befragte Landesinstitutsangehörige deutlicher für Lehrplanverbindlichkeit in Sachen Stoffe, Inhalte und Ziele des Unterrichts aussprechen als andere. Die übrigen Daten zum Lehrplanverständnis lassen ferner die Hypothese zu, daß sich Lehrkräfte zudem mehr als andere für praktische Hinweise im Lehrplan entscheiden (der Lehrplan nicht als Rahmen - sondern als Planungshandbuch).

7. Die Daten aufgeschlüsselt nach Schulartzuständigkeit ermöglichen die Hypothese, daß Befragte, deren Aufgabe die Lehrplanentwicklung für Grund- und Hauptschulen war, eine „pädagogischere“ und „person/schülerbezogenere“ Orientierung, sowie eine ausgeprägtere Orientierung an modernen Unterrichtsformen und den Sozialwissenschaften haben. Zugleich existieren Indikatoren, daß man hier (noch mehr) an Lehrplänen mit mehr Planungshilfencharakter (praktische Empfehlungen/Hinweise) orientiert ist. Dies alles macht einen wesentlichen Unterschied speziell zu gymnasialer Lehrplanarbeit aus.

² Auf weitergehende multivariate statistische Analyse der Daten (z.B. Clusteranalyse) wurde von uns aus zwei Gründen bewußt verzichtet: Erstens liefert die qualitative Studie zu sekundären Lehrplanbindungen hinreichend Gründe, die Mängel in der Validität des quantitativen Erhebungsinstrumentariums zu erklären. Unseres Erachtens hätten weitere statistische Analysen ein „Schönrechnen“ bedeutet - dies ist mit einem Verständnis von Sozialwissenschaft als Wirklichkeits- und Erfahrungswissenschaft unvereinbar. Zweitens - und dies hängt damit zusammen - wurden unsere Daten auf einem Skalenniveau erhoben, das multivariate Analysen streng genommen nicht zuläßt.

³ Mit Einschränkungen hätte dem im Rahmen der Gesamtuntersuchung mit einer qualitativen Exploration des Untersuchungsfeldes vor der quantitativen Untersuchung begegnet werden können. Auf diese wurde aus Gründen des historischen und internationalen Vergleichs verzichtet.

3.3 Zur Rezeption pädagogischer Gebrauchstexte und zu Präferenzen in der Unterrichtsplanung bei Lehrplanentwicklern (Hauptfragebogen Teil II / „Additum“)

Die Lehrplanentwickler wurden in einem Additum zum Hauptfragebogen entsprechend ihrer Fachzuständigkeit mit je einem Text aus Lehrplänen, Lehrerhandbüchern und Schulbüchern konfrontiert. Sechs Schulfächer waren entsprechend der Anlage der Untersuchung durch die Befragten repräsentiert (s.o.). Pro Schulfach wurden Texte zu einem Thema aus dem Stoff für die Sekundarstufe I ausgesucht.

Zu jedem Text stellten wir zwei offene Fragen, die schriftlich zu beantworten waren. Die erste Frage lautete: „Was würden Sie von diesem Text beibehalten?“ Die zweite gestellte Frage war: „Wie würden Sie diesen Text verändern?“

Neben dieser Bitte die Texte zu kommentieren, baten wir die Befragten eigenständig ihre Präferenzen bei der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit zum jeweiligen Thema aufzuschreiben: „Worauf käme es Ihnen bei der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit zum Thema XY besonders an?“

Die inhaltsanalytische Auswertung⁴ (-Frequenzanalyse- vgl. Ritsert 1972, S. 14 ff.; Lisch/Kritz 1978, S. 124ff.) von 149 ausgefüllten und zurückgesandten Fragebogen erbrachte folgende Ergebnisse:

1. Das Datenmaterial ließ keine valide inhaltsanalytische Identifikation spezifischer pädagogischer Kulturen und didaktischer Kontroversen zu. Dies war Hauptziel dieses Untersuchungsteils gewesen.

2. Weitgehend überein stimmen das Antwortverhalten bei einschlägigen Fragen im standardisierten Fragebogen einerseits und das praktische Handeln in der Rezeption von pädagogischen Gebrauchstexten und in der Skizzierung von Unterrichtsplanungspräferenzen (z.B. in der ausgeprägten (Schul)fachorientierung). Dies spricht für die diesbezügliche Validität und Reliabilität des Hauptfragebogens.

3. Die vorgelegten pädagogischen Gebrauchstexte werden von fast 80% der Befragten in längeren Kommentaren reflektiert. Darin zeigt sich, daß sich die Befragten als Fachleute angesprochen sehen und versuchen, entsprechend professionell zu agieren. Die vorgelegten Lehrplan- und Lehrerhandbuchtexte werden von ca. 65% der Befragten akzeptiert und mehrheitlich kommentiert bzw. modifiziert. Schulbuchtexte werden nur von 40% der Befragten akzeptiert und ebenfalls mehrheitlich kommentiert bzw. modifiziert.

4. In ihren Kommentaren stellen die Befragten textsortenbezogene, sachlich-stoffliche, didaktisch-methodische Bezüge zu den Texten her. Der Rezeptionshorizont kann damit als pädagogisch-professionell gelten. Bei den Bezügen rangieren die didaktischen und/oder methodischen an erster Stelle. Die übrigen liegen quasi „gleichauf“ dahinter.

5. Im Hinblick auf die textsortenbezogenen Kommentare ist besonders auffällig, daß die Befragten mit dem überkommenen Lehrplanddeutsch weitgehend einverstanden zu sein scheinen.

Lehrplantexte und Lehrerhandbuchtexte werden aber von 40% bzw. 55% der Befragten als zu redundant bzw. zu unspezifisch kritisiert. Das läßt vermuten, daß in den Augen der Befragten vielfach Lehrplantexte und Lehrerhandbuchtexte konkreter formuliert werden könnten.

6. Hinsichtlich der Bezüge auf die in den pädagogischen Gebrauchstexten formulierten Inhalte (Nahrungskette, Atommodell, Satz des Pythagoras etc.) zeigt sich, daß der Fokus der Befragten primär auf deren sachliche (schulfachliche) Richtigkeit bzw. Adäquanz ausgerichtet ist, sowie auf die Adäquanz der vorgeschlagenen Didaktik und Methodik der Vermittlung.

Allgemeine lernpsychologische Gesichtspunkte und auch Gesichtspunkte von zu vermittelnden Wertvorstellungen spielen so gut wie keine Rolle.

⁴ Die Codierung erfolgte zwecks Validitätssicherung und Reliabilitätssicherung in einer Forschungsgruppe.

7. Innerhalb der didaktischen Kommentare der Befragten zu den vorgelegten Texten ließen sich innerfachliche und fächerübergreifende Bezüge identifizieren. In der Rezeption der Vorgabentexte dominieren die innerfachlichen Kommentare bei über 80% der Befragten.

Bei der offenen Frage nach den Präferenzen bei der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit stellten dann jedoch immerhin ca. 30% der Befragten fächerübergreifende Bezüge her.

8. In den expliziten Aussagen der Befragten zu Lernzielen zeigte sich ein pädagogischer Horizont der von erzieherischen Zielen über Ziele der reinen Wissensvermittlung bis zu Zielen eines alltags- und schülerorientierten Unterrichts reichte.

Die von über 80% der Befragten benannten bzw. thematisierten Lernziele waren auf Wissensvermittlung ausgerichtet. Ziele eines alltags- und schülerorientierten Unterrichts sowie rein erzieherische Ziele wurden demgegenüber nur von jeweils einem Drittel der Befragten hervorgehoben. Es zeigt sich aber auch, daß solche Ziele in den Unterrichtsplanungsskizzen der Befragten häufiger genannt werden (50%).

9. Untersucht man die Kommentare der Befragten im Hinblick auf die verwendeten Argumenttypen, so lassen sich politische Argumente, (schul)fachwissenschaftliche Argumente, didaktische und methodische Argumente, schulpraktische Argumente, textsortenbezogene bzw. redaktionelle Argumente und erziehungswissenschaftliche / allgemeinpädagogische Argumente unterscheiden.

Am häufigsten kommen bei der Kommentierung pädagogischer Gebrauchstexte fachdidaktische Argumente vor. Politische, schulpraktische und erziehungswissenschaftliche spielen eine untergeordnete Rolle. Hervorzuheben ist aber, daß in der Darstellung von Präferenzen für die Behandlung eines Themas im Unterricht, die Verwendung fachdidaktischer (75%), (schul)fachwissenschaftlicher (52%) und nun auch erziehungswissenschaftlicher (24%) Argumente demgegenüber deutlich zunimmt.

3.4 Lehrplaneinführung in Deutschland - Zum Zusammenspiel von Lehrplanentwicklung und Lehrplaneinführung (Qualitative Erforschung der Ebene 2)

(siehe Anlage 2 zum -Endbericht)

1. Die Analyse von 29 Interviews mit „Schlüsselpersonen“ in der Lehrplaneinführung im besonderen und der Lehrplanarbeit im allgemeinen zeigt, daß Lehrplaneinführung nur im Kontext von Lehrplanarbeit insgesamt zu verstehen und zu erklären ist.

2. Lehrplaneinführung als „Lehrplanimplementation unter Beteiligung vieler“ im besonderen und Lehrplanarbeit im allgemeinen konstituiert sich in Deutschland als „bildungssystemspezifisch“ aufgrund von Spannungsverhältnissen. Konstitutiv sind die epochale Spannung zwischen exekutiven Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten einerseits und pädagogisch-eigenlogischen Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten andererseits. Ferner sind konstitutiv die Spannungen zwischen Etabliertem und Innovativem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. All diese Spannungen sind historisch konkret ausgeformt.

3. Nach den Aussagen der Interviewten über die Lehrplaneinführung sind die Spannungsverhältnisse aktuell bestimmt durch:

- die Knappheit öffentlicher Mittel
- das Vorherrschen von Negativtypisierungen von Schule und Lehrkräften
- die Altersstruktur der Lehrkräfte (vor allem in den alten Bundesländern)

- die „Wende“(in den neuen Bundesländern)
- die gesetzlich geregelte sowie allgemein erwartete Beteiligung vieler (auch bildungssystem-externer) Gruppen an der Lehrplanarbeit
- Veränderungen der Stundentafel
- Bemühen um Stoffentlastung in den Lehrplänen
- den Übergang zu „offeneren“ Lehrplänen, die den Lehrkräften einen breiteren Handlungsspielraum eröffnen bzw. abfordern
- die stärkere Betonung unterschiedlicher Varianten des „Erzieherischen“ bzw. „Pädagogischen“ gegenüber der reinen „Wissensvermittlung“ im Unterricht
- die Akzentsetzung auf „Methodenlernen“ und „Eigentätigkeit“ der Schüler („Handlungsorientierung“; „Methodenkompetenz“)
- eine stärkere Alltagsorientierung der Schulfächer
- die Einführung unterschiedlicher Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts und damit zusammenhängend der Kooperationskultur an Schulen.

4. Als wesentliche Hilfsmittel der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse in der Lehrplanimplementation werden von den Befragten die folgenden thematisiert:

- finanzielle Mittel
- Rekrutierung von Mitarbeitern
- Beteiligungsverfahren
- Weisungs- und/oder Unterstützungssysteme
- Aus- und Fortbildung
- Schulbücher
- Handreichungen
- zentrale Prüfungen (wo vorhanden)
- Schule und Schulorganisation

5. Als spezifisches Komplement zum Innovationsanspruch der gegenwärtigen Lehrplanarbeiten im Rahmen von Lehrpläneinführung sind insbesondere zu sehen:

- entsprechende Veranstaltungen und Handreichungen zum allgemeinen „Geist“ der Lehrpläne
- spezielle Aus- und Fortbildungen zu modernen Unterrichtsformen (neben den üblichen zu veränderten Unterrichtsinhalten)
- die Erhöhung des „Außendrucks“ auf Schule und Lehrkräfte
- Übergang zu freiwilliger Fortbildung
- die Aufforderung an die Schulen, zu Fortbildungen den Schulrektor und eine Lehrkraft zu entsenden.
- das Ideal der Lehrpläneinführung in schulinterner, praxisnaher, projektartiger und diskursiver Arbeit

6. Die Strategien und Verfahren der Nutzung von Hilfsmitteln insgesamt erweisen sich im Datenmaterial als außerordentlich vielfältig und facettenreich. Dennoch läßt ihre Rekonstruktion aus den Interviewprotokollen die idealtypische Konstruktion von zwei grundlegend unterschiedlichen Varianten von Lehrplanarbeit und Lehrpläneinführung zu, an denen die Realität vermessen und verglichen werden kann: die **institutionalisierte Lehrplanarbeit** und die **projektförmige Lehrplanarbeit**. Diese Typen der Lehrplanarbeit stellen ideale Grundmuster dar, wie Strategien, Verfahren und Hilfsmittel der Lehrpläneinführung eingesetzt werden. Je nach Idealtyp gestaltet sich die Verwendung finanzieller Mittel, die Personalrekrutierung, die Institutionalisierungen und ihre Nutzung, (mit Einschränkungen) die Beteiligung, die Aus- und Fortbildung sowie die Schule und die Schulorganisation. Hilfsmittel wie Schulbücher und Handreichungen sowie zentrale Prüfungen erscheinen demgegenüber typenspezifisch.

Zugleich repräsentieren die Idealtypen die wesentlichen Varianten von Zusammenhängen zwischen Lehrplanentscheidungen auf den Ebenen der Lehrplanentwicklung, der Lehrpläneinführung und der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis mit Verfahrensabläufen, Organisationsformen und „Leitbildern“.

Aussagen aus drei Bundesländern legten dabei die Konstruktion des Idealtypus „projektförmiger“ Lehrplanarbeit nahe - die übrigen legten eher die Konstruktion des Typus „institutionalisierter“ Lehrplanarbeit nahe.

Im **Idealtyp der institutionalisierten Lehrplanarbeit** werden Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Umsetzung der Lehrpläne in die Schulpraxis auf Dauer an jeweils spezialisierte Institutionen delegiert und dort von Spezialisten geleistet. Die Spezialisten sind qua ihres Amtes zuständig und verfügen qua Position und Rolle über Amtsautorität. Die Trennung der Ebenen Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Umsetzung realisiert sich als sozial konstruierte infolge der institutionellen Differenzierung und Spezialisierung. In der Lehrpläneinführung sind entsprechend der Spezialisierung Multiplikationsverfahren im „Kaskadensystem“ impliziert, diese werden schulaufsichtsnah und/oder schulberatungsnah realisiert. Institutionalisierte Lehrplanarbeit bedeutet spezialisierte Sachkenntnis und mehrperspektivische Problemlösung. Nach den Interviewdaten dominieren Kooperationsprobleme, Probleme des Informationsflusses und das Problem des „Abstraktwerdens“ der Einzelinstitutionen gegenüber der Wirklichkeit. Konflikte (neben Kooperationsproblemen) entstehen eher an den „Außenrändern“, d.h. im Verhältnis zu externen Gruppen wie Eltern oder mit internen „Rand“-Gruppen wie Lehrkräften an Schulen.

Der **Idealtyp der projektförmigen Lehrplanarbeit** wird demgegenüber von auf Zeit „berufenen“ Mitarbeitern geleistet. Lehrplanarbeit gehört nicht zur eigentlichen (Amts)tätigkeit dieser Personen. Die Lehrplanarbeit insgesamt ist nicht spezialisiert, sondern personalisiert, insofern die „Berufenen“ Lehrplanentwicklung, -implementation und ggf. -umsetzung gleichermaßen betreiben. Entsprechend besteht zwar ein handlungslogischer Unterschied zwischen Entwicklung, Implementation und Umsetzung, dieser ist sozial jedoch nicht in Form einer Ebenentrennung eingerichtet. Die „Berufenen“ verfügen qua Position und Rolle nicht über Amtsautorität, sondern über Charisma. Diesem verdanken sie (im Idealfall) ihre Berufung und darauf sind sie zur Handlungslegitimation und Gefolgschaftssicherung angewiesen. Entsprechend der Personalisierung besteht im Grenzfall breitester Beteiligung an der Lehrplanarbeit keine Notwendigkeit zu spezifischer Lehrplanimplementation. Weisungs- und/oder Unterstützungssysteme fungieren bei diesem Idealtyp primär als Dienstleister und ggf. Berater gegenüber dem Projekt Lehrplanarbeit. Die Lehrplanimplementation ist projektnah.

Es lassen sich jedoch innerhalb des Typus zwei Varianten unterscheiden:

- eine Variante breitester Beteiligung ohne spezifische Beteiligungs- bzw. Auswahlkriterien - hier sind der Sache nach jedem charismatischen Qualitäten qua Berufung, Position und Rolle zugeschrieben⁵ - strukturell werden in der Arbeit entsprechend „Aushandlungsprozesse“ im Zentrum stehen.

- eine Variante der Beteiligung einer größeren Gruppe von ausgewiesenen bzw. auffallenden „Fachleuten“ - auch hier sind charismatische Qualitäten ebenfalls strukturell qua „Berufung“, „Position“ und „Rolle“ gegeben. Ferner bedarf es hier aber der Sicherung der Gefolgschaft der „Nicht-Berufenen“, etwa um letztlich die Chance einer Umsetzung der Lehrpläne zu erhöhen.

Projektförmige Lehrplanarbeit impliziert nach den Interviewdaten breite Sachkennerschaft der Beteiligten. Probleme sind realiter beispielsweise ein sehr hoher Koordinationsbedarf, die Überlastung der einzelnen Beteiligten und potentielle Konflikte mit der offiziellen Bildungspolitik und mit der Exekutive (hierarchische Konflikte). Personalwechsel ist problematisch.

7. Institutionalisierte Lehrplanarbeit durch Spezialisten ist aufgrund der im deutschen Bildungswesen enthaltenen charismatischen und/oder basisdemokratischen Momente (z.B. schulgesetzliche Verankerung von Teilnahmeverfahren / epochale Norm der Elementarität des „pädagogischen Verhältnisses“) vereinseitigt „exekutiv“ und daher nicht per se legitim. Projektförmige Lehrplanarbeit ist im Rahmen einer repräsentativen Demokratie vereinseitigt „pädagogisch“ bzw. „pädagogisch-basisdemokratisch“ und daher per se nicht legal.

Lehrplanarbeit und Lehrpläneinführung sind folglich immer gestaltende Vermittlung zwischen diesen Polen.

8. Im Interviewmaterial ließen sich auf Deutungsmusterebene drei unterschiedliche Implementationsstrategien im Sinne der Interaktionsgestaltung in der Lehrpläneinführung identifizieren: die der „legal-dirigistischen Weisung und Information“, die der „pädagogisch-diskursiven Auseinandersetzung“ und die der „bildungspolitisch-pädagogischen Überzeugungsarbeit“.

Unter idealtypischen Gesichtspunkten ist deren strukturelle Nähe zu institutionalisierter bzw. zu den zwei Varianten der projektförmigen Lehrplanarbeit offensichtlich. Institutionalisierte Lehrplanarbeit ermöglicht und erfordert/erbringt qua Amtsautorität der Mitarbeiter in besonderer Weise „legal-dirigistische Weisung“ (Dienstweg). Projektförmige Lehrplanarbeit mit (charismatischen) „Fachleuten“ ermöglicht und erfordert/erbringt strukturell nicht zuletzt auf-

⁵ Dieser Logik entspricht z.B der Satz: „Jeder ist ein Künstler“ (Beuys)

grund des Fehlens direkter Amtsautorität in besonderer Weise „bildungspolitisch-pädagogische Überzeugungsarbeit“ (Projektweg). Projektförmige Lehrplanarbeit mit breiter Beteiligung (in Grenzen aber auch institutionalisierte mittels Multiplikation auf dem Beratungsweg über spezielle Fortbildungsinstitutionen ohne direkte Fach- und/oder Dienstaufsichtsfunktion) ermöglicht und erfordert/erbringt strukturell in besonderer Weise pädagogisch-diskursive Auseinandersetzung und Vermittlung (Gleiche unter Gleichen).

9. Die These von der „Kontinuität der Lehrplanarbeit“ (Haft u.a. 1986) ist angesichts des Datenmaterials aus der Zeit von 1990 bis 1995 nicht mehr zu halten, sofern man unter Kommissionen entsprechend der Tradition dieses Begriffs eine Gruppe von „berufenen“ Fachleuten versteht, die in relativer Handlungsautonomie als Mitglieder des Projekts „Lehrplanarbeit“ mit hohem Einfluß- und Durchsetzungschancen Lehrplanentwürfe erstellen. Konkret besagte diese These:

„Trotz vielfältiger Änderungen im gesellschaftlichen und administrativen Umfeld sind die Strukturen der Lehrplanarbeit durch Kommissionen im Grundsatz die gleichen geblieben“ (Haft u.a. 1986, S. 133).

Neben die Kommissionsarbeit ist heute die amtsförmige „Spezialistenarbeit“ (institutionalisierte Lehrplanarbeit) getreten. Eher projektförmige Lehrplanarbeit steht neben eher institutionalisierter Lehrplanarbeit - die Strukturen von Lehrplanarbeit haben sich, wie gezeigt und im Material ersichtlich, in einzelnen Bundesländern erheblich gewandelt.

10. Die Entstehung der Strukturen von Lehrplanarbeit, die die Konstruktion des Idealtypus „institutionalisierter Lehrplanarbeit“ implizieren, heißt aber nicht, daß die These zutrifft, Lehrplanarbeit sei überhaupt durch „Differenzierung“ (Subsystembildung) und „Entmischung“ (Spezialisierung) gekennzeichnet, wobei sie sich auf den Typus „institutionalisierter Lehrplanarbeit“ - als Verwaltungshandeln - zu bewege (Hopmann 1988). Diese These ist angesichts der aktuellen Daten vereinseitigend und deshalb zu modifizieren. Erstens existierten im Untersuchungszeitraum zwischen 1990 und 1995 mindestens drei Bundesländer, die den Idealtypus „projektförmiger Lehrplanarbeit“ nahelegen. Zweitens sind unter den rekonstruierten Strategien und Verfahren der Nutzung „sekundärer Lehrplanbindungen“ mehrere - in Ländern mit eher institutionalisierter Lehrplanarbeit -, die eindeutig als Ausdruck von Entdifferenzierungs- bzw. Entspezialisierungsprozessen angesehen werden mußten und damit letztlich Deinstitutionalisierungsprozesse kennzeichnen. Ein Beispiel ist der Verzicht auf aufwendige Multiplikationsverfahren durch Spezialisten in der Lehrpläneinführung und der Übergang zu schulinternen Fortbildungen unter Beisein von Lehrplanentwicklern.

11. Ebenfalls ist auch folgende, an die Unterstellung der alleinigen Existenz von Differenzierungs- und Entmischungsprozessen in der Lehrplanarbeit anschließende These von der „Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln“ angesichts der Datenlage zu modifizieren:

„In Konstruktion und Praxis folgt die Organisation der Lehrplanarbeit primär Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns und nicht pädagogischen Absichten“ (Hopmann 1988, S. 339).

Lehrpläneinführung im besonderen und Lehrplanarbeit im allgemeinen konstituiert sich nach den Interviewdaten als Vermittlung zwischen Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns (exekutive Ansprüche, Pflichten und Notwendigkeiten) und Pädagogischem (pädagogisch-eigenlogische Ansprüche, Pflichten und Notwendigkeiten) und dies bis hin zum inneren Rollenkonflikt bei den Beteiligten. Ferner erweist sich Lehrplanarbeit als Vermittlung zwischen Etabliertem und Innovativem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. Speziell die große Anzahl „pädagogischer Innovationen“ die Gegenstand der Lehrplanarbeit im Untersuchungszeitraum waren und die Existenz von Implementationsstrategien wie „Überzeugungsarbeit“ und „diskursive Auseinandersetzung“ sowie die Existenz eher „projektförmiger Lehrplanarbeit“ lassen das Gegenteil der zitierten These vermuten: pädagogische Absichten haben aktuell großes Gewicht.

12. Lehrplanimplementation im besonderen und Lehrplanarbeit im allgemeinen realisiert sich als Vermittlung zwischen Exekutive und Pädagogik, zwischen Innovativem und Etabliertem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. Dies verweist auf die These von Erich Weniger von der Lehrplanarbeit als „Kampf geistiger Mächte“. Begreift man „geistige Mächte“ (abweichend von Weniger) als unterschiedliche Wertsphären - exekutive (z.B. formale Effizienz) vs. pädagogische (z.B. Vorrang des nicht-standardisierbaren „pädagogischen Verhältnisses“) - auch im Sinne unterschiedlicher pädagogischer Vorstellungen, unterschiedlicher Legitimitätsvorstellungen und unterschiedlicher materieller Interessen, so trifft diese These die Sache „Lehrplanarbeit“, auch wenn sie etwas martialisch formuliert ist.

13. Die Auseinandersetzung von verschiedenen Interessengruppen um „Einfluß“ in der Lehrplanarbeit wird kaum - möglicherweise im Unterschied zu subjektiven Überzeugungen von Beteiligten - zu einen dominanten Gruppeneinfluß auf die Lehrplanarbeit führen. Dies ergibt sich aus der rekonstruierbaren Vielzahl von involvierten Personen, unterschiedlichen Einflußchancen in unterschiedlichen Positionen und Rollen von der Beteiligung qua Anhörungsverfahren bis zur Kommissionsmitgliedschaft oder Veranstaltung von Fortbildungen.

Dies ist trotz des Sachverhalts zu vermuten, daß die Beteiligung von Lehrkräften innerhalb der Lehrplanarbeit quantitativ die höchste ist. Damit ist jenseits der unterschiedlichen Grundgestalten von Lehrplanarbeit auf ein konsensuales oder kompromißförmiges Element in der Lehrplanarbeit verwiesen. Dies entspricht organisatorisch der Schule als einer Institution der Vergesellschaftung.

3.5 Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis: Ergebnisse aus Deutschland und der Schweiz

(siehe auch Anlage 3 zum Endbericht)

1. Wesentliche Differenzen zwischen Deutschland und der Schweiz auf der Ebene der Lehrplanentwicklung (s. Anlage 1) finden sich auch auf der Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis wieder. Holzschnittartig ausgedrückt, steht auch auf der Ebene der Schulpraxis der ausgeprägteren (Schul)Fachorientierung in Deutschland eine ausgeprägtere Kooperationsorientierung und eine ausgeprägtere Schülerorientierung in der Schweiz gegenüber.

2. Sowohl in Deutschland wie in der Schweiz schätzen über 90% der Befragten auf der Ebene der Schulpraxis ihre Lehrplankenntnis zwischen „sehr gut“ und „ziemlich gut“ ein.

3. In beiden Ländern erscheint der Lehrplan primär als eine Hilfe zur Erstellung des Stoffverteilungsplanes, der Planung der Inhalte und Themen des Unterrichts und zur Bestimmung der Unterrichtsziele.

4. Der Lehrplan rangiert bei den Angaben der deutschen und Schweizer Befragten zu benutzten Materialien in der Unterrichtsplanung hinter Schulbüchern, eigenen Unterrichtsvorbereitungen aus den vergangenen Jahren sowie anderen kommerziell vertriebenen Unterrichtsmaterialien an fünfter Stelle.

5. Neben der Unterrichtsvorbereitung wird der Lehrplan in Deutschland und in der Schweiz primär zu Gesprächen mit Eltern, zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien und zur Vorbereitung von Prüfungen benutzt. Letzteres jedoch sehr viel häufiger in Deutschland als in der Schweiz. Es bestätigen sich die Hypothesen von der Legitimations- und Orientierungsfunktion des Lehrplans (vgl. z.B. Tillmann 1996). Schweizer Befragte nutzen ihn jedoch mehr auch noch zu anderen Anlässen (bei Schulkonferenzen und bei Gesprächen mit Behörden und Aufsichtsorganen) als deutsche Befragte.

6. Die Veränderungsbedeutung des neuen Lehrplans für die alltägliche Schulpraxis wird von den Befragten, vor allem in Deutschland, relativ gering eingeschätzt. Schweizer Befragte sprechen ihm durchgängig größere Veränderungsbedeutung für ihren pädagogischen Alltag zu.

7. Erste Erklärungen für Nutzung und Relevanz des Lehrplans auf der Ebene der Lehrplanrealisierung lassen sich durch den Datenvergleich mit der Ebene der Lehrplanentwicklung gewinnen.

8. Gemeinsamkeiten der Befragten auf beiden Ebenen, etwa in der Orientierung an der Methodenfreiheit der Lehrkräfte und in grundsätzlichen Erwartungen an Lehrpläne, können als „gemeinsame Basis“ zwischen Lehrplanentwicklung und Schulpraxis angesehen werden, die Verständigung ermöglicht und die sich letztlich positiv auf die Einführung und Nutzung neuer Lehrpläne auswirken wird.

9. Differenzen zwischen den Ebenen verweisen auf potentielle Chancen und Probleme in der Lehrpläneinführung und Nutzung.

10. Differenzen zwischen der Ebene der Lehrplanentwicklung und der der Schulpraxis in Deutschland liegen insbesondere in folgenden Punkten vor:

- Auf der Ebene der Lehrplanentwicklung ist ein „reformorientierteres“ Unterrichtsverständnis und ein positiveres Schülerbild zu diagnostizieren als auf der Ebene der Schulpraxis.

- Auf der Ebene der Schulpraxis besteht deutlich stärker die Erwartung, daß der Lehrplan eine Art Planungshandbuch sein sollte mit einer Vielzahl von Hinweisen für die Unterrichtsvorbereitung als auf der Ebene der Lehrplanentwicklung.

- Von seiten der Schulpraxis wird eine weniger genaue Regelung von Zielen des Unterrichts, seiner Methoden und schließlich der Schulorganisation erwartet, als dies auf der Ebene der Lehrplanentwicklung der Fall ist.

- Es besteht eine deutlich niedrigere Präferenz für fächerübergreifenden Unterricht bei Befragten auf der Ebene der Schulpraxis, als unter Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung.

- Ein Legitimationsproblem für neue Lehrpläne kann daraus entstehen, daß die Befragten auf der Ebene der Schulpraxis der Auffassung sind, daß für die Entwicklung neuer Lehrpläne primär Lehrkräfte sachkompetent und zuständig sind. Ein solches Problem entsteht dann, wenn die Lehrplanarbeit dem Idealtyp der „institutionalisierten Lehrplanarbeit“ mit Spezialisten (s. Anlage 2) nahekommt.

- Schließlich werden die neuen Lehrpläne als solche von den Lehrkräften an Schulen insgesamt positiv beurteilt - was für die Arbeit der Lehrplanentwicklung und -einführung spricht. Jedoch beurteilen Befragte auf der Ebene der Lehrplanentwicklung und Befragte auf der Ebene der Schulpraxis auch die alten Lehrpläne positiv. Es existiert ein Konkurrenzverhältnis zwischen altem und neuem Lehrplan. Dies wird unterstrichen dadurch, daß Lehrkräfte überraschend oft angeben, in ihrer Unterrichtsvorbereitung noch auf den alten Lehrplan zurückzugreifen.

11. Der Sachverhalt, daß generell bei Befragten in Deutschland auf der Ebene der Lehrplanentwicklung ein reformorientierteres Schul- und Unterrichtsverständnis sowie ein „positiveres Schülerbild“ zu diagnostizieren ist, impliziert die Hypothese, daß Lehrplanentwicklung bei allen Gemeinsamkeiten auch ein innovatives Geschäft gegenüber der vorherrschenden Praxis ist. Jedenfalls sprechen unsere Daten sehr deutlich gegen die Hypothese, in Lehrplänen würde nur gleichsam nachträglich festgeschrieben, was bereits

gängige Praxis ist. Diese letztere Hypothese folgt logisch aus der Hypothese, Lehrplanarbeit folge primär Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns und nicht pädagogischen Absichten (Hopmann 1988, S. 339).

12. Die Befragtengruppen auf beiden Ebenen in Deutschland zeigen insgesamt also neben gemeinsamen auch differente Orientierungen. Dies spricht für die Ausgangshypothese des Projekts „Sekundäre Lehrplanbindungen“, nach der Lehrplanarbeit adäquat nur als Interaktionsprozeß bzw. Erfahrungsaustauschprozeß zwischen den Handlungsebenen der Lehrplanentwicklung, der Lehrpläneinführung und der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis zu begreifen ist. Die Daten verweisen zugleich auf unterschiedliche Rollen einer Person, wenn sie zugleich Schulpraktiker und Lehrplanentwickler ist.

4 Probleme in der Projektdurchführung und offene Fragen

Im Verlauf der Projektarbeit ergaben sich - zusammenfassend - folgende Probleme:

Bei der quantitativen Erforschung der Ebene der Lehrplanentwicklung (Ebene 1) zeigte sich im Vergleich mit den Ergebnissen der qualitativen Erforschung der Ebene der Lehrpläneinführung das Grundproblem des Fragebogens, zu sehr auf „Lehrplanarbeit in Kommissionen“ zugeschnitten zu sein. Damit konnte mit ihm -zumindest in der Bundesrepublik - die Realität von Lehrplanarbeit nicht vollständig abgebildet werden (s.o. und Anlage 1 und 2). Die Stärke des Fragebogens besteht darin, daß er internationalen und historischen Vergleich ermöglicht. Dies ist zugleich seine Schwäche. Er ist zu „grobmaschig“ angelegt, um aktuelle Unterschiede in der Lehrplanarbeit zwischen den einzelnen Bundesländern und den Beteiligten umfassender und valider zu erfassen. Denn er vernachlässigt die Realität der „institutionalisierten Lehrplanarbeit“, die **neben** die projektförmige getreten ist - bzw. er vermischt in seiner Anlage diese unterschiedlichen Strukturtypen.

Ferner erfüllte sich die Erwartung nicht, durch sogenannte „Bilderfragen“ zu Vorstellungen der Befragten von Schule, Lehrern und Schülern quantitativ spezifische pädagogische Orientierungen zu identifizieren, die dann gewissermaßen wie „Filter“ bei Entscheidungsfindungen in Sachen Lehrplan wirken. Selbst mit Hilfe von Verfahren der multivariaten Statistik ließen sich hier keine Muster in den entsprechenden Daten entdecken. Dies lag u.a. daran, daß die zur Auswahl gestellten Bilder nicht hinreichend „common-sense Vorstellungen“ in Deutschland entsprachen⁶. Eine vorgängige qualitative, rekonstruktionslogische Untersuchung hätte dies verhindern können.

Spezifische Orientierungen, wie die Ausrichtung am Lizenzprinzip und der Methodenfreiheit, die am (Schul)fach usw. konnten über Konsistenzen im Antwortverhalten der Befragten zu anderen Fragen identifiziert werden. Es zeigte sich, daß pädagogische Orientierungen ferner in enger Beziehung zur Position und Rolle der Befragten (Bundesland, Schularart, Institution) stehen (s. Anlage 1). Signifikante fachspezifische Unterschiede ließen sich im Datenmaterial nicht identifizieren (etwa zwischen Lehrkräften der Naturwissenschaften und Lehrkräften der „Geisteswissenschaften“).

Schließlich scheiterte der Versuch über ein Additum zum Hauptfragebogen spezifische pädagogische Kulturen und didaktische Kontroversen auf dem Weg der postalischen Befragung erheben zu können.

Die schriftlichen Kommentare der Befragten zu vorgegeben pädagogischen Gebrauchstexten erwiesen sich einerseits als zu knapp und/oder bruchstückhaft und andererseits als zu

⁶ „Common sense“-Vorstellungen entsprachen die Bilder wohl eher in der Schweiz, wo dieser Untersuchungsansatz und die „Bilderfragen“ entwickelt wurden.

spezifisch auf die Vorgabentexte bezogen und durch sie beeinflusst, als daß hier eine entsprechende Auswertung mit quantitativen inhaltsanalytischen Verfahren sachhaltig möglich gewesen wäre. Es konnten nur sehr allgemeine Aussagen über das Textrezeptionsverhalten der Befragten und über allgemeinste Präferenzen bei der Unterrichtsplanung gemacht werden (s.o.). Vieles davon war schon durch die Auswertung der quantitativen Daten bekannt. Deshalb wurde auf die Auswertung der Addita bei der explorativen Untersuchung der Ebene der Lehrplanrealisierung (Ebene 3) verzichtet.

Empfehlenswert scheint das Unterfangen, pädagogische Kulturen zunächst mit Hilfe nicht quantifizierender, qualitativer Verfahren (Interview - rekonstruktionslogische Interviewanalyse) zu ermitteln und keinesfalls auf das Mittel der offenen, schriftlichen, postalischen Befragung zurückzugreifen (wie in unserem Projekt).

Trotz der genannten Probleme konnten die angestrebten grundsätzlichen Aufgaben und Ziele des Projekts erreicht werden. Offene Fragen vor dem Hintergrund der Ergebnisse werden im folgenden genannt.

Ein internationaler Vergleich mit der Lehrplanentwicklung (Ebene 1) und der Lehrplanumsetzung (Ebene 3) in der Schweiz war möglich, da dort gleiche Ziele verfolgt wurden und zeitlich parallel gearbeitet wurde. Die Zielsetzungen der Untersuchung der Ebene 2 „Lehrplaneinführung“ waren dagegen in beiden Ländern unterschiedlich, so daß hier kein direkter Vergleich möglich war.

Die Erwartung, auch Daten für den internationalen Vergleich aus Norwegen zu erhalten, hat sich nicht erfüllt. Die dortige Projektarbeit war zum Zeitpunkt der Beendigung unseres Projekts noch nicht hinreichend fortgeschritten. Entsprechendes gilt für Untersuchungen in Finnland und in den USA, die ebenfalls auf den von uns in Kooperation mit der Schweiz entwickelten Fragebogen zurückgreifen. Diese Projekte haben erst begonnen.

So bleibt es Zukunftsaufgabe, einen internationalen Vergleich der deutschen Lehrplanarbeit mit der weiterer Länder durchzuführen.

Eine zweite Zukunftsaufgabe besteht in der Erforschung der Ebene 3 „Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis“. Im Rahmen unseres Projektes war eine erste explorative Untersuchung dieser Ebene in zwei Bundesländern möglich (s. Anlage 3). Auf der Grundlage dieser Exploration wäre ein geeignetes Untersuchungsinstrumentarium zu konstruieren, das zu dem die Ergebnisse der qualitativen Erforschung von Ebene 2 „Lehrplaneinführung“ berücksichtigt. Ferner ginge es bei der Untersuchung der Ebene 3 dann auch „um eher didaktische Probleme“ - wie Prof. Dr. Menck zurecht beratend zu unserem Projekt anmerkte. Dies verlangt (mit Einschränkungen) eine andere Untersuchungsanlage als sie dem durchgeführten Projekt zugrunde lag, denn in diesem ging es primär um eine Prozeß- und Organisationsanalyse der Lehrplanarbeit.

Die Erforschung dieser Ebene 3 ließe dann vollständige und umfassend gesicherte Erkenntnisse über das Zusammenspiel von Lehrplanentwicklung, Lehrplaneinführung und Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis zu.

Denkbar wären für dies Zukunftsprojekt folgende Fragestellungen:

- 1) Wie planen Lehrer in unterschiedlichen schulischen und kulturellen Kontexten Unterricht? Lassen sich unterschiedliche Muster identifizieren?
- 2) Nach welchen Kriterien und Mustern modifizieren sie ihre Unterrichtsplanung?
- 3) In welcher Beziehung steht der (neue) Lehrplan dazu?

- 4) Welche Beziehung besteht zwischen Lehrplanentwicklung und Unterrichtsplanung bzw. welche Beziehung besteht zwischen Unterrichtsplanung und „Sekundären Lehrplanbindungen“ (Aus- und Fortbildung, Schulbücher, Handreichungen etc.)?

Als eine dritte Zukunftsaufgabe ist denkbar, auch die Ebene der Lehrpläneinführung quantitativ zu erforschen. Hintergrund und Ausgangspunkt dieser Untersuchung wäre die hier vorliegende qualitative Studie zur Lehrpläneinführung (Anlage 2).

5 Literatur -

(ohne Veröffentlichungen aus dem Projektzusammenhang -
siehe hierzu die Auflistung auf Seite 10)

HAFT, H. u.a. (1986): Lehrplanarbeit in Kommissionen. Kiel.

HOPMANN, S. (1988): Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel.

LISCH, R.; KRIZ, J.(1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek.

RITSERT (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik.Frankfurt/M.

TILLMANN, K.-J. (1996): Lehrpläne - (k)ein Thema für den Schulalltag. In: Pädagogik 48 (1996) 5, S. 6 - 8.

VOLLSTÄDT, W./ TILLMANN, K.-J. U.A. (1998): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen. Leverkusen i.V.

WENIGER, E. (1971): Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.

Jörg Biehl, Frank Ohlhaver, Kurt Riquarts

Lehrplanentwicklung im Vergleich

Ergebnisse standardisierter Befragungen von Lehrplanentwicklern in Deutschland 1985 und 1995 sowie in der Schweiz 1995

(Diese Studie ist die um zwei Kapitel erweiterte Fassung des Aufsatzes „Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz - ein Vergleich“ von Jörg Biehl, Frank Ohlhaver und Kurt Riquarts - er erscheint 1999 in der ZfPäd)

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	2
2	Zur empirischen Studie	4
3	Zum Ablauf und zur personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit	6
4	Motive und Arbeitsweisen in der Lehrplanarbeit	15
5	Zum Lehrplanverständnis bei Lehrplanentwicklern	24
6	Aspekte des Gesellschafts-, Jugend- und Schulverständnisses der Befragten	29
7	Zukunftserwartungen	34
8	Gemeinsamkeiten und Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Befragten nach Bundesland, Schulart und Institution	38
8.1	Gemeinsamkeiten und Differenzen vor dem Hintergrund der Bundeslandzugehörigkeit der Befragten	39
8.2	Gemeinsamkeiten und Differenzen vor dem Hintergrund der Schulartzuständigkeit der Befragten	41
8.3	Differenzen vor dem Hintergrund der Institutionszugehörigkeit der Befragten	49
9	Zusammenfassung	53
10	Literatur	57

1 Einleitung

Bei allen nationalen Differenzen sind Lehrpläne in der Schweiz und in Deutschland auch heute noch eines der wesentlichen Mittel der Einflußnahme auf den schulischen Unterricht. Als staatliche Vorgaben sind sie Ausdruck davon, daß der Staat den Regelungs- und Aufsichtspflichten nachkommt, die aus der gesetzlichen Verankerung des Schulwesens und der Schulpflicht in modernen demokratischen Gesellschaften resultieren. In Lehrplänen wird mehr oder minder weitreichend festgeschrieben, was (Stoffe/Inhalte), wann (Klasse), wo (Schulart) zu lehren ist (Künzli 1986). Die Entwicklung und Vermittlung von Lehrplänen, die Lehrplanarbeit (Rein 1897; Hopmann 1988), repräsentiert so auch einen Prozeß der Selektion und Transformation von Kulturbesitz einschließlich gesellschaftlicher Bildungsideale in staatliche Vorgaben für den Unterricht. Die konkrete Ausgestaltung der Lehrplanarbeit ist folglich von öffentlicher, bildungspolitischer, rechtlicher, administrativer und schulpraktischer Bedeutung.

Mit zwei aktuellen Forschungsprojekten über die Lehrplanarbeit in der Schweiz und in Deutschland soll ein Beitrag zum Verständnis der Lehrplanarbeit auch hinsichtlich der nationalen Differenzen und Gemeinsamkeiten geleistet werden⁷. Im folgenden werden wir Ergebnisse aus diesen Forschungsprojekten vorstellen. Wir konzentrieren uns dabei nicht nur auf den internationalen Vergleich, sondern darin weiter auf zwei zusammenhängende Fragenkomplexe:

Erstens sind spätestens seit der These von Erich Weniger von der Lehrplanarbeit als „Kampf geistiger Mächte“ (Weniger 1971, S. 22) die Fragen wesentlich, wie, von wem, mit welchem Hintergrund Lehrpläne erstellt werden. Inwiefern kann bei der aktuellen Lehrplanarbeit von einem „Kampf geistiger Mächte“ gesprochen werden? Unterscheidet sich darin die Schweizer Lehrplanarbeit von der deutschen?

Zweitens ist darauf aufbauend die Frage wesentlich, in welcher Erscheinungsform und Entwicklungsrichtung sich Lehrplanarbeit als Prozeß aktuell realisiert. Denn ein Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Schweiz und in der Bundesrepublik aber auch ein Blick über die Ländergrenzen zeigt, daß die Regulierung des Unterrichts mittels Lehrplänen unterschiedlich strukturiert sein kann und Lehrpläne für sich allein genommen keineswegs überall das alleinige staatliche Regulationsinstrument für den Unterricht sind.

Im internationalen Vergleich moderner Gesellschaften lassen sich vereinfachend vier Grundvarianten der staatlichen Regulierung des Unterrichts bestimmen (vgl. Biehl/Hopmann u. Ohlhaver 1996, S. 32 ff.). Diese Formen stellen vereinseitigende Abstraktionen von den historisch gewachsenen Praxen der Regulierung des Unterrichts dar (vgl. Weber, 1922/1982, S. 191 f.).

Nach dem sogenannten „Assessment“-Modell wird näherungsweise der Unterricht in einer Reihe von Westküstenstaaten der USA (z.B. Kalifornien) reguliert. Durch unterschiedliche Abgangskontrollen, wie standardisierte Schulleistungstests, wird den Schu-

⁷ Die Projekte werden im Rahmen einer Forschungskoooperation in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt.

Das Schweizer Projekt trägt den Titel "Vom Lehrplan zur Lernorganisation" und wird vom Schweizer Nationalfonds gefördert.

Mitglieder der Projektgruppe sind: Judith Adler, Konstantin Bähr, Gianni Ghisla, Stefan Hopmann, Anton Hügli, Rudolf Künzli, Moritz Rosenmund, Bruno Santini-Armgarten, Gaby Seliner-Müller, Roger Vaissière.

Das Deutsche Projekt trägt den Titel "Sekundäre Lehrplanbindungen - Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen". Es wird von der DFG finanziert und ist am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel angesiedelt.

Mitglieder der Projektgruppe sind: Jürgen Baumert, Jörg Biehl, Stefan Hopmann, Frank Ohlhaver, Kurt Riquarts.

len relativ präzise vorgegeben, was sie zu bestimmten Meßzeitpunkten im Unterricht erreicht haben sollten. Die Lehrkräfte der Schulen tun hier gut daran, ihren Unterricht auf diese Abgangsprüfungen hin auszurichten. Der konkrete Unterricht selbst wird also gleichsam indirekt reguliert.

Das sogenannte „examen-artium“-Modell der Regulierung des Unterrichts läßt sich mit dem Blick auf die Entwicklung des Unterrichts an der Ostküste der USA bestimmen.

Statt Abgangskontrollen haben hier Zugangskontrollen zu den einzelnen Bildungsinstitutionen mit die Funktion, den Unterricht der jeweils vorausgehenden Bildungsinstitution zu regulieren.

Beispielsweise haben die Aufnahmeprüfungen der Colleges eine regulierende (und wettbewerbssteigernde) Funktion für den Unterricht an den High-Schools. Wie im Assessment-Modell liegt also eine indirekte Regulation des Unterrichts vor.

Das sogenannte „philanthropische“ Modell der Regulierung des Unterrichts läßt sich recht deutlich anhand der Geschichte des Unterrichts in nordeuropäischen Ländern wie Schweden und Norwegen zeigen. Einerseits schreibt der Staat relativ verbindlich durch Lehrpläne stoffliche wie auch methodische Vorstellungen von Unterricht fest. Andererseits entwickelt der Staat potentielle schulische Innovationen in Modell und Versuch. Im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Modellen liegt eine direkte Regulation des Unterrichts in seinen Stoffen und den praktizierten Methoden durch Lehrplanvorgaben vor.

Das sogenannte „klassische“ Modell der Regulierung des Unterrichts läßt sich aus der Geschichte des Unterrichts in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen entwickeln.

Der Staat beschränkt sich hier auf die Vorgabe eines Lehrplans, der Stoffe und Inhalte schulischen Unterrichts enthält. Dem Lehrer bleibt im Unterschied zum philanthropischen Modell aber nach einer Art „Lizenzprinzip“ (vgl. Hopmann 1988, S. 51 ff.) die Wahl der Methoden des Unterrichtens und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts überlassen. Es handelt sich hierbei ebenfalls um eine direkte staatliche Regulierung des Unterrichts.

Im ersten vergleichenden Blick auf die Praxis und diese unterschiedlichen Modelle der staatlichen Regulierung des Unterrichts liegt die Vermutung nahe, daß die Einflußnahme auf den Unterricht in der Schweiz und in Deutschland auch heute noch der oben im „klassischen Modell“ beschriebenen Form sehr nahe kommt. Jedoch ist beispielsweise in vielen Bundesländern die Bedeutung von den Ministerien nachgeordneten Landesinstituten gewachsen. Diese sind je nach Land mit der Lehrplanentwicklung über die Lehrerfortbildung bis zur Entwicklung von Handreichungen und Unterrichtsmodellen befaßt. Vielfach werden hier zwar keine verbindlichen unterrichtsmethodischen Vorstellungen generiert, wohl aber Szenarien der didaktischen Durchführung des Unterrichts gesetzt, die beispielsweise von der Schulaufsicht als Beurteilungskriterien für Unterricht aufgegriffen werden. Hieraus ergibt sich beispielsweise die konkrete Frage, ob und inwieweit die Lehrplanarbeit in der Schweiz und in Deutschland sich in Richtung auf philanthropische Reformstrategien bewegt oder ob nach wie vor auch heute noch eine Orientierung in der Lehrplanarbeit sichtbar ist, die dem „klassischen Modell“ der Unterrichtsregulierung durch Lehrpläne nahekommt. Dies entspricht nach Max Weber der allgemeinen Aufgabe der Sozialwissenschaften, zu prüfen, wie nah oder fern Modellbildungen der konkreten, sich wandelnden Wirklichkeit stehen (vgl. Weber 1922/1982, S. 191 f.).

Wir gehen davon aus, daß erste Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage nach Erscheinungsform und Entwicklungsrichtung der aktuellen Lehrplanarbeit aus der Beantwortung der auf Wenigers Arbeiten zurückgehenden Fragen zu gewinnen sind: Wie, von wem, mit welchem Hintergrund werden Lehrpläne erstellt?

Wir werden deshalb im folgenden Befragungsdaten zur Lehrplanarbeit in Deutschland und der Schweiz zwischen 1990 und 1995 im Sinne einer Bestandsaufnahme präsentieren, die sich beziehen auf:

- die Beteiligten in der Lehrplanarbeit
- den Ablauf der Lehrplanarbeit
- die Motive und Arbeitsweisen in der Lehrplanarbeit
- das Lehrplanverständnis bei den Beteiligten
- Aspekte des Gesellschafts-, Jugend- und Schulverständnisses der Befragten
- die Zukunftserwartungen an Lehrplanarbeit und Unterricht
- Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Befragten nach Bundesland-; Schulart- und Institutionenzugehörigkeit

Im Rahmen dieser Bestandsaufnahme werden wir im Ländervergleich der Frage nachgehen, ob die Befragungsdaten von Lehrplanentwicklern und -vermittlern Orientierungen erkennen lassen, die den im „klassischen Modell“ beschriebenen Sachverhältnissen nahe kommen oder nicht. Ferner werden wir die Daten daraufhin analysieren, ob und inwiefern sich in ihnen ein „Kampf geistiger Mächte“ andeutet. Wir beschränken uns dabei auf die Interpretation von statistisch hochsignifikanten Unterschieden. Neben den Umfragedaten werden wir an relevanten Stellen zur Illustration Erkenntnisse aus unserer Dokumentenanalyse und dem qualitativen Untersuchungsteil, Forschungsinterviews mit Schlüsselpersonen in der Lehrplanentwicklung und -vermittlung, heranziehen.

2 Zur empirischen Studie

Entsprechend der Bedeutung der Lehrpläne speziell im schweizerischen und deutschen Schulwesen gibt es eine große Anzahl von Forschungen auf diesem Gebiet (vgl. hierzu Biehl/Hopmann u. Künzli 1998).

Schon klassisch zu nennen ist die Erforschung der Struktur und des Wandels der Lehrpläne (Dolch 1971; Künzli 1986; Paulsen 1921). Nach einer langen Periode der wissenschaftlichen Untersuchung von Lehrplan- und Curriculumfragen bis in die zweite Hälfte der achtziger Jahre hat jedoch das Interesse der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an dieser Thematik nachgelassen. In den letzten Jahren dominierten in diesem Bereich Beiträge zu einzelnen Lehrplänen bzw. Lehrplanfragen (vgl. z.B. Brauner 1996; Leschinsky 1996). Ein weiterer Forschungsschwerpunkt waren einzelne Elemente des Zusammenhangs von Lehrplanentwicklung und didaktischer Wissenskonstruktion in Gesellschaft, Schule und Unterricht (vgl. z.B. Baumert u. Hopf 1980; Oelkers 1991; Shulman 1986a, 1986b; Skilbeck 1984). Schließlich wurde in den siebziger und achtziger Jahren die Struktur und der institutionellen Wandel der Lehrplanarbeit empirisch untersucht. Unter anderem sind hier die Arbeiten von Haller (1973) sowie Haft u.a. (1986) zur Form und Arbeitsweise staatlicher Lehrplankommissionen zu nennen.⁸

⁸ Neben den bereits erwähnten Arbeiten zur Lehrplanentwicklung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Haft u.a. 1986; Hopmann 1988) haben Mitglieder der Arbeitsgruppe "Sekundäre

In der Tradition der letztgenannten Studien steht auch unsere Forschung, die sich auf Lehrplanarbeiten zwischen 1990 und 1995 bezieht. So haben wir in den Fragebogen, mit dem wir Lehrplanentwickler in der Schweiz und in Deutschland postalisch befragten, eine Reihe von Fragen aufgenommen, die bereits Haller (1973) und später Haft, Hopmann u.a. (1986) Lehrplanentwicklern stellten. Den Prozeß der Lehrplanarbeit in den an unserer Untersuchung beteiligten Bundesländern dokumentierten wir auf der Grundlage veröffentlichter Dokumente wie einschlägiger Rechtsbestimmungen, Verfahrensordnungen, Vorgabenpapieren etc. (vgl. Biehl/Ohlhaver u. Riquarts 1998). Darüber hinaus enthält unser Projekt eine qualitative Komponente von Leitfadeninterviews mit Schlüsselpersonen der Lehrplanentwicklung und -vermittlung in den beteiligten Bundesländern. Insgesamt wurden 29 Interviews durchgeführt.

Neben einem Vergleich Deutschland - Schweiz wird so auch ein historischer Vergleich bezüglich der Entwicklung der Lehrplanarbeit in Deutschland möglich. Wir werden ihn hier auf die direkte Vorgängeruntersuchung von Haft u.a. beschränken.

Über unsere aktuelle Datenbasis gibt die folgende Tabelle zum Fragebogenrücklauf Aufschluß. Dargestellt ist der Rücklauf der aktuellen Untersuchungen in der Schweiz (CH 95) und Deutschland (D 95) sowie der Vorgängeruntersuchung in der Bundesrepublik Deutschland von 1985 (D 85).

Tabelle 1: Fragebogenversand und Rücklauf⁹

	D 1995		CH 1995		D 1985	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Versand Teil I	1898	100%	1450	100%	1782	100%
unzustellbar	83	4%	16	1%	30	2%
zurück u. ausgewertet	659	35%	435	30%	625	35%

Insgesamt liegen für postalische Befragungen in der Lehrplanforschung übliche Rücklaufquoten vor (vgl. Müller u. Schmidt 1979; Derlien 1982).

Zu berücksichtigen ist, daß sowohl die Schweiz als auch Deutschland Bundesstaaten sind, in denen die assoziierten Kantone bzw. Bundesländer die Bildungs- bzw. Kulturhoheit über das öffentliche Schulwesen besitzen. Es obliegt also den einzelnen Kantonen und Bundesländern, neue Lehrpläne zu entwickeln und herauszugeben. Demzufolge haben wir unsere Befragung in sieben, nach der Methode des maximalen Kontrastes (Glaser u. Strauss 1967) ausgewählten Schweizer Kantonen und in sechs entsprechend ausgewählten Bundesländern durchgeführt.

Dennoch beziehen wir uns im folgenden, u.a. aus rechtlichen Gründen, lediglich auf den Gesamttrend in den Antworten der Lehrplanentwickler. Wir verzichten auf eine Gewichtung der Daten, obwohl in unserer Datenbasis die einzelnen Kantone und Bundesländer ungleich stark vertreten sind. Differenzierende Auswertungen zeigen aber an, daß in der Regel derselbe

Lehrplanbindungen" zahlreiche Vorarbeiten zum Forschungsprojekt vorgelegt. Zu nennen sind hier u.a. die Arbeiten zu Leitideen in der Lehrplanentwicklung (Künzli u. Riquarts 1983; Hopmann u. Künzli 1993), zur Geschichte der Lehrplanarbeit (Hopmann u. Haft 1990a, 1990b), zur Mitwirkung von Verbänden an der Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (Hopmann/Haft u. Frey 1989) und zur Lehrplanarbeit bzw. Didaktikentwicklung im internationalen Vergleich (Frey/Haft u. Hopmann 1989; Hopmann u. Künzli 1992; Hopmann/Riquarts/Krapp u. Klafki 1995).

⁹ Prozentangaben haben wir hier und im folgenden, der besseren Übersichtlichkeit und Lesbarkeit wegen, jeweils auf volle Prozent gerundet.

Trend im Antwortverhalten der Befragten festgestellt werden kann. Wo bedeutsame Abweichungen vorliegen, werden wir auf diese hinweisen.

Eine Repräsentativitätsprüfung ergab, daß in der Zusammensetzung des Fragebogenrücklaufs keine systematische Verzerrung hinsichtlich der Zuständigkeit für die verschiedenen Schularten und -stufen sowie im Verhältnis von weiblichen und männlichen Antwortenden gegenüber der Gesamtpopulation der an der Lehrplanentwicklung offiziell beteiligten Personen auftraten. Lediglich Leiter und Leiterinnen von Lehrplankommissionen sind im Datensatz überrepräsentiert.

3 Zum Ablauf und zur personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit

Bei den Lehrplanrevisionen, auf die sich unsere aktuelle Untersuchung bezieht, wurde zunächst von weisungsberechtigter Seite, in der Regel den Erziehungsräten in der Schweiz bzw. den zuständigen Kultusministern in Deutschland, die Entscheidung gefällt, neue Lehrpläne zu erstellen. Es hat sich hier formal nichts gegenüber vorhergehenden Lehrplanreformen verändert (vgl. Haft u.a. 1986, S. 151). Für die Aufgabe der Lehrplanentwicklung selbst wurden Kommissionen und/oder Gruppen gebildet.

Unsere Daten zeigen dann auch, daß Lehrplanentwickler sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz in der Regel in Gruppen und Kommissionen tätig sind. In beiden Ländern geben über 90% der Befragten an, in einer Lehrplanungsgruppe oder -kommission gearbeitet zu haben.

Differenzen zwischen Deutschland und der Schweiz bestehen nach Angaben der Befragten hinsichtlich der Inhalte der Gruppenarbeit. Während 94% der deutschen Befragten sich mit der Entwicklung von Fachlehrplänen befaßten, taten dies nur 64% der Schweizer Befragten. Über die einzelnen Inhalte, mit denen sich die Befragten in z.T. unterschiedlichen Gruppen auseinandersetzten, gibt folgende Tabelle Aufschluß:

Tabelle 2: Inhalt der Arbeit (Frage 13)

Inhalt der Arbeit	D 1995	CH 1995
der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schularart bzw. Schulstufe	35%	40%
fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben	44%	41%
alle Teile des Lehrplans	40%	46%
die Stundentafel	9%	27%
der Lehrplan eines Faches	94%	64%
N	546	226

Auffallend ist, daß mit der Entwicklung von Stundentafeln nach deren eigenen Angaben nur 9% der deutschen Befragten in Gruppen und Kommissionen befaßt waren, aber immerhin 27% der Schweizer Befragten. Dies deutet darauf hin, daß die Festlegung der Stundentafel besonders in Deutschland von übergeordneter Stelle getroffen wird und Vorgabe für die Gruppenarbeit ist. Auseinandersetzungen um die Stundentafel sind dabei von besonderer bil-

dungspolitischer Bedeutung, da über sie der Anteil der einzelnen Schulfächer am Unterricht und damit an der schulischen Allgemeinbildung geregelt wird.

Hinsichtlich der Größe der Lehrplanungsgruppen gibt es im internationalen Vergleich ebenfalls deutliche Unterschiede. Schweizer Lehrplangruppen sind nach Auskunft der Befragten im Durchschnitt größer als deutsche. In der Bundesrepublik geben 85% der Befragten an, daß ihre Gruppen bis zu zehn Mitglieder hatten und nur 12%, daß die Mitgliederzahl darüber lag. In der Schweiz dagegen nennen 37% der Lehrplanentwickler und -vermittler Gruppengrößen von über 10 Personen und lediglich 55% solche darunter.

In der Regel befaßte man sich in den Gruppen und Kommissionen mit einer völligen Neufassung oder einer grundlegenden Überarbeitung der bestehenden Lehrpläne. 96% der deutschen Befragten und 85% der Schweizer Befragten bezeichnen dies als ihren Auftrag. Oftmals sehen die Befragten dabei das, was als Revision geplant war, letztlich als Neufassung der Lehrpläne an.

Für die Schweiz ist hierbei zu berücksichtigen, daß die letzten Lehrplanrevisionen zum Teil über 15 Jahre zurücklagen.

Die Vorgänger der jetzt entwickelten Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland waren wesentlich jünger. Neben der durchschnittlichen "Lebensdauer" einer Lehrplangeneration - Haft u.a. kommen in ihrer empirischen Untersuchung auf sieben bis zehn Jahre (1986) - sind jedoch auch andere Faktoren zu berücksichtigen: Für Deutschland ist hier erstens die Wiedervereinigung in Rechnung zu stellen, die neue Lehrpläne in der ehemaligen DDR notwendig machte. Zweitens sind für Deutschland intensivierte bildungspolitische Anstrengungen zu berücksichtigen. In fast allen Bundesländern wurden verschiedene Varianten des „Methodenlernens“ und des „fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden“ Unterrichts als neue bildungspolitische Ziele der Lehrplanentwicklung vorgegeben. Ebenfalls wurden fast überall fächerübergreifende (gesellschaftspolitische) Themen, wie zum Beispiel „Gleichberechtigung von Mann und Frau“, „Zusammenwachsen Europas“ und „Mensch und Umwelt/Natur“, zu wichtigen neuen, fächerübergreifend zu behandelnden Inhalten der Lehrpläne erklärt. All dies ging einher mit Veränderungen in der Festschreibung der allgemeinen schulischen Bildungs- und Erziehungsziele meist im Vorspann der Lehrpläne.

Entsprechend hat sich in Deutschland bei den Beteiligten gegenüber 1985 auch die Wahrnehmung der Lehrplanarbeit verändert. Damals waren nur 64% Prozent der deutschen Befragten der Auffassung, daß sie mit der völligen Neufassung oder einer grundlegenden Überarbeitung der Lehrpläne befaßt waren. Heute sind es, wie gesagt, 96%.

Lehrplanarbeit in Gruppen und Kommissionen ist vor allem in Deutschland durch Vorgaben der Weisungsinstanzen geprägt. Zunächst gilt dies vor allem durch die Setzung eines relativ knappen Zeitbudgets von in der Regel bis zu 2 Jahren. Darüber hinaus hat die Zahl der Vorgaben für die Lehrplanarbeit in der Wahrnehmung der deutschen Befragten im Vergleich zur letzten Bestandsaufnahme der Lehrplanarbeit von 1985 zugenommen. Besonders stark scheint dies für Vorgaben zur Form des Lehrplans, formale Verfahrensvorgaben und solche zu Bildungs- und Erziehungszielen zuzutreffen.

Tabelle 3: Vorgaben für die Arbeit (Frage 14)

Vorgaben...		Ja	Nein	Weiß nicht/ keine Angabe
zur Form des Lehrplans	D 95	87%	11%	2%
	CH 95	69%	23%	8%
	D 85	77%	19%	4%
zu den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule	D 95	90%	7%	3%
	CH 95	74%	18%	8%
	D 85	78%	17%	5%
die die Aufgaben u. Schwerpunkte der Schulart/-stufe beschreiben	D 95	78%	18%	4%
	CH 95	64%	23%	13%
	D 85	73%	21%	6%
die das Fach beschreiben	D 95	39%	57%	4%
	CH 95	38%	50%	12%
	D 85	38%	57%	6%
durch andere Lehrpläne/ Richtlinien	D 95	42%	52%	6%
	CH 95	35%	50%	15%
	D 85	52%	43%	5%
zur Didaktik und Methodik	D 95	27%	69%	4%
	CH 95	28%	59%	12%
	D 85	40%	53%	7%
zu den Verfahrensregeln der Kommissionsarbeit	D 95	59%	33%	7%
	CH 95	45%	39%	17%
	D 85	40%	52%	8%

Basis: D 95: N = 546
 CH 95: N = 226
 D 85: N = 625

Unsere Daten zeigen, daß die Regelungsdichte in der Lehrplanarbeit in der Schweiz offenbar geringer ist als in Deutschland. Dies betrifft insbesondere die formalen Vorgaben, wie solche zur „Form des Lehrplans“ oder zu den „Verfahrensregeln in der Kommissionsarbeit“.

Verblüffend ist, daß in der Wahrnehmung der deutschen Befragten die Vorgaben zur Didaktik und Methodik abgenommen haben, obwohl faktisch in fast allen Bundesländern Varianten des „Methodenlernens“ und damit mehr oder weniger direkt Veränderungen in der Unterrichtsme-

thode neu in den Lehrplänen festgeschrieben werden sollten. Diese besondere Wahrnehmung kann erstens damit zusammenhängen, daß das „Methodenlernen“ oft im allgemeinen Vorspann des Lehrplans in den Bereich der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule bzw. der Schulstufen und Fächer eingeschrieben wurde und damit nicht Sache der Fachlehrplankommissionen war. Es kann aber auch zweitens daran liegen, daß, wie unsere qualitativen Befragungen im Rahmen des Projekts anzeigen, das Ziel der Änderung der bislang praktizierten Unterrichtsmethoden über den Umweg der Änderung der Lerninhalte und nicht über direkte didaktisch-methodische Vorgaben angegangen wurde. So berichtet ein hoher Ministerialbeamter in der Schuladministration:

X: „Aber was diese Fortschreibung wohl bundesweit auch an der Spitze unterscheidet von den vorhergehenden ist, daß man sehr stark im methodischen Bereich auch eingestiegen ist und zwar sowohl im methodischen in Bezug auf die Lernseite des Schülers, also daß der Lehrer zwar frei ist in der Wahl einer Unterrichtsmethode, aber nicht frei ist darin, daß Schüler bestimmte Arbeitsmethoden lernen müssen während ihrer Schulzeit, als auch, daß wir den Lehrern nahegelegt haben, andere Unterrichtsformen zu bevorzugen.“

Derselbe Befragte führt dann aus, daß man dabei in Kauf nehmen müsse, daß der Lehrer den Schülern „Gruppenarbeit eigenkommunikativ beibringt“, d.h. im Klartext: durch „Lehrervortrag“.

Insgesamt spricht diese besondere Wahrnehmung der Befragten der Vorgaben zur Didaktik und Methodik für die Orientierung am klassischen Lehrplanmodell und am Lizenzprinzip. Nach diesem bleibt dem Lehrer die Wahl der Methoden des Unterrichtens und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts überlassen.

Mit der höheren Regelungsdichte und engeren Zeitvorgaben steht vermutlich in Zusammenhang, daß die Lehrplanarbeit in Deutschland aktuell schneller vonstatten ging als früher. In der Schweiz scheint mehr Zeit für die Lehrplanarbeit zur Verfügung gestanden zu haben. Nur 44% der Befragten dort geben an, daß ihre Arbeit weniger als 3 Jahre gedauert habe. Viele Beteiligte machen hier aber keine Angaben.

Genauen Aufschluß über die Dauer der Gruppen- und Kommissionsarbeit gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 4: Dauer der Gruppen/Kommissionsarbeit (abgeschlossene Kommissionen)

	Bundesrepublik 1995		Schweiz 1995		Bundesrepublik 1985	
	Nennungen	Prozent	Nennungen	Prozent	Nennungen	Prozent
bis 3 Jahre	362	76%	48	44%	118	34%
bis 5 Jahre	46	10%	17	16%	44	13%
bis 10 Jahre	19	4%	9	8%	120	34%
mehr als 10 Jahre	0	0%	0	0%	62	18%
keine Angabe	50	11%	35	32%	15	4%
Gesamt	477	100%	109	100%	266	100%

1985 gaben nur 34% der deutschen Befragten an, daß ihre Arbeit in weniger als 3 Jahren abgeschlossen wurde. Heute antworten dagegen ca. 76% aller Befragten, daß die Gruppen- und Kommissionsarbeit nicht mehr als 3 Jahre gedauert habe. Heute scheint auch nicht mehr vorzukommen, daß die Arbeit bis zu 10 Jahre oder länger dauert. 1985 gaben dies immerhin zusammengenommen 50% der Befragten an.

In unseren qualitativen Forschungsinterviews in Deutschland wurde dann auch in der Regel über Zeitmangel geklagt. Einmal wird beklagt, daß der Zeitmangel zu Lasten der Information der Kommissionsmitglieder über die Lage und Interessen der Lehrer, Schüler und Eltern vor Ort gegangen sei. Ein andermal wird beklagt, daß der Zeitbedarf der Lehrplanarbeit insgesamt vor allem zur Realisierung „fächerübergreifender Bezüge“ eigentlich gestiegen sei, was nicht zum knappen Zeitbudget passe.

Sofern die Gruppen und Kommissionen zum Befragungszeitpunkt bereits einen Lehrplanentwurf fertiggestellt hatten, wurde dieser formal von den obersten Weisungsinstanzen, z.B. dem Regierungsrat in der Schweiz beziehungsweise dem zuständigen Minister in Deutschland, geprüft und meist ohne größere inhaltliche Änderungen in Kraft gesetzt. Hieran hat sich über die Jahre nichts geändert (vgl. Haft u.a. 1986, S. 135). Wenn es überhaupt zu Eingriffen in der Schlußphase der Lehrplanarbeit kommt, handelt es sich nach Darstellung der Befragten sowohl in Deutschland wie in der Schweiz fast ausschließlich um redaktionelle oder geringfügige inhaltliche Veränderungen.

Tabelle 5: Veröffentlichung der Lehrpläne (Frage 19b)

	Bundesrepublik 1995		Schweiz 1995		Bundesrepublik 1985 ¹⁰	
	Nennungen	Prozent	Nennungen	Prozent	Nennungen	Prozent
ohne irgendwelche Veränderungen	122	32%	38	35%	151	36%
mit redaktionellen Veränderungen	119	32%	16	15%	137	32%
mit geringfügigen inhaltl. Veränderungen	82	22%	15	14%	78	18%
mit größeren inhaltl. Veränderungen	21	6%	12	11%	28	7%
weiß nicht/ keine Angabe	33	8%	28	25%	58	13,7%
Basis N	377	100%	109	100%	452	

Üblicherweise scheint ein Lehrplanentwurf also mit allenfalls geringfügigen Veränderungen der übergeordneten Weisungsinstanzen veröffentlicht zu werden. Dies liegt u.a. daran, daß während der Gruppen- und Kommissionsarbeit ein Austausch über die Arbeiten zwischen den Gruppen, anzuhörenden externen Interessengruppen (wie z.B. den Eltern) und den zuständigen, übergeordneten politischen und administrativen Instanzen stattfindet. So wurde bspw. in den untersuchten Bundesländern stets eine Lenkungsgruppe, ein Ausschuß oder ähnliches eingerichtet. Aufgaben dieser Gremien waren u.a. die Koordination der Arbeit in den einzelnen Gruppen und Kommissionen oder die Überprüfung eingereicherter Entwürfe und Stellungnahmen (vgl. Biehl/Ohlhaver u. Riquarts 1998).

Der bildungssystem-externe Einfluß auf die Lehrpläne wird von den Befragten allerdings als nicht besonders hoch angegeben. Der Wirtschaft, den Gewerkschaften, den Parteien, der Lehrmittelproduktion und der Schülerschaft wird im Durchschnitt nur ein „geringer Einfluß“ zugeschrieben. Der Erziehungs- und Sozialwissenschaft, den Kirchen und den Eltern wird im

¹⁰ Mehrfachnennungen möglich

Durchschnitt ein geringer bis mittlerer Einfluß zuerkannt. Ein mittlerer bis großer Einfluß wird lediglich der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft und der Lehrerschaft zugeschrieben. In der Schweiz wird innerhalb dieses Rahmens und dieser Grundtendenz der Einfluß der Eltern, der Fachwissenschaft und der Kirchen etwas niedriger eingeschätzt als in Deutschland. Der Einfluß der Lehrerschaft, der Lehrmittelproduktion und der Erziehungs- und Sozialwissenschaft wird dagegen als etwas höher angegeben.

In der Fragebogenerhebung befragten wir Die Lehrplanentwickler und -vermittler auch nach den von ihnen in ihrer Arbeit benutzten Materialien. Die Verteilung der Angaben zum Informationsverhalten in der Gruppen- und Kommissionsarbeit gibt folgende Tabelle wieder.

Tabelle 6: Welche Materialien bzw. Informationen lagen Ihrer Arbeit zugrunde?

	D 1995	CH 1995	D 1985
wissenschaftliche Literatur	80%	78%	77%
frühere Lehrpläne	79%	50%	78%
Lehrpläne anderer Länder/Kantone	69%	48%	78%
Erfahrungsberichte zu den alten Lehrplänen	35%	19%	45%
Schullehrbücher	36%	39%	62%
Gutachten	15%	8%	29%
Sonstiges	9%	17%	13%
Keine	1%	3%	3%
	N=659	N=435	N=625

Im historischen Vergleich ist in Deutschland vor allem die Verwendung von Schullehrbüchern und die von Gutachten deutlich zurückgegangen. Im Vergleich mit der Schweiz fällt dort die seltenere Angabe der Verwendung von früheren Lehrplänen und von Lehrplänen anderer Kantone sowie von Erfahrungsberichten auf. Die scheinbar große Bedeutung der Verwendung wissenschaftlicher Literatur ist überall auffällig und kann auf einen hohen Szientifizierungsgrad in der Lehrplanarbeit in Gruppen und Kommissionen verweisen.

Im Hinblick auf die Institutionalisierung der Lehrplanarbeit in der Schweiz und in Deutschland ist zu berücksichtigen, daß Lehrplanarbeit in Deutschland formal ein inneradministratives Geschäft ist. Formal bestehen Verbindungen zur Politik nur über die zu berücksichtigenden Schulgesetze, den zuständigen Minister und allenfalls die Staatssekretäre. Neue Lehrpläne werden vom Minister als Verordnungen / Verwaltungsvorschriften in Kraft gesetzt. Lediglich in Hessen bedürfen neue Lehrpläne zuvor der Zustimmung des Landeselternbeirats. Sonstigen gesellschaftlichen Gruppen wie Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Schülern etc., meist vertreten in den Landesschulbeiräten, wird lediglich ein Anhörungsrecht eingeräumt. In der Schweiz dagegen ist in vielen Kantonen über die

politische(!) Institution der Erziehungsräte¹¹ ein Gremium eingerichtet, in dem neue Lehrpläne verhandelt und (per Mehrheitswahl) beschlossen werden können. Somit ergibt sich schon formal die Möglichkeit einer demokratischen Verhandlung und Entscheidungsfindung bezüglich neuer Lehrpläne. Dies ist als Ausdruck der eidgenössischen (Räte-)Verfassung der Schweiz zu werten. Die Erziehungsräte werden in den meisten untersuchten Kantonen vom Parlament gewählt. In Deutschland dagegen erscheint das Verfahren so, als ob obrigkeitstaatliche (im positiven wie im negativen Sinne) Traditionen fortlebten.

In diesem Zusammenhang ist es ein interessantes Faktum, daß in der Schweiz der Einigungsprozeß in den Gruppen und Kommissionen bezüglich der Aufgaben der Schule, den didaktisch-methodischen Leitideen der Lehrplanarbeit, den Aufgaben des Faches und den politischen Grundüberzeugungen deutlich kontroverser zu verlaufen scheint als in Deutschland. Wir fragten die Lehrplanentwickler und -vermittler nach dem Diskussionsbedarf in der Gruppen- und Kommissionsarbeit.

Tabelle 7: Gab/gibt es gemeinsame Vorstellungen zu den folgenden Gebieten? (Frage 24)

		von Anfang an	nach kurzer Diskussion	nach langer Diskussion	kaum	keine	keine Angabe
den Aufgaben der Schule	D 95	50%	32%	7%	5%	1%	5%
	CH 95	31%	31%	20%	6%	2%	11%
	D 85	65%	22%	7%	4%	1%	5%
den didaktisch-methodischen Leitideen	D 95	18%	45%	30%	2%	1%	4%
	CH 95	18%	25%	36%	7%	1%	13%
	D 85	29%	37%	28%	3%	0,3%	2%
den Aufgaben des Faches	D 95	32%	42%	18%	3%	1%	5%
	CH 95	17%	25%	36%	5%	1%	16%
	D 85	50%	28%	17%	3%	0,3%	2%
den politischen Grundüberzeugungen	D 95	31%	22%	4%	14%	13%	16%
	CH 95	9%	12%	7%	19%	24%	29%
	D 85	20%	14%	6%	18%	20%	27%

Basis: D '95: N = 485
 CH '95: N = 220
 D '85: N = 625

¹¹ „In den untersuchten Kantonen der Schweiz besteht neben den politischen Gremien der Legislative (Grosser Rat: Erlaß der Gesetze); der Exekutive (Regierungsrat: Erlass der Verordnungen, Finanzentscheide und Schulaufsicht, soweit sie nicht dem Erziehungsrat übertragen ist) ein weiteres politisches Gremium, der Erziehungsrat. (...) Sowohl von der Zusammensetzung als auch von den Aufgaben her liegt der Erziehungsrat zwischen den politischen Gremien und der Verwaltung. In der Schweiz besteht also ein politisches Gremium, das auf der Grenze zwischen der politischen und programmatischen Ebene liegt und diese dadurch durchlässiger macht.“ (Künzli u. Adler 1997, S. 57)

In Deutschland gab es nach der Wahrnehmung der Befragten meist von Anfang an oder nach kurzer Diskussion gemeinsame Vorstellungen in den abgefragten Punkten. Am schnellsten scheint man sich hinsichtlich der Aufgaben der Schule einig zu sein. Im historischen Vergleich zeigt sich aber, daß aktuell nach Wahrnehmung der Befragten mehr Diskussionsbedarf in der Lehrplanarbeit besteht als früher, vor allem hinsichtlich der didaktisch-methodischen Leitideen, der Aufgaben der Fächer und der Aufgaben der Schule. Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Vorgaben für die aktuellen Lehrplanrevisionen. Auf der anderen Seite erscheinen Kommissionen in ihren politischen Grundüberzeugungen homogener zusammengesetzt als früher.

Die in der Schweiz offenbar kontroverser verlaufenden Diskussionen können Ausdruck der größeren Gruppen und Kommissionen sein. Sie können aber auch sprechen für heterogener zusammengesetzte Gruppen und eine andere (traditionell demokratischere) Diskussionskultur.

Da Lehrplanarbeit ganz wesentlich Arbeit in Gruppen und Kommissionen ist, stellt sich für ihr Verständnis als nächstes die Frage, welche Personen für diese Arbeit rekrutiert werden.

In der Rekrutierung selbst besteht wiederum eine wichtige Differenz zwischen Deutschland und der Schweiz aufgrund der unterschiedlichen Verfaßtheit der zuständigen Institutionen. In der Schweiz werden Lehrplangruppen- und Lehrplankommissionsmitglieder in der Regel gewählt bzw. von einem gewählten Gremium berufen, in Deutschland werden sie dagegen vom Ministerium, also der Administration bestellt (z.T. auf Vorschlag), bzw. berufen.

Sowohl im internationalen als auch im historischen Vergleich gibt es hinsichtlich der Tätigkeitsbereiche, aus denen die Lehrplanentwickler rekrutiert wurden, jedoch nur geringe Unterschiede.

Wie die folgende Ergebnistabelle zeigt, gibt die Mehrzahl der Befragten aller drei Untersuchungen an, hauptberuflich in der Schule tätig zu sein. Allerdings ist ihr Anteil in Deutschland in den letzten zehn Jahren von 77% auf knapp zwei Drittel gesunken.

Tabelle 8: Tätigkeitsbereiche der Befragten (Frage 1)

	D 1995	CH 1995	D 1985
Schule	65%	59%	77%
hauptamtl. Lehrerausbildung	5%	8%	6%
Landesinstitute/Pädagogische Institute	7%	6%	5%
Hochschule	14%	2%	4%
Sonstiges	4%	16%	7%
keine Angabe	6%	10%	1%
N	N = 659	N=435	N = 625

Etwas mehr Gruppen- und Kommissionsmitglieder, nämlich 14% der Befragten, werden heute aus Hochschulen rekrutiert. In der Schweiz sind Hochschulangehörige deutlich seltener an der Entwicklung der Lehrpläne beteiligt. Dies ist wesentlich auf eine vielfach andere Lehrerbildung zurückzuführen. Aus Lehrerbildungsseminaren stammen etwa 8% der Mitarbeiter in der Schweiz und 5% in Deutschland. Etwa 6% bzw. 7% sind in pädagogischen Landesinstituten tätig. In der Schulaufsicht und -verwaltung einschließlich der Ministerien sind in Deutschland weniger als 4% der Befragten tätig. In der Schweiz ist ihr Anteil deutlich höher. Beide Tätigkeitsbereiche wurden unter die Kategorie „Sonstiges“ subsumiert.

In den untersuchten Kantonen und Bundesländern ist es sowohl nach den Befragungsdaten als auch nach den „objektiven“ Dokumentationsdaten noch die Ausnahme, daß mit der Lehrplanarbeit vor allem hauptamtliche Experten aus pädagogischen Instituten oder der Schulverwaltung betraut werden. Allerdings zeigen unsere Forschungsinterviews mit Lehrplanentwicklern in Deutschland an, daß der Anteil und Einfluß hauptamtlicher Experten in der Lehrplanarbeit in einigen Bundesländern deutlich größer war und ist, als die Zahlen suggerieren. Beispielsweise wurden die Gruppen häufig von Experten geleitet, oftmals wurde die „letzte“ Fassung der Lehrpläne durch Experten geschrieben und in zwei Schweizer Kantonen und in mindestens zwei deutschen Bundesländern wurden die Lehrplanentwicklung in wesentlichen Teilen an Experten delegiert. Es deutet sich hier eine Expertisierung der Lehrplanarbeit an.

Das Alter der rekrutierten Gruppen- und Kommissionsmitglieder hat sich in Deutschland in den letzten 10 Jahren erhöht. Waren damals rund 50% der Befragten zwischen 40 und 50 Jahren, so sind es mittlerweile nur noch 40%. Dafür sind 50% 50 Jahre oder älter. In der Schweiz liegt das Durchschnittsalter in den Kommissionen deutlich niedriger. Lediglich 34% der Befragten sind älter als 51 Jahre. 44% sind zwischen 41 und 50 Jahre alt und während in Deutschland nur 9% der Lehrplanentwickler jünger als 40 Jahre sind, sind es in der Schweiz immerhin 22%.

Erste Vermutungen, daß es sich hierbei um eine Folge des zugenommenen Durchschnittsalters der Lehrerkollegien in Deutschland handelt, lassen sich bei einem Vergleich mit der Altersstruktur der Lehrkräfte nicht erhärten. Speziell in Deutschland sind ältere Mitglieder von Lehrplankommissionen deutlich überrepräsentiert. Dies verweist auf eine hohe Berufserfahrung.

Keine Unterschiede, sowohl im Längsschnitt als auch im internationalen Vergleich, zeigen sich hingegen im Verhältnis der Zahlen von Männern und Frauen in der Lehrplanarbeit. Lehrplanarbeit wird nach wie vor vorwiegend von Männern betrieben. Gut 70% der Befragten sind männlichen Geschlechts, lediglich gut 20% weiblichen Geschlechts. Frauen sind in den Lehrplankommissionen aller Schularten deutlich unterrepräsentiert.

Es wird die Tendenz deutlich, für die Lehrplanentwicklung bevorzugt männliche, erfahrene (Schul)fachleute und -praktiker zu rekrutieren. Diese Tendenz ist in Deutschland ausgeprägter als in der Schweiz. Auffallend in diesem Zusammenhang ist auch, daß in Deutschland 64% der Befragten auf eigene Publikationen verweisen können, in der Schweiz immerhin noch 44%.

Über Ablauf und Erscheinungsform der Lehrplanarbeit kann zusammengefaßt gesagt werden, daß Lehrpläne sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland in Gruppen und Kommissionen auf der Grundlage von Vorgaben entwickelt werden. Relativ frei erscheinen die Gruppen und Kommissionen im Hinblick auf Entscheidungen, die das konkrete Schulfach und die Fragen der Didaktik und Methodik betreffen.

In Deutschland dauert die Lehrplanentwicklung aktuell üblicherweise maximal drei Jahre. In den neuen Bundesländern stand in der Regel nur ein Jahr zur Verfügung. In der Schweiz scheint für das Schreiben der Lehrpläne mehr Zeit zur Verfügung zu stehen.

In Deutschland ist ferner die Regelungsdichte in der Lehrplanarbeit größer als in der Schweiz und hat auch gegenüber 1985 zugenommen.

Möglicherweise steht dies mit verstärkten bildungspolitischen Anstrengungen, Vorgaben für die Kommissionsarbeit und Sparmaßnahmen im öffentlichen Bereich in Zusammenhang. Die festzustellende Verkürzung der Entwicklungszeit in Deutschland gegenüber 1985 erscheint als Resultat der höheren Regelungsdichte.

Sowohl die inneradministrative Institutionalisierung und die größere Regelungsdichte als auch der Sachverhalt, daß Stundentafelentscheidungen in Deutschland im Unterschied zur Schweiz seltener Gegenstand der Gruppen- und Kommissionsarbeit sind, indizieren, daß Entscheidungen seltener nach Diskussionen getroffen werden und insgesamt Lehrplanarbeit hierarchischer durch Weisungen von oben strukturiert ist als in der Schweiz.

Rekrutierung und Steuerung der Lehrplanarbeit beruht dabei, ebenfalls holzschnittartig ausgedrückt, in der Schweiz formal eher auf Entscheidungen innerhalb eines Gremiums, in Deutschland formal eher auf Entscheidungen einer verantwortlichen Person. Im Hinblick auf die Eingangsfrage inwiefern Lehrplanarbeit als Kampf „geistiger Mächte“ verstanden werden kann, verweisen unsere Daten primär auf bildungssystem-interne Auseinandersetzungen. Der Austausch mit externen Interessengruppen findet während der Entwicklungszeit statt, so daß der letztlich von den Gruppen und Kommissionen vorgelegte Lehrplanentwurf kaum noch Veränderungen erfährt. Der Einfluß bildungssystem-externer Gruppen und Institutionen während der Arbeit wird aber von den Lehrplanentwicklern als relativ gering eingeschätzt.

4 Motive und Arbeitsweisen in der Lehrplanarbeit

Zentral ist im Zusammenhang der Frage nach Erscheinungsform und Entwicklungsrichtung der Lehrplanarbeit zunächst die Frage nach den wahrgenommenen Ursachen für die Neugestaltung von Lehrplänen. Wir fragten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der quantitativen Untersuchung „Welches waren nach Ihrer Meinung die wichtigsten Gründe für die Neugestaltung der Lehrpläne?“ Das Antwortverhalten der Befragten bei dieser Frage gibt die folgende Tabelle wieder.

Tabelle 9: Die wichtigsten Gründe für die Neugestaltung der Lehrpläne (Frage 37; bis zu drei Antworten möglich)

	D 1995		CH 1995		D 1985	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
Strukturveränderungen innerhalb des Schulwesens machten eine Reform nötig	319	51%	264	65%	321	51%
die Regierung/die Ministerin/der Minister hatte gewechselt	201	32%	8	2%	58	9%
gesellschaftliche Veränderungen	278	44%	164	40%	69	11%
Anpassung an wirtschaftliche Gegebenheiten wurde gefordert	172	27%	72	18%	64	10%
Es entstanden neue parteipolitische Ausrichtungen	68	11%	8	2%	35	6%
Die Lehrpläne waren schon viele Jahre alt	136	22%	119	29%	160	26%
Es gab neue Ergebnisse der Wissenschaften	47	11%	81	20%	187	30%
Die alten Lehrpläne hatten ihre Überzeugungskraft verloren	123	20%	131	32%	216	35%
Die kulturpolitische Eigenart des Bundeslandes/Kantons sollte herausgestellt werden	39	6%	7	2%	40	6%
Es gab in der Schulpraxis Probleme mit den alten Lehrplänen	66	10%	60	15%	256	41%
In der öffentlichen Meinung war ein Wandel eingetreten	35	6%	23	6%	77	12%
Reformwünsche der Lehrer und Lehrerinnen	70	11%	101	25%	146	23%
Fachlehrkräfte u. Fachzuständige wollten die Bedeutung des Faches betonen	23	4%	34	8%	37	6%
Sonstige	111	18%	49	12%	18	3%
Basis	1715	N=632	1121	N=409	1726	N=625

Wie schon vor 10 Jahren in Deutschland sind „Strukturveränderungen im Schulwesen“ (wie neue Fächer, neue Studentafeln etc.) heute in Deutschland und in der Schweiz die meist gewählte Ursache für die Reform der Lehrpläne.

Jenseits davon zeichnen sich aber speziell in Deutschland deutliche Veränderungen in der Wahrnehmung von Ursachen für die Neugestaltung der Lehrpläne gegenüber 1985 ab.

Aktuell rangiert die Wahl bildungssystem-externer Ursachen deutlich vor der Wahl bildungssystem-interner. Diese Kausalattribution ist in Deutschland ausgeprägter als in der Schweiz. Möglicherweise ist dies gleichsam der Widerhall der verstärkten politischen Anstrengungen besonders in Deutschland.

1985 galten in Deutschland noch innere Gründe wie „Reformwünsche der Lehrer“, „Probleme in der Praxis mit den alten Lehrplänen“, „neue Ergebnisse der Wissenschaften“ und der „Verlust der Überzeugungskraft der alten Lehrpläne“ als wichtige Ursachen für die Neugestaltung der Lehrpläne. Relativ gesehen ist eine solche Kausalattribution in der Schweiz aktuell ebenfalls noch deutlich, möglicherweise aufgrund der zum Teil sehr langen Geltungsdauer der letzten Lehrpläne.

Gegenwärtig dagegen scheinen für die deutschen Befragten wichtigere Gründe für Reformen in externen Veränderungen zu liegen. Neben „gesellschaftlichen Veränderungen“ erscheinen „Regierungs- und Ministerwechsel“ und die „Anpassung an wirtschaftliche Gegebenheiten“ wesentliche Gründe zu sein. 1985 wählten noch 41% der befragten Lehrplaner die Vorgabe „Es gab in der Schulpraxis Probleme mit den alten Lehrplänen“. 1995/96 wählten nur noch 10,4% der Befragten dieses Item.

Pädagogische Sach- und Eigeninteressen erscheinen den Befragten in Deutschland heute deutlich seltener als früher als Anlaß von Reformen der Lehrpläne. Für die Schweiz gilt dies nicht in gleichem Maße. Jene Interessen scheinen hier noch größere Bedeutung zu haben.

Der Trend in den deutschen Antworten ist gleichermaßen in den alten wie in den neuen Bundesländern zu beobachten. Auch die Altersgruppenzugehörigkeit der Befragten hat keinen Einfluß auf dieses Antwortverhalten. Differenzen im Wahlverhalten zeigen sich lediglich, wenn man die Bundeslandzugehörigkeit der Befragten berücksichtigt. Jedoch auch unter Einschluß dieses Einflußfaktors ist zu beobachten, daß der Trend in allen Bundesländern in die Richtung der Höherbewertung bildungssystem-externer Gründe für die Lehrplanreformen verläuft.

Der Trend wird dadurch unterstrichen, daß aktuell alte Lehrpläne eine vergleichsweise hohe Akzeptanz bei den deutschen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Untersuchung genießen, obwohl sie ja Entwickler der neuen Lehrpläne sind. Entsprechend befragt, schätzen etwa 50% der Untersuchungsteilnehmer die vorherigen Lehrpläne als immer noch relativ hochwertig ein, sowohl in den neuen wie auch in den alten Bundesländern. Dies gilt für die Schweiz so nicht. Die Akzeptanz der alten Lehrpläne liegt niedriger als in Deutschland.

Zusammenfassend zeigen die Befragungsergebnisse, daß speziell in Deutschland die Wahrnehmung einer sozio-politischen und sozio-ökonomischen „Außenmotivierung“ der Reform der Lehrpläne klar die Wahrnehmung einer pädagogisch-schulpraktischen „Innenmotivierung“ dominiert. Dies gilt für die Schweiz so nicht. Pädagogische Sach- und Eigeninteressen scheinen hier einen höheren Stellenwert zu haben.

In Deutschland gibt es entsprechend Tendenzen, den „Außendruck“ auf die Lehrer für die Umsetzung der Lehrpläne zu erhöhen. Ein Ministeriumsvertreter äußert sich im Forschungsinterview zu den Chancen der Vermittlung der neuen Lehrpläne an die Lehrkräfte wie folgt:

„Der zweite Punkt ist, daß wir aus meiner Sicht nur dann eine Chance haben bei der Klientel, um die es im Moment geht, die sich in zwanzig Jahren damit eingerichtet hat und die ihre Handlungsroutrinen nicht nur wegen meiner Pläne jetzt aufs Spiel setzen will. Die wären ja nun bescheuert, wenn... das machen sie nicht wegen meiner Pläne, also muß der Außendruck größer werden, das Innensystem wird es nicht schaffen und die Schulaufsicht vor Ort überhaupt nicht. Der Außendruck kann nur dann größer werden, wenn die Eltern wirklich das auch wollen, wovon ich behauptete, daß es eine gesellschaftliche Akzentverschiebung ist, wenn die Eltern das einfordern.“

Eltern werden so zu wichtigen Akteuren in der Lehrplanimplementation erklärt.

Untersucht man vor dem Hintergrund dieser Datenlage, ob sich die deutlich ausgeprägtere Wahl von äußeren sozio-politischen und sozio-ökonomischen Gründen für die Revision der Lehrpläne in Deutschland auch in der Bewertung der Praxis der Gruppen und Kommissionen niederschlägt, im Sinne eines höheren Stellenwerts von politischen Argumenten beispielsweise, so zeigt sich folgendes Bild.

Tabelle 10: Welchen Stellenwert hatten/haben bei Entscheidungen über Unterrichtsziele und Inhalte... (Frage 28)

		hohen	mittleren	geringen	keinen	keine Angabe
politische Argumente	D 95	9%	17%	38%	35%	3%
	CH 95	6%	19%	37%	38%	8%
	D 85	4%	14%	28%	49%	5%
erziehungswissenschaftliche Argumente	D 95	68%	27%	4%	0,2%	2%
	CH 95	67%	20%	6%	1%	6%
	D 85	54%	34,%	8%	1%	2,4%
fachwissenschaftliche Argumente	D 95	84%	12%	3%	0,2%	2%
	CH 95	69%	20%	4%	0,5%	7%
	D 85	79%	17%	1%	0,5%	2%
juristische Argumente	D 95	5%	16%	42%	33%	4%
	CH 95	4%	10%	31%	45%	10%
	D 85	3%	10%	38%	41%	8%
schulpraktische Argumente	D 95	76%	18%	3%	1%	2%
	CH 95	73%	22%	6%	1%	9%
	D 85	79%	15%	4%	0,2%	2%

Basis: D 95: N = 546
 CH 95: N = 220
 D 85: N = 625

Zwar wird gegenüber der 1985 durchgeführten Untersuchung von Lehrplanarbeit der Stellenwert politischer Argumente in Deutschland bei Entscheidungen in der Lehrplankommission über Unterrichtsziele und -inhalte 1995 höher eingeschätzt, aber eine deutliche Zunahme ist nicht zu verzeichnen.

Die größte Bedeutung in der Lehrplanarbeit haben nach wie vor fachwissenschaftliche gefolgt von schulpraktischen Argumenten. Zugenommen hat in Deutschland in der Wahrnehmung der Befragten dazu der Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Argumente. Dies kann in Beziehung zum Erfahren einer neuen Schülergeneration stehen, oder in Beziehung mit der politischen Vorgabe bei den meisten Lehrplanneugestaltungen Veränderungen bei den generellen schulischen Erziehungs- und Bildungszielen vorzunehmen.

Etwas höher wird in Deutschland schließlich die Bedeutung juristischer Argumente eingeschätzt. Das hat möglicherweise mit der größeren Zahl von Vorgaben für die Lehrplanarbeit insgesamt zu tun. Denn im Vergleich mit der Schweiz, in der es nach den Angaben der Befragten ja auch weniger Vorgaben für die Gruppen- und Kommissionsarbeit gibt, fällt entsprechend die geringere Bedeutung auf, die offenbar juristischen Argumenten bei den Entscheidungen zugeschrieben wird. Schließlich wird in der Schweiz fachwissenschaftlichen Argumenten ein geringerer Stellenwert eingeräumt als in Deutschland. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Generell stehen in Deutschland und in der Schweiz bei der Entscheidung über Unterrichtsziele und -inhalte aber schulpraktische Argumente an erster Stelle, gefolgt von fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen.

Nach dieser Datenlage haben sich auch deutsche Lehrplangruppen nicht in politische Diskussionsforen verwandelt, obwohl die Veranlassung der Neugestaltung der Lehrpläne selbst in den Augen der Befragten vielfach sozio-politische und sozio-ökonomische Ursachen hat. Die dargestellten Antwortverteilung läßt vielmehr vermuten, daß Lehrplanarbeit in Gruppen und Kommissionen auch inhaltlich eine Auseinandersetzung unter professionellen Pädagoginnen und Pädagogen ist. Die offenbar große Bedeutung (schul)fachwissenschaftlichen Argumenten speziell in Deutschland verweist auf eine starke (Schul)fachorientierung in diesen Gremien. Es liegt hier ein signifikanter Unterschied zur Schweiz vor, auf den später noch einzugehen ist.

Unserer Hypothese, daß es sich bei der Lehrplanarbeit in Gruppen und Kommissionen sowohl hinsichtlich der personellen Zusammensetzung wie auch in der praktischen Arbeit um den Austausch unter professionellen Pädagoginnen und Pädagogen handelt, wird gestützt durch das Antwortverhalten der Befragten zur Frage nach Leitvorstellungen bei Entscheidungen in der Lehrplanarbeit.

Tabelle 11: Wovon ließen/lassen Sie sich in der Lehrplanarbeit leiten?
(Frage 34; bis zu 2 Antworten möglich)

	Bundesrepublik 1995		Schweiz 1995	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
von den Grundsätzen pädagogischer Arbeit	333	54%	241	60%
von der inneren Logik der Fächer	222	36%	80	20%
von den Grundwerten einer demokratischen, offenen Gesellschaft	174	28%	99	25%
von der Umsetzbarkeit/Durchsetzbarkeit der Pläne	201	33%	113	28%
von den Grundsätzen weitsichtiger Bildungspolitik	142	23%	107	27%
vom gesunden Menschenverstand	48	8%	79	20%
von den Grundlagen christlicher Weltauffassung	47	8%	15	4%
von der Fähigkeit des Landes, im weltweiten Wettbewerb zu bestehen	24	4%	14	4%
vom Interesse benachteiligter Gruppen der Gesellschaft	13	2%	12	3%
von der Wahrung und Weitergabe des abendländischen Kulturguts	18	3%	9	2%
von nichts von alledem - ich urteile von Fall zu Fall	12	2%	9	2%
keine Angabe	43	8%	33	4%
Basis N	1234	N=656	778	N=435

In der Schweiz und in Deutschland besteht weitgehende Übereinstimmung in der vorrangigen Wahl professionell-pädagogischer und zugleich auch pragmatischer Leitsätze. Die „Grundsätze pädagogischer Arbeit“ und die „Umsetzbarkeit der Pläne“ erscheinen den meisten Befragten als wichtigste Leitlinien ihrer Arbeit. An zweiter Stelle stehen in Deutschland und in der Schweiz dann die Leitlinien der „Grundwerte einer demokratischen, offenen Gesellschaft“ und die „Grundsätze weitsichtiger Bildungspolitik“. Letzteres verweist darauf, daß Lehrplanarbeit trotz des Vorrangs innerpädagogischer Argumente auch als bildungspolitisch bedeutsam verstanden wird.

Items, die eher traditionsorientierte Leitlinien benennen, werden nur sehr selten gewählt. Gleiches gilt auch für Items, die einseitig wirtschaftsorientierte, religiöse oder sozialpolitisch-orientierte Leitgedanken ansprechen.

Insgesamt spricht das Antwortverhalten bei dieser Frage also ebenfalls dafür, daß aktuell Lehrplangruppen und -kommissionen nicht nur personell überwiegend mit erfahrenen

Pädagogen und Schulpraktikern besetzt sind, sondern in den Augen der Befragten auch die Arbeit in den Gruppen selbst primär von professionell-pädagogischen und auch schulpraktisch-pragmatischen Gesichtspunkten geleitet ist.

Im Hinblick auf die Wahl der Vorgabe des Leitgedankens „innere Logik der Fächer“ zeigt sich jedoch eine interessante Differenz zwischen den Schweizer und den deutschen Daten. In der Schweiz wird dieses Item lediglich von knapp 20% der Befragten gewählt, in Deutschland dagegen von 36%. Die Schweizer Wahlhäufigkeit liegt damit sogar noch unter der von deutschen Grundschullehrern, die bekanntlich die geringste Fachorientierung unter deutschen Lehrern in Ausbildung und Schulpraxis haben. Differenziert man unseren Datensatz nach Schularten, so wählen 28% der deutschen Grundschullehrer und -lehrerinnen die Leitidee „innere Logik der Fächer“. Diese scheint in der Schweiz also von deutlich geringerer Bedeutung für Entscheidungen in der Lehrplanarbeit zu sein als in Deutschland. Dazu scheinbar passend wird der „gesunde Menschenverstand“ in der Schweiz als Leitlinie mit 20% deutlich häufiger gewählt als in Deutschland. Dies verweist auf eine geringere Szientifizierung in der Lehrplanarbeit der Schweiz. Im Fall Deutschland wiederholt sich eine ausgeprägtere (Schul)fachorientierung, die auch schon in der höheren Einschätzung des Stellenwerts (schul)fachwissenschaftlicher Argumente in der Gruppen- und Kommissionsarbeit zum Ausdruck kam.

Offenbar schienen hier Differenzen vorzuliegen, die wir in vergleichbarer Form bereits in einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikern beobachten konnten (vgl. Adler/Biehl u. Ohlha-ver 1996). Auf den ersten Blick ist hier auf das erstmals von Max Weber nachgewiesene „Berufs- und Fachmenschentum“ speziell in Deutschland verwiesen. Es hat historisch im Luthertum in Deutschland seinen Ursprung (vgl. Weber 1984, S. 66 ff. und S. 318 ff.) und hat sich vielfältig, z.B. über die Fachausbildung in Betrieben und Hochschulen aber auch über die Arbeitsorganisation in Verwaltungen und Betrieben in die Alltagspraxis eingeschrieben. Neuere vergleichende empirische Untersuchungen von M. Maurice u.a. im Bildungs- und Produktionssektor in Deutschland und in Frankreich konnten die Eigenart einer deutlich stärkeren „Fachorientierung“ und Bedeutung der „Fachausbildung“ in Deutschen Institutionen und Betrieben bestätigen (vgl. Maurice u.a. 1982).

Eine prüfenswerte Überlegung ist in diesem Zusammenhang, ob in Deutschland die ausgeprägtere (Schul)fachorientierung eine zentrale Konfliktstelle zwischen Lehrplanarbeit in Gruppen und Kommissionen und aktueller Bildungspolitik markiert. In fast allen Bundesländern wurden bei der politischen Zielsetzung der Lehrplanrevisionen sowohl unterschiedliche Varianten des „fächerübergreifenden Unterrichts“ festgeschrieben als auch außerfachliche Setzungen mit der Einführung verschiedener Varianten von fächerübergreifend zu behandelnden Themengebieten (z.B. „Kernprobleme“) wie Umwelt; Gleichberechtigung etc. vorgenommen. An diesen habe sich auch die Entwicklung von Fachlehrplänen auszurichten. Die Folgeprobleme im Zusammenhang mit der (Schul)fachorientierung macht beispielsweise folgender Ausschnitt aus einem Interview unseres qualitativen Untersuchungsteils deutlich:

"Ich (hatte) z.B. ein Erlebnis vorhin in der Bahn, traf zufällig drei Physikkollegen, die in der Lehrplangruppe beteiligt sind. Einen kannte ich persönlich, wir kamen ins Gespräch, und kriegte von dem eigentlich ziemlich ausdrücklich gesagt: Das mit den XY (Vorgaben nach Art von sozialen „Kernproblemen“ B/O/R) ist ja ganz schön, aber so können wir Physik nicht denken. Das haben wir nie so gelernt. Für uns gibt es eine Fachsystematik, und dann können wir allenfalls hinterher gucken: kann man da noch was von den XY dazupacken. Aber die Physik andersrum denken können wir nicht."

Wo im allgemeinen die Konfliktzonen in der Lehrplanarbeit liegen, haben wir die Lehrplanentwickler und -vermittler ebenfalls im Rahmen der quantitativen Erhebung gefragt.

Tabelle 12: Wo liegen nach Ihren Erfahrungen Konfliktherde in der Lehrplanarbeit?
(Frage 32; bis zu 2 Antworten möglich)

zwischen	D 1995		CH 1995	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
der Ebene der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Unterrichtspraxis	343	56%	244	62%
verschiedenen hierarchischen Ebenen	226	19%	38	10%
Lehrplanung und Politik	132	21%	68	17%
verschiedenen Schularten/Schultypen	69	11%	74	19%
Fachwissenschaftlern und Fachlehrkräften an Schulen	90	15%	32	8%
der Ebene der Lehrplanvermittlung und der Ebene der Unterrichtspraxis	62	10%	97	25%
der Ebene der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Lehrplanvermittlung	61	10%	44	11%
Lehrkräften verschiedener Schulfächer	56	9%	57	15%
Fachlehrkräften an Schulen und Fachdidaktikern	52	8%	20	5%
Fachlehrkräften an Schulen und Erziehungswissenschaftlern	27	4%	30	8%
Lehrplanung und Öffentlichkeit	25	4%	18	5%
Lehrplanung und Elternwünschen	10	2%	19	5%
Sonstige	49	8%	27	7%
keine Angabe	43		43	
Basis N	1202	N = 616	768	N=392

Zunächst stützen diese Daten die grundlegende Hypothese unserer Forschungsprojekte, nach der Lehrplanarbeit nur als komplexer Interaktionsprozeß verstanden werden kann, der zwischen den Ebenen der Lehrplanentwicklung, -vermittlung und -umsetzung stattfindet. Das Verhältnis zwischen diesen Ebenen wird vergleichsweise häufig als Konfliktherd gewählt.

Am stärksten wird ein Konflikt zwischen Lehrplanentwicklung und Unterrichtspraxis betont.

Einen solchen Konflikt illustriert folgender Ausschnitt aus einem unserer qualitativen Forschungsinterviews. Der Vertreter eines pädagogischen Landesinstituts stellt zusammenfassend zur aktuellen Lehrplanarbeit fest:

„Sie war zeitgemäß, hat die wichtigsten Anliegen der jetzigen Zeit auf dem Papier gut gelöst. (...) Das weiß ich von vielen internationalen Tagungen zu sagen, wir sind da auf dem neuesten Stand der Zeit. Ich meine aber, wir sind dem Verständnis unserer Lehrer noch ein paar Jahre voraus und brauchen Zeit, das rüberzubringen.“

Stellt man einen Vergleich mit der Schweiz an, so fällt auf, daß in Deutschland das Verhältnis von Lehrplanentwicklung und Lehrplanvermittlung, sowie das von Lehrplanvermittlung und Unterrichtspraxis von deutlich weniger Befragten als Konfliktzone ausgemacht wird, als in

der Schweiz. Dort wählten 11,2 % das erstgenannte Item und 24,7% das zweitgenannte. Da in Deutschland neue Lehrpläne in der Regel durch Vermittler und Vermittlungsagenturen wie pädagogische Landesinstitute eingeführt werden, spricht vieles dafür, daß diese in den Augen der Befragten eine gute Arbeit leisten. In der Schweiz erscheinen Vermittler und Vermittlungsagenturen dagegen weit weniger gut etabliert. Denkbar ist aber auch, daß die vergleichsweise häufige Wahl dieser Konfliktzonen im Zusammenhang mit der in der Schweiz üblichen Praxis der Pflichtfortbildungen im Rahmen der Lehrplanimplementationen steht. Die Hypothese, eine häufigere Doppelfunktion der deutschen Untersuchungsteilnehmer in Lehrplanentwicklung und Lehrplanvermittlung könnte einen Einfluß auf diese Wahl haben, ließ sich statistisch falsifizieren. Die Schweizer Befragten nehmen ebenso verschiedene Schulararten/Schultypen und Lehrkräfte verschiedener Schulfächer untereinander häufiger als Konfliktherde wahr als deutsche Befragte. Diese dagegen wählen häufiger das Verhältnis zwischen Fachwissenschaftlern und Fachlehrkräften als Konfliktzone in der Lehrplanarbeit.

Jenseits der genannten Konfliktzonen scheinen in der Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Konflikte zwischen verschiedenen hierarchischen Ebenen und zwischen Lehrplanung und Politik von besonderer Bedeutung zu sein. Zusammengenommen präferieren fast 60% der Befragten diese Items. Dies spricht für die bereits angedeutete Hypothese, nach der aktuell mit den neuen Lehrplanrevisionen ein neues Spannungsverhältnis zwischen den Vorstellungen pädagogischer Fachleute in Lehrplanungsgruppen und Vorstellungen gegenwärtiger Bildungspolitik entstanden ist. Dieses verwandelt die Gruppen und Kommissionen zwar nicht intern in politische Diskussionsforen, aber scheint sie in ihren Außenbeziehungen zur Bildungspolitik und ihren legislativen und exekutiven Vertretern zu politisieren.

Dabei bestehen in diesem Punkt deutliche Differenzen zwischen Bundesländern, unabhängig davon ob es sich um neue oder alte Bundesländer handelt. Den Konfliktherd zwischen Lehrplanung und Politik wählten je nach Bundesland zwischen 34,7% der Befragten und 9,1% der Befragten.

In der Schweiz scheint das Spannungsverhältnis zwischen Lehrplanentwicklung und Politik nicht im gleichen Ausmaß zu existieren. Nur 27% der Befragten wählen die entsprechenden Items. Dem entspricht, daß, wie oben gezeigt, Schweizer Befragte als Ursachen für die aktuellen Lehrplanrevisionen deutlicher pädagogische Sach- und Eigeninteressen hervorheben und weniger sozio-politische und sozio-ökonomische Ursachen.

Zusammenfassend gesehen deuten unsere Daten zu Motiven und Arbeitsweisen in der Gruppen- und Kommissionsarbeit an, daß Wenigers „Kampf geistiger Mächte“ in der Lehrplanarbeit offenbar nicht so sehr innerhalb der Lehrplankommissionen und -gruppen selbst stattfindet.

Obwohl die Reformen der Lehrpläne speziell in Deutschland in den Augen vieler Befragter sozio-politische und sozio-ökonomische Ursachen haben, haben sich die Lehrplanungsgruppen nicht intern in politische Diskussionsforen verwandelt. Da auch bildungssystem-externe Interessengruppen relativ geringen Einfluß auf die Lehrpläne haben¹², so scheint sich der „Kampf geistiger Mächte“ zwischen Bildungspolitik, administrativen Weisungsinstanzen und Lehrplanungsgruppen sowie zwischen Lehrplanung und Schulpraxis abzuspielen. Nicht auszuschließen ist ferner, daß bei jedem einzelnen Beteiligten gewissermaßen ein innerer Rollenkonflikt entsteht zwischen exekutiven Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten einerseits und pädagogisch-eigenlogischen Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten andererseits. Darauf deutet auch die häufige Wahl des Konfliktherdes zwischen der Ebene der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Unterrichtspraxis hin, der in beiden beteiligten Ländern von

¹² Mit Ausnahme eines Bundeslandes

den Befragten mit Abstand am häufigsten gewählt wurde (vgl. Tabelle 10). Dies erstaunt um so mehr, als doch die Mehrheit der Lehrplanentwickler selbst Lehrerinnen und Lehrer sind.

Schließlich reproduzieren die Daten hier, daß die Beteiligten selbst Konflikte und Auseinandersetzungen eher nicht im Verhältnis von Lehrplanung und anzuhörenden Interessengruppen verorten. Beispielsweise wählen nur 2% bzw. 5% der Befragten das Verhältnis zwischen Lehrplanung und Elternwünschen als Konfliktherd. Eine Spannung zwischen Lehrplanung und Öffentlichkeit sehen nur 5% der Schweizer und nur 4% der deutschen Befragten. Dies deckt sich mit dem oben referierten Befragungsergebnis, der Wahrnehmung eines nur relativ geringen Einflusses bildungssystem-externer Interessengruppen auf die Lehrplanarbeit selbst.

In der Arbeit der Lehrplanungsgruppen und -kommissionen scheinen in Deutschland und in der Schweiz pädagogische und schulpraktische Fragen und Argumente im Zentrum zu stehen. Speziell (schul)fachliche Fragen und Argumente haben aber in Deutschland eine höhere Bedeutung als in der Schweiz. Auf den ersten Blick ist hier auf das auch von anderen Untersuchungen bestätigte, ausgeprägtere „Berufs- und Fachmenschentum“ in Deutschland verwiesen. Die Daten sprechen dafür, daß die ausgeprägte (Schul)fachorientierung in Deutschland nicht nur die Erscheinungsform der Lehrplanarbeit in Deutschland prägt, sondern auch ein zentrales Spannungsverhältnis zwischen Bildungspolitik, Schuladministration und Lehrplanentwicklung markiert.

5 Zum Lehrplanverständnis bei Lehrplanentwicklern

Im Hinblick auf Erscheinungsform und Entwicklungsrichtung der Lehrplanarbeit ist neben den Motiven und den Arbeitsweisen in der Lehrplanarbeit auch das Lehrplanverständnis der Befragten von Bedeutung. Es ist relevant für die Beantwortung der eingangs gestellten Frage, ob die Regulierung des Unterrichts in der Schweiz und in Deutschland auch heute noch der im klassischen Modell beschriebenen Form zumindest auf der Ebene der Lehrplanentwicklung nahekommt. Nach diesem Modell werden den Lehrkräften nach einer Art „Lizenzprinzip“ (Hopmann 1988, S. 124 ff.) die Wahl der Methoden des Unterrichts und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts überlassen. Relevant ist diese Frage auch vor dem Hintergrund, daß wiederum speziell in Deutschland mit den aktuellen Lehrplanrevisionen gleichsam „von oben“ versucht wird, veränderte Arbeitsweisen im Unterricht zu implementieren.

Um näheren Aufschluß über Trends im generellen Lehrplanverständnis der Befragten zu bekommen, haben wir eine Reihe von Fragen zu Einschätzungen und Erwartungen zu Lehrplänen und Lehrplanarbeit gestellt. Wir fragten zunächst, theoretisch angeleitet durch das Aarauer Lehrplannormal (Hopmann u. Künzli 1994), nach Funktionen von Lehrplänen bzw. Lehrplanarbeit. Konkret wurden Items vorgegeben, die politische, programmatische und praktische Funktionen des Lehrplans operationalisieren.

Tabelle 13: Der Lehrplan kann auf ganz verschiedene Art gesehen werden. Im folgenden nennen wir Ihnen acht klassische Funktionen der Lehrplanarbeit. Welche dieser Funktionen kommt Ihrer Vorstellung am nächsten? (Frage 41; bis zu zwei Antworten möglich)

Der Lehrplan ...	D 1995		CH 1995	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
bestimmt, was durch den Unterricht erreicht werden soll	371	59%	294	71%
stellt dar, was Kinder und Jugendliche heute brauchen	179	28%	89	21%
stellt dar, was fachlich erforderlich ist	163	26%	86	21%
bestimmt, was unterrichtet werden kann	113	18%	77	19%
umschreibt, was künftig nötig sein wird	101	16%	35	8%
stellt dar, was didaktisch erforderlich ist	93	15%	50	12%
umschreibt, warum und wozu etwas in die Schule gehört	89	14%	78	19%
umschreibt, was zu bewahren und weiterzugeben ist	74	12%	47	11%
Keine Angabe	28		19	
Basis N	1183	N=659	756	N=435

Eine herausgehobene Rolle schreiben die Befragten beider Länder der Vorgabe „Der Lehrplan bestimmt, was durch Unterricht erreicht werden soll“ zu. Diese Vorgabe wurde von 59% der deutschen und sogar von 71% der Schweizer Befragten gewählt. Dominant im Rahmen der vorgegebenen Items scheint der Lehrplan wertneutral in seiner Funktion als Zielvorgabe für Unterricht gesehen zu werden. Im Kontext des Aarauer Lehrplannormals interpretiert, entspricht dies Antwortverhalten einer vorrangigen Verortung des Lehrplans auf der programmatischen Ebene der „Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsinhalte zu einem Lernprogramm“ (Hopmann u. Künzli 1994). Dies gilt in diesem Interpretationskontext als spezifische Leistung der Schuladministration und -organisation. Der Lehrplan wird implizit als funktionale Vorgabe gesehen, die die administrative Aufsicht über Schule und Unterricht erlaubt. Die Verortung dieser Leistung auf der administrativen Ebene ist jedoch nicht eindeutig. Ebenso kann sie als spezifisch erzieherisch-pädagogische Leistung interpretiert werden. Denn die sequenzierte Festlegung von sozialisatorisch bedeutsamen Zielsetzungen allgemeiner Bildung hat im Rahmen der gesellschaftlichen Verantwortung für das öffentliche Schulwesen genuin pädagogischen Charakter.

Am zweithäufigsten wählten dann 28% der deutschen Befragten die Vorgabe „Der Lehrplan stellt dar, was Kinder und Jugendliche heute brauchen“. Von den Schweizer Befragten wählten 21% diese Vorgabe. Relativ viele Befragte haben offenbar auch ein antizipatorisch an der Lebenspraxis der Schüler orientiertes Lehrplanverständnis. Lehrplanarbeit wird so auch die Bedeutung der Selektion des lebenspraktisch für Schüler „Brauchbaren“ zugeschrieben. Im Kontrast dazu stünde ein Lehrplanverständnis, nach dem sozialtechnologisch allein nach dem Schülern schulisch „Vermittelbaren“ selektiert würde. In Terms des Aarauer Lehrplannormals gesehen, zielt dieses Item auf die praktische Funktion des Lehrplans als „Rahmung und Unterstützung“ der schulischen Unterrichtsplanung (Hopmann u. Künzli 1994).

Lehrplanarbeit erscheint so als unterstützender Beitrag zur Vorbereitung auf einen Unterricht, der dienende Funktion für die Lebenspraxis der Schüler hat. Es ist jedoch im Rahmen der quantitativen Untersuchung nicht gänzlich entscheidbar, ob die Befragten dieser Lesart bei der Wahl des Items auch wirklich folgten. Denkbar ist ebenso, daß sie mit diesem Item eine politisch-legitimatorische Lesart verbinden. Eine solche wäre beispielsweise, daß das Item die Funktion von Lehrplänen anspricht, bildungspolitisch-pädagogische Entscheidungen mit ihrer Bedeutung für die Lebensvorbereitung der Schüler zu rechtfertigen.

In Deutschland wurde von 26% der Befragten mit geringem Abstand am dritthäufigsten das Item gewählt „Der Lehrplan stellt dar, was fachlich erforderlich ist“. Im Zusammenhang des Aarauer Lehrplannormals gesehen, steht dies Item ebenfalls für die praktische Funktion der Lehrplanarbeit der Rahmung und Unterstützung der schulischen Unterrichtsplanung auf der Ebene der Inhalte. 21% der Schweizer Befragten wählten dieses Item.

Selten gewählt wird in Deutschland wie in der Schweiz dagegen die Funktion des Lehrplans, festzuschreiben, was „didaktisch erforderlich“ ist. Das Wahlverhalten bei diesen beiden Items spricht dafür, daß bei den Befragten in der Schweiz und in Deutschland tatsächlich noch eine Orientierung vorherrscht, die kompatibel ist mit dem in der Einleitung vorgestellten „klassischen Modell“ der Regulierung des Unterrichts. Nach diesem wird der Staat (und die Lehrplanarbeit) zwar in einer Verantwortung für den Unterrichtsinhalt gesehen, seine Intervention beschränkt sich aber wesentlich auf die Vorgabe eines stofflichen Rahmens. Der einzelnen Schule bzw. der einzelnen Lehrkraft wird die Verantwortung für die Durchführung und die Wahl der geeigneten Didaktik und Methode weitgehend überlassen. (Vgl. Hopmann 1988, S. 124 ff.; Biehl/Hopmann u. Ohlhaber 1996, S. 33).

Die Items zur Funktion des Lehrplans als fachliche und/oder didaktische Vorgabe wie die zum Teil ausgeprägte Fachorientierung scheinen eine Spannung anzuzeigen, zwischen einem Teil der Lehrplanentwickler und -vermittler und aktuellen bildungspolitischen Tendenzen in Deutschland. Innerhalb dieser Tendenzen wird verstärktes Gewicht gelegt auf das Methodenerlernen, veränderte Arbeitsweisen im Unterricht, unterschiedliche Varianten des fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterrichts sowie verschiedene Varianten der Betonung des „Erzieherischen“. Die Verwirklichung solcher Ziele schränkt aber zumindest implizit die methodisch-didaktische Freiheit des Lehrers ein, für die sich relativ viele Befragte aussprechen.

Die Befragten sehen den Lehrplan primär in seiner Funktion einer fachlich-stofflichen Zielvorgabe und/oder als für die Lebenspraxis der Schüler praktisch-bedeutsamen Beitrag zur Erziehung und Bildung. Es deutet sich in der Schweiz ebenso wie in Deutschland an, daß relativ viele Befragte dafür optieren, die Frage der didaktisch-methodischen Umsetzung von stofflich/inhaltlichen Lehrplanvorgaben eher der Schule bzw. den Lehrern und Lehrerinnen zu überlassen.

Daß diese Haltung unter den Schweizer und deutschen Befragten eine wichtige Rolle spielt und die Kommissionsarbeit strukturiert, wird gestützt durch das Antwortverhalten der Befragten auf die Frage, was sie denn grundsätzlich von Lehrplänen erwarten:

62% der Schweizer Befragten und 68% der Deutschen Befragten sind der Meinung, daß im Lehrplan die langfristigen Aufgaben und Ziele des Schulfachs verbindlich festgelegt werden sollten.

Eine Mehrheit von 54% der Schweizer und 65% der Deutschen spricht sich dafür aus, daß der Plan einen Minimalcatalog von Inhalten verbindlich festschreiben sollte.

66% der deutschen Befragten halten ferner auch eine verbindliche Vorgabe der (konkreten) Inhalte und Themen der Schulfächer für wünschenswert. Entsprechend unserer Hypothese

von der stärkeren Fachorientierung in Deutschland sind demgegenüber nur 38% der Schweizer Befragten für eine verbindliche Regelung.

Die Ziele der Schuljahre jedoch sollten nach Ansicht von 52% sowohl der Schweizer, wie der Deutschen Befragten verbindlich festgelegt werden.

Lediglich als Empfehlung sollte dagegen für 63% der Schweizer Befragten und 72% der Befragten in Deutschland die Vorgabe von Medien, Methoden und Verfahren im Lehrplan erfolgen.

66% der Schweizer und 64% der Deutschen sind ferner der Auffassung, daß praktische Anregungen zur Verwirklichung der Lehrplananforderungen ebenfalls nur der Status von Empfehlungen zukommen soll.

Auf starke Ablehnung stößt vielfach die Vorgabe, Formen und Zeitpunkte von Leistungsmessungen in den Lehrplan aufzunehmen. Für 50% der Schweizer und für 63% der deutschen Befragten gehört dies überhaupt nicht in einen Lehrplan.

In Deutschland lehnen 42% sogar die Aufnahme von Hinweisen zur Leistungsbeurteilung in den Lehrplan ab. In der Schweiz sprechen sich hier 21% ganz und gar dagegen aus und 60% sind für einen Hinweis zur Leistungsbeurteilung.

Für eine Mehrheit von 57% der deutschen Befragten sollten schließlich auch fachwissenschaftliche Informationen zu Inhalten und Problemen des Faches nicht Bestandteil des Lehrplans sein. 42% der Schweizer Befragten sprechen sich ebenfalls ganz und gar dagegen aus, 46% sind für entsprechende Hinweise.

Betrachtet man die Ergebnisse zusammenfassend, so scheint sich eine relativ deutliche Mehrheit der Lehrplanentwickler in der Schweiz und in Deutschland gegen Zugriffe auf die methodisch-didaktische Planungskompetenz der Lehrkräfte, ihre Fachkompetenz und schließlich ihre Leistungsbeurteilungskompetenz auszusprechen.

Das verweist auf eine Orientierung unter der Mehrzahl der Befragten, die in großer Nähe zum klassischen Modell der staatlichen Regulierung des Unterrichts steht. Nach ihm ist die Verbindlichkeit der Lehrpläne auf die Vorgabe von Stoffen und Inhalten zu beschränken. Den Lehrern und Lehrerinnen bleibt die didaktisch-methodische Vermittlung der Inhalte überlassen (Lizenzprinzip).

In Deutschland liegt neben der ausgeprägten Orientierung an der „inneren Logik der Fächer“ in dieser Orientierung am Lizenzprinzip also eine zweite Quelle möglicher Spannungen zwischen Lehrplanentwicklung, aktueller Bildungspolitik und der Bildungsadministration, wenn letztere zunehmend auf eine Veränderung von Didaktik und Methodik über das Mittel der Lehrpläne im Unterricht zielen.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die didaktisch-methodische Freiheit des Lehrers in Verbindung mit der Regulierung des Unterrichts mittels Lehrplänen zugleich Ausdruck und spezifische Lösung einer elementaren Grundspannung im modernen Erziehungs- und Bildungswesen ist. In modernen demokratischen Gesellschaften, in denen die staatliche Schule ganz wesentlich als eine Institution zur Zuteilung von Lebenschancen erscheint, muß ein Mindestmaß an vergleichbaren Zugangschancen und ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit in den schulischen Anforderungen gewährleistet werden (vgl. Schelsky 1961). Diese Gewährleistungspflicht setzt den demokratischen Staat in eine Kontrollverpflichtung gegenüber dem Schulwesen. Kontrolle und Herstellung von Vergleichbarkeit erfordern aber Standardisierung der Anforderungen. Andererseits sind konkrete schulische Vermittlungsprozesse personal gebunden und individuell unterschiedlich. Sie widersetzen sich in ihrer Eigenlogik, zumindest zum Teil, der Standardisierung. Das klassische Modell der Regulierung des Unterrichts löst dieses Spannungsverhältnis auf seine Weise. Es stellt

einerseits über die Vorgabe von Stoffen und Inhalten Kontrollierbarkeit und Vergleichbarkeit her, andererseits schafft es zugleich über die Methodenfreiheit des Lehrers den Freiraum für die Eigenlogik der oftmals besonderen Erziehungs- und Vermittlungsprozesse.

Daß bei den Befragten Lehrplan und Lehrplanarbeit vor allem als stoffliche Zielvorgabe gilt, wird schließlich auch durch das Antwortverhalten auf die Frage nach Vorstellungen zu Richtungen und Stärke des lehrplanerischen Zugriffs auf Schule und Unterricht gestützt.

Tabelle 14: Wie genau sollen die folgenden Bereiche durch den Lehrplan geregelt werden? (Frage 49)

		sehr genau	genau	teils-teils	weniger genau	gar nicht
Unterrichtsinhalte	D 95	26%	50%	18%	4%	0,6%
	CH 95	17%	44%	27%	6%	1%
Unterrichtsmethoden	D 95	1%	12%	40%	28%	17%
	CH 95	3%	14%	31%	26%	20%
Unterrichtsziele	D 95	45%	45%	7%	0,8%	0,5%
	CH 95	52%	35%	7%	0,2%	0,5%
Schulorganisation	D 95	3%	11%	24%	30%	31%
	CH 95	3%	17%	33%	24%	18%

Basis: D 95: N = 659
CH 95: N = 435

90% der Befragten in Deutschland und 87% derjenigen in der Schweiz sind der Auffassung, daß Unterrichtsziele im Lehrplan „sehr genau“ oder „genau“ geregelt werden sollten. Immer noch 76% der Deutschen und 61% der Schweizer entscheiden sich dafür, daß auch die Unterrichtsinhalte durch den Lehrplan „sehr genau“ oder „genau“ geregelt werden sollten. Was die Unterrichtsmethoden angeht, so sprechen sich nur 13 % der deutschen Befragten und 17% der Schweizer für eine „sehr genaue“ oder „genaue“ Regelung aus.

Aus diesen Daten muß geschlossen werden, daß unter Lehrplanern in Deutschland, wie in der Schweiz ein Lehrplanverständnis vorherrscht, das im Sinne des „klassischen Modells“ von der Regulierung des Unterrichts auch heute noch stark dazu tendiert, der einzelnen Lehrkraft die Verantwortung für die methodisch-didaktische Durchführung des Unterrichts zu überlassen.

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage, ob die Regulierung des Unterrichts in der Schweiz und in Deutschland auch heute noch der im klassischen Modell beschriebenen Form zumindest auf der Ebene der Lehrplanentwicklung nahekommt, muß angesichts der Datenlage also „Ja“ lauten. Offenbar sind Lehrplanentwickler und -vermittler der Sache nach mehrheitlich der Auffassung, den Lehrkräften nach einer Art „Lizenzprinzip“ (Hopmann 1988) die Wahl der Didaktik und der Methoden des Unterrichtens und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts zu überlassen. Implizit ist so zugleich gesagt, daß die im klassischen Modell beschriebene Art der Regulierung des Unterrichts vermutlich unter den Befragten latent als eine Lösung des Problems gilt, zwischen der Notwendigkeit staatlicher Kontrolle und Regulierung des Unterrichts einerseits, und der Notwendigkeit der flexiblen

Unterrichtsgestaltung angesichts der individuellen Besonderheit und begrenzten Standardisierbarkeit von Lehr- und Lernprozessen andererseits. Es handelt sich hier um ein Problem, das speziell technokratische Bildungspolitik gerne übersieht.

Neben diesem Sachverhalt ist vor dem Hintergrund der Debatte in den 90er Jahren um die Schulentwicklung und die Autonomie der Schule (vgl. etwa Daschner u.a. 1995) auffällig, daß die Befragten bezüglich der Regelung schulorganisatorischer Fragen durch Lehrplan und Lehrplanarbeit nur zu 20% in der Schweiz und zu 14% in der Bundesrepublik für eine „sehr genaue“ oder „genaue“ Regelung durch Lehrpläne sind. Der Lehrplan scheint also in der Sicht der Mehrheit der Befragten nicht unbedingt ein Instrument der Regelung schulorganisatorischer Fragen und damit ein Instrument zur Regelung der organisatorischen Schulentwicklung zu sein. In Deutschland stellt dies offenbar auch eine veränderte Haltung gegenüber der in den 70er Jahren verbreiteten Auffassung dar, wie sie etwa in den damaligen hessischen Rahmenrichtlinien vorscheint, über Lehrpläne die Schulentwicklung (und nicht nur diese) zu steuern. Diese veränderte Haltung bringt folgendes Zitat aus einem unserer Forschungsinterviews mit einem hohem Ministerialbeamten zum Ausdruck:

„Ja, der Versuch...der Versuch auch...also...die (Lehrpläne) endlich herauszunehmen aus der falsch verstandenen Funktion als Träger oder als alleiniger Träger für inhaltliche Schulentwicklung. Das sind sie für mich nicht. Die inhaltliche Schulentwicklung muß auf anderen Wegen mitgestaltet werden, die (Lehrpläne) allein, als Setzungen, wie wir in den 70er Jahren geglaubt haben, das bringt es nicht.“

6 Aspekte des Gesellschafts-, Jugend- und Schulverständnisses der Befragten

Wir baten die Teilnehmer an der Untersuchung verschiedene schulrelevante Bereiche gemäß ihrer künftig zu erwartenden Bedeutung für Schule und Unterricht in eine Rangfolge zu bringen. Die Befragten setzten Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld auf den ersten Rangplatz und Veränderungen in Kindheit und Jugend auf den zweiten. Mit Abstand auf dem dritten Rangplatz folgen Veränderungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Veränderungen in der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft werden bezüglich ihrer Schulrelevanz dagegen deutlich auf die letzten Rangplätze verwiesen.

Auf den Hintergrund dieser Ergebnisse, die die Erkenntnisse aus einer Vorstudie mit Fachdidaktikern nicht falsifizieren (Adler/Biehl u. Ohlhaber 1996), erscheint es wichtig, das Antwortverhalten der Befragten zu einer Reihe von aktuellen Diagnosen zu gesellschaftlichen Entwicklungen vorzustellen.

Bei den vorgeschlagenen Diagnosen selbst handelt es sich um Einschätzungen, wie sie in einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikern entwickelt wurden (Adler/Biehl u. Ohlhaber 1996) und die zugleich aktuell in der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit diskutiert werden. Hervorzuheben ist, daß es sich generell primär um gesellschafts-, wenn nicht kulturkritische Einschätzungen handelt. Im Antwortverhalten bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz. Wir beschränken uns daher auf die Wiedergabe der Antwortverteilung in Deutschland.

Bezüglich jeder vorgegebenen Diagnose konnten die Befragten innerhalb einer Fünfer-Skala von „trifft voll zu“ (1) bis zu „trifft nicht zu“ (5) wählen. Bemerkenswert bei der Bewertung von Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung ist nun, daß alle vorgeschlagenen Items bei geringer Varianz im Antwortverhalten durchschnittlich mit „Trifft zu“ bewertet wurden.

Tabelle 15: In der Öffentlichkeit wird über die Existenz der folgenden gesellschaftlichen Tendenzen diskutiert. Für wie zutreffend halten Sie die folgenden Diagnosen? (Frage 70)

Deutschland 1995	Modalwert	arith. Mittel	Varianz
------------------	-----------	---------------	---------

zunehmende Umweltprobleme	2	1,69	0,50
zunehmende Wertunsicherheit	2	1,88	0,52
zunehmende Technisierung	2	1,89	0,47
stärkere soziale Konflikte	2	1,96	0,50
wachsende Konzentrationsschwächen	2	2,01	0,71
unsichere berufliche Perspektiven für Schülerinnen und Schüler	2	1,94	0,71
steigende Qualifikations- und Kompetenzanforderungen	2	1,99	0,70
steigender Konsum	2	2,15	0,78
wachsende (Großstadt)Hektik	2	2,22	0,72
zunehmende Gewalt(bereitschaft)	2	2,24	0,73
Tendenz zur Vereinzelung	2	2,29	0,78
größere Erfahrungsdefizite	2	2,38	0,92
zunehmende Oberflächlichkeit in der Auseinandersetzung mit Dingen und Personen	2	2,36	0,84
näheres Zusammenleben verschiedener Kulturen	2	2,40	0,84
zunehmende Mobilität	2	2,41	0,92
abnehmende Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft	3	2,66	1,00
Basis N = 659			

Es zeigt sich, daß die Befragten Diagnosen für zutreffend halten, die zusammengenommen auf eine verstärkte Gefährdung der gesamtgesellschaftlichen und schulischen sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler verweisen. Dies muß insofern als pädagogisch-professionell adäquat erscheinen, als gesichert und allgemein anerkannt gilt, daß eine vorrangige Funktion der Institution Schule in der Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft besteht, und so potentielle Integrationsprobleme des besonderen Augenmerks der Pädagogen bedürfen.

Entsprechend der Integrationsfunktion der Schule wird das Item „Schule als Ort der Vorbereitung auf das Leben außerhalb der Schule“ bei unserer Frage nach „Bestimmungen“ von Schule häufig gewählt. Zählt man das Item „Schule als Ort der Eingliederung in die Gesellschaft“ hinzu, welches ja in die gleiche Richtung weist, so wird die Vorbereitungs- und Integrationsfunktion der Schule von den Befragten sogar am stärksten betont.

Schule erscheint weiter vorrangig als Ort der Ausbildung von Lernfähigkeit, als Ort des Lernens und als Ort der Entwicklung von Individualität.

Tabelle 16: Welche der folgenden Bestimmungen von Schule sind für Sie in Ihrer Arbeit am wichtigsten? (Frage 58; bis zu 2 Antworten möglich)

Schule als Ort...	D 1995	CH 1995
-------------------	--------	---------

	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent
der Ausbildung von Lernfähigkeit	309	48%	234	55%
der Vorbereitung auf das Leben	267	42%	137	33%
des Lernens	243	38%	159	38%
der Entwicklung von Individualität	178	28%	107	25%
der Kulturvermittlung	137	21%	84	20%
der Eingliederung in die Gesellschaft	81	13%	62	15%
des Austausches zwischen verschiedenen Kulturen	20	3%	20	5%
der Vermittlung zwischen Familie und Gesellschaft	9	1%	16	4%
der Begegnung von Generationen	9	1%	4	1%
Basis	1253	N = 640	823	N = 422

Die Bewertungen von Diagnosen gesellschaftlicher Entwicklung scheinen ferner im Hinblick auf künftige Schwerpunktsetzungen in der Lehrplanarbeit auf jeden Fall implizit auf eine stärkere Berücksichtigung der erzieherischen Dimension von Schule und Unterricht zu verweisen. Schlagworte sind hier beispielsweise Werteerziehung, soziales Lernen und soziale Schlüsselqualifikationen. Dies deckt sich in Deutschland dem Geiste nach mit den vorherrschenden bildungspolitischen Entscheidungen bezüglich der Vorgaben für Lehrplanrevisionen.

Für eine stärkere Orientierung an der erzieherischen Dimension von Unterricht spricht auch das Antwortverhalten auf die Frage, wo bei künftiger schulischer Allgemeinbildung der Schwerpunkt gesetzt werden sollte. Im Spannungsfeld zwischen Fachqualifikation und Persönlichkeitsbildung, das wir in fünf Gewichtungen (Gleichgewicht in der Mitte ($x = 3$)) unterteilten, wird in Deutschland mehrheitlich ein deutliches Schwergewicht auf Persönlichkeitsbildung gelegt ($x = 3,8$). Im Grund- und Hauptschulbereich Tätige tun dies dabei deutlich stärker ($x = 4,1$) als Befragte aus dem Gymnasialbereich ($x = 3,5$). Im Spannungsverhältnis zwischen dem Lernen des Umgangs mit Personen und dem des Umgangs mit Sachen, wird durch alle Schularten hindurch das Schwergewicht auf den Umgang mit Personen gelegt ($x = 2,1$). In der Schweiz ist dieser Grundtrend in der Gewichtung etwas ausgeprägter.

Auf eine starke Orientierung an der erzieherischen Dimension spricht schließlich die deutliche Präferenz für die Elementarität der „pädagogische Interaktion“, die die Befragten in ihrem Antwortverhalten auf die Frage nach einem Bild für ihre Vorstellungen von Schule zeigen.

Tabelle 17 Wenn Sie ein Bild - z.B. eine Fotografie - auswählen müssten, das Ihrer Vorstellung von „Schule“ besonders nahe kommt. Was würde dieses Bild zeigen?

(Frage 59; bis zu 2 Antworten möglich)

Bild der Schule	D 1995		CH 1995	
	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent
einige Schülerinnen und Schüler im Gespräch mit ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer	589	91%	386	91%
einen Arbeitsraum voller Lehrmittel, Hefte, Bücher und Computer	192	30%	186	44%
eine Lehrerin oder einen Lehrer vor der Klasse stehend	151	23%	46	11%
eine Schülergruppe auf dem Pausenplatz	85	13%	61	15%
eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler in ein Heft schreibend	30	5%	23	5%
eine Lehrerin oder einen Lehrer beim Korrigieren von Heften	15	2%	7	2%
ein Zeugnisheft mit Noten	12	2%	2	1%
Basis	1074	N = 649	711	N = 423

Auffallend ist hier weiter die stärkere Präferenz von Schweizer Befragten für „Bilder“, die im Zusammenhang mit modernen Unterrichtsformen gesehen werden können. Das scheinbar die „klassische Wissensvermittlung“ in der Schule wiedergebende (in Deutschland aktuell realistische) Bild, eine Lehrkraft vor der Klasse, wird dagegen von mehr deutschen Befragten gewählt. Schließlich ist insgesamt sehr auffällig, daß Items, die die Selektionsfunktion der Schule nahelegen (Korrigieren; Zeugnisheft), so gut wie gar nicht gewählt werden.

Neben Diagnosen gesellschaftlicher Entwicklungen haben wir den Befragten auch eine Itemliste zu schul- und unterrichtsrelevanten Veränderungen in Kindheit und Jugend vorgelegt. Sie wurde ebenfalls auf der Grundlage der erwähnten Delphi-Befragung von Fachdidaktikern entwickelt. Die Items konzentrieren sich auf Veränderungen im Bereich von Wissen, Fertigkeiten, Interessen und Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zu Schule bzw. zu Inhalten schulischen Lernens. Ferner thematisieren sie psychosoziale Defizite auf Schülerseite und greifen schließlich veränderte Sozialisationsbedingungen in den Herkunftsfamilien auf. Wiederum konnten die Untersuchungsteilnehmer bei den einzelnen Items innerhalb einer Fünfer-Skala von „Trifft voll zu“ (1) bis „trifft nicht zu“ (5) wählen. Da sich auch hier das Antwortverhalten der Befragten aus den beiden Ländern nicht nennenswert unterscheidet, beschränken wir uns auf die Wiedergabe der Ergebnisse aus Deutschland.

Tabelle 18: In der Öffentlichkeit wird über Veränderungen in Kindheit und Jugend diskutiert. Für wie zutreffend halten Sie die folgenden Diagnosen? (Frage 73)

D 1995	Modalwert	arith. Mittel	Varianz
Der Medieneinfluß auf Kinder und Jugendliche wird immer dominierender	1	1,61	0,45
Die Zahl der Alleinerziehenden nimmt zu	2	1,81	0,42
Kinder und Jugendliche sind weniger konzentrationsfähig	2	2,10	0,79
Neue Interessen der Kinder und Jugendlichen verlangen vermehrt auch neue Themen im Unterricht	2	2,07	0,69
Das vorhandene Vorwissen der Kinder und Jugendlichen besteht zu einem immer geringeren Anteil aus eigenen Erfahrungen und Begegnungen	2	2,36	0,82
Kinder und Jugendliche werden distanzloser gegenüber Erwachsenen	2	2,37	0,80
Schule ist für viele Kinder und Jugendliche kein zentraler Lebensinhalt mehr	2	2,48	0,45
Die Kompetenz der Eltern in der Erziehung nimmt ab	2	2,51	0,89
In Kindheit und Jugend besteht zunehmend Leistungsdruck	2	2,49	0,81
Die Chancen, eine wirkliche Kindheit und Jugend zu haben, werden immer geringer	3	2,86	1,03
Kinder und Jugendliche bringen zunehmend schon fest verankerte Einstellungen und Werte mit in die Schule	3	2,99	0,82
Veränderungen in Kindheit und Jugend werden kaum Einfluß auf den Unterricht haben	5	4,34	0,81
Basis N = 659			

Auffallend ist, wie stark und mit welcher geringen Varianz den Vorgaben beigegeben wird. Besonders hoch fällt die Zustimmung bei den Vorgaben des dominierender werdenden Medieneinflusses, der Zunahme alleinerziehender Elternteile, der Abnahme der Konzentrationsfähigkeit, aber auch die für Lehrplan und Unterrichtsentwicklung folgenreiche Vorgabe „Neue Interessen verlangen vermehrt auch neue Themen im Unterricht“ aus. Als nur teilweise zutreffend gelten im Durchschnitt die Diagnosen, Kinder bräuchten zunehmend fest verankerte Einstellungen und Werte mit in die Schule und daß die Chancen auf eine wirkliche Kindheit und Jugend würden sinken. Auf Ablehnung stößt allein das Item, in dem behauptet wird, Veränderungen in Kindheit und Jugend würden kaum Einfluß auf Schule und Unterricht haben.

Zusammenfassend scheinen die Befragten also davon auszugehen, daß Kindheit und Jugend durch veränderte Sozialisationsbedingungen, veränderte Einstellungen und Interessen sowie auch durch psychosoziale Defizite, wie Konzentrationsmängel, geprägt sind. Daß all dieses kaum einen Einfluß auf den schulischen Unterricht haben wird, halten die wenigsten für zutreffend.

Auf diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, welche zukünftigen Veränderungen in der Lehrplanarbeit und in schulischen Lehr- und Lernprozessen denn von den Befragten unter anderem angesichts der Veränderungen in der Gesellschaft und in Kindheit und Jugend erwartet werden.

7 Zukunftserwartungen

In unserer quantitativen Befragung stellten wir abschließend Fragen zu den Zukunftserwartungen der Lehrplanentwickler und -vermittler. Wir versprachen uns hier weitere Aufklärung der Frage nach Erscheinungsform und Entwicklungsrichtung der Lehrplanarbeit in der Schweiz und in Deutschland. Dabei ist zugleich zu fragen, ob die hier erhobenen Daten eine Falsifikation unserer bisher entwickelten Hypothesen zulassen.

Aufschlußreich ist zunächst die Frage, welche Aspekte von Unterricht in der künftigen Lehrplanarbeit ganz besonderes Gewicht haben sollten. Bei den zur Wahl gestellten Items handelt es sich abermals um Ergebnisse einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikern, in der eben diese Aspekte von Fachdidaktikern als bedeutsam genannt wurden (vgl. Adler/Biehl u. Ohlha-ver 1996).

Tabelle 19: Welche der nachfolgend genannten Aspekte von Unterricht sollen in der zukünftigen Lehrplanarbeit ganz besonderes Gewicht haben?
(Frage 66; bis zu drei Antworten möglich)

Ganz besonderes Gewicht sollen haben:	D 95		CH 95	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler	473	74%	283	68%
fächerübergreifender Unterricht	293	46%	158	38%
problemorientierter Unterricht	252	39%	96	23%
exemplarisches Lernen	208	33%	132	32%
Einbezug von Alltagskonzepten	184	29%	128	31%
Zusammenarbeit der Lehrkräfte	136	21%	165	40%
Gruppenarbeit	71	11%	33	8%
Individualisierende Methoden	72	11%	109	26%
Teamteaching	54	8%	51	12%
Einsatz von Computern	40	6%	21	5%
Schülerexperimente	26	4%	13	3%
Einsatz audiovisueller Medien	21	3%	5	1%
Lernen durch Zuhören und Nachahmen	9	1%	16	4%
Basis N	1839	N = 640	1210	N = 417

Mit großem Abstand am häufigsten votieren die Befragten in der Schweiz und in Deutschland für das Item „Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler“. „Eigentätigkeit“ erscheint als wichtigster Aspekt von Unterricht, auf den sich Lehrplanarbeit künftig beziehen sollte. Die Aspekte des „fächerübergreifenden Unterrichts“, des „exemplarischen Lernens“ und der Aspekt des „Einbezugs von Alltagskonzepten der Schüler“ werden sowohl in Deutschland wie in der Schweiz ebenfalls betont, wenn auch nicht so stark wie die „Eigentätigkeit der Schüler“. Sehr wenig Resonanz hat in beiden Ländern dagegen das Item, das ein Moment des traditionellen Unterrichts thematisiert: „Lernen durch Zuhören und Nachahmen“. Dies impliziert die Hypothese, daß den genannten Veränderungen in Gesellschaft sowie Kindheit und Jugend auf solche Weise begegnet werden soll. Konkrete bzw. isolierte methodische Aspekte, wie „Einsatz von Computern“ gelten in beiden Ländern ebenfalls nicht als besonders bedeutend für künftige Lehrplanarbeit.

Offensichtlich distanzieren sich die Befragten mehrheitlich relativ deutlich vom klassischen Modell der „Paukschule“ bzw. des instruierenden Unterrichts. Sie präferieren statt dessen Items, die auf didaktische Ansätze verweisen, welche ein stärkeres Maß an Schülerorientierung und Schüleraktivität implizieren (Reformpädagogik, Wagenschein, Montessori etc.).

Speziell für Deutschland ist auffallend, daß hier Aspekte für künftige Lehrplanarbeit betont werden, die näherungsweise gesehen, bereits bildungspolitische Vorgaben für die aktuellen Lehrplanrevisionen waren. In fast allen Bundesländern wurden, wie gesagt, verschiedene Varianten des „Methodenlernens“, das ja Eigentätigkeit erst ermöglicht, und verschiedene Varianten des fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts als neue bildungspolitische Ziele der Lehrplanentwicklung vorgegeben.

Demgegenüber stehen jene Daten unserer Untersuchung, die auf einen Konflikt zwischen Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Schulpraxis und Lehrplanarbeit gerade im Zusammenhang mit diesen Punkten verweisen.

Man kann angesichts dieser Datenlage schließen, daß die Befragten bei der obigen Frage nach künftig wichtigen Aspekten der Lehrplanarbeit, weiteren Klärungsbedarf bzw. weiteren Handlungsbedarf in Sachen „Methodenlernen etc.“ signalisieren. Diese Datenlage widerlegt aber nicht unsere Hypothese von der Spannung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und der konkreten Lehrplanarbeit.

Im Vergleich mit der Schweiz zeigen sich bei dieser Frage nach der Wichtigkeit bestimmter Aspekte für die künftige Lehrplanarbeit, deutliche Unterschiede. Schweizer Befragte wählen seltener das Item „Problemorientierter Unterricht“, aber deutlich häufiger die Items „Zusammenarbeit der Lehrkräfte“ und „Individualisierende Methoden“. Interessant in diesem Zusammenhang ist, daß in unseren Forschungsinterviews von Mitgliedern der deutschen Bildungsadministration (Experten) oftmals ein Mangel an Kooperationskultur an Schulen beklagt wird. Lehrplanungsexperten in Deutschland haben hier offenbar eine andere Sicht der Dinge als die übrigen Mitglieder von Lehrplankommissionen, die ja überwiegend erfahrene Lehrkräfte sind.

Das, was als pädagogisch diskussionswert gilt, scheint für Schweizer Lehrplanentwickler und -vermittler stärker Kooperation der Lehrer und Individualisierung des Unterrichts (wie differenzierende Methoden etc.) zu sein, als in der Bundesrepublik. Umgekehrt ist in Deutschland die Problem- und damit die Sachorientierung offenbar ausgeprägter. Im Gesamtzusammenhang unserer Befragung, in der überhaupt eine deutlich ausgeprägtere (Schul)fachorientierung in Deutschland festzustellen war, kann also die Hypothese aufgestellt werden, daß in der Schweiz demgegenüber pädagogisch-personorientiertere Vorstellungen unter den Befragten vorherrschen. Für diese Hypothese spricht, daß Schweizer Befragte, auf die Frage, wo im Spannungsfeld zwischen Fachqualifikation und Persönlichkeitsbildung bei schulischer Allge-

meinbildung künftig der Schwerpunkt liegen sollte, den Schwerpunkt deutlicher auf Persönlichkeitsbildung legen als deutsche Lehrplanentwickler und -vermittler.

Bei allen Differenzen scheint aber sowohl Schweizer als auch deutsche Lehrplanentwickler eine Distanz zur traditionellen „Paukschule“ auszuzeichnen. Diese Distanz reproduziert sich bei der Frage nach zu erwartenden Veränderungen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Die zur Wahl gestellten Items sind dabei wiederum Resultat unserer Delphi-Befragung von Fachdidaktikern (Adler/Biehl u. Ohlhaver 1996).

Tabelle 20: Veränderungen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden - Was glauben Sie, in welche Richtung wird sich der Unterricht verändern?
(Frage 75; bis zu zwei Antworten möglich)

In welche Richtung wird sich der Unterricht verändern?	D 95		CH 95	
	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent
Lehrkräfte werden zunehmend zu Motivations- und Kommunikationsexperten	213	33%	108	26%
Lehrkräfte werden zunehmend zu Lernbegleitern	212	33%	238	58%
Schülerinnen und Schüler werden mehr in ihrer Individualität wahrgenommen und in ihren individuellen Lernwegen gefördert werden	142	22%	169	41%
Schülerinnen und Schüler werden zunehmend kritischer gegenüber den Lehrenden werden	141	22%	58	14%
Die neuen Lehr- und Lernformen werden immer häufiger genutzt	138	22%	94	23%
Schülerinnen und Schüler werden eine neue Art des Vorwissens mitbringen	102	16%	44	11%
Unterricht wird sich kaum verändern	84	13%	21	5%
Schülerinnen und Schüler werden zunehmend größere Selbständigkeit zeigen	68	11%	23	6%
Schülerinnen und Schüler werden den Schulstoff weniger kritiklos aufnehmen	55	9%	25	6%
Schule und Unterricht werden demokratischer werden	50	8%	18	4%
Lernen durch Zuhören und Nachahmen wird wichtiger werden	12	2%	12	3%
Basis	1217	N = 643	809	N = 413

Die Distanz zur „Paukschule“ zeigt sich zunächst darin, daß das zur Eigentätigkeit der Schüler komplementäre Item, „Lehrkräfte werden zunehmend zu Lernbegleitern“ in der Schweiz und in Deutschland mit am häufigsten gewählt wird.

Diese Distanz wird ferner durch die weiteren, häufig gewählten Items deutlich. Die Vorgaben, daß Lehrer zunehmend zu Motivations- und Kommunikationsexperten werden, die Schüler

mehr in ihrer Individualität wahrgenommen und in ihren individuellen Lernwegen gefördert werden, scheinen für relativ viele Befragte Kennzeichen künftigen Unterrichts zu sein.

Jedoch kann von einer „Veränderungseuphorie“ vor allem bei den deutschen Befragten nicht gesprochen werden. Keinem Item können mehr als 33% der Befragten zustimmen. Beispielsweise wird das Item „die neuen Lehr- und Lernformen werden immer häufiger genutzt“, ein Hauptinteresse der aktuellen Bildungspolitik in Deutschland, „nur“ von knapp über 20% der Befragten in Deutschland und der Schweiz gewählt. Insgesamt falsifiziert dies Wahlverhalten also nicht unsere obigen Thesen zum (gespannten) Verhältnis von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schulpraxis und Lehrplanentwicklung.

Andererseits wird aber auch die Option, der Unterricht werde sich kaum verändern, in der Schweiz und in Deutschland recht selten gewählt. Die Option für ein Element des traditionellen Unterrichts, „Lernen durch Zuhören und Nachahmen“ werde wieder wichtiger werden, wählten sogar nur 2% der Befragten in Deutschland und 3% der Befragten in der Schweiz. Insgesamt gesehen ist also ebenfalls auf weiteren Diskussions- und Handlungsbedarf verwiesen.

Das heterogene Antwortverhalten speziell der deutschen Befragten läßt ferner die Prognose zu, daß man sich in der künftigen Lehrplanarbeit weiterhin eher am klassischen Modell der Regulierung des Unterrichts und dem Lizenzprinzip orientieren wird. Denn dieses läßt kontroverse Positionen hinsichtlich künftiger Unterrichtsgestaltung gelten, weil es ja dem Lehrer die Wahl der didaktisch-methodischen Umsetzung der inhaltlich/stofflichen Lehrplanvorgaben und damit ein wesentliches Element der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden überläßt.

Schließlich sind die Unterschiede zwischen Schweizer und deutschen Befragten bei dieser Frage nach erwarteten Veränderungen des Unterrichts besonders auffallend. Daß die Schüler künftig mehr in ihrer Individualität wahrgenommen werden und in ihren individuellen Lernwegen gefördert werden, meinen 41% der Schweizer Befragten, aber nur 22% der Deutschen. Den korrespondierenden Rollenwandel des Lehrers hin zum Lernbegleiter betonen sogar 58% der Schweizer Lehrplanentwickler und -vermittler, gegenüber „nur“ 33% der Deutschen. Dies stützt vor allem unsere holzschnittartige These, daß bei Schweizer Lehrplanentwicklern und -vermittlern eine ausgeprägtere Kooperations- und Schülerorientierung vorliegt, gegenüber der ausgeprägteren (Schul)fachorientierung bei deutschen Befragten.

Zusammengefaßt zeigen die Daten zu den Zukunftserwartungen der Lehrplanentwickler in Deutschland und in der Schweiz eine deutliche Distanz zur Orientierung an der traditionellen „Paukschule“. - Dies kann als Antwort auf Veränderungen in Gesellschaft sowie Kindheit und Jugend angesehen werden. - Speziell in Deutschland aber scheint weiterer Klärungs- und Handlungsbedarf in Sachen „Unterrichtsreform“ zu bestehen. Im Spannungsverhältnis zwischen (Schul)fachorientierung einerseits und Schülerorientierung andererseits drückt sich in den Zukunftserwartungen der deutschen Befragten eine ausgeprägtere Orientierung am (Schul)fach aus. Schweizer Befragte scheinen dagegen stärker kooperations- und schülerorientiert zu antworten. Dies stützt unsere Hypothese von der ausgeprägteren (Schul)fachorientierung in Deutschland.

Keinen weiteren, direkten Aufschluß geben die hier präsentierten Daten bezüglich der wichtigen Frage, ob davon auszugehen ist, daß die Befragten auch hinsichtlich künftiger Lehrplanarbeit eine Orientierung präferieren, die dem „klassischen“ Modell der Regulierung des Unterrichts und dem Lizenzprinzip näherungsweise entspricht. Denn sie wurden nicht danach gefragt, ob bezüglich der künftig wichtigen Aspekte in der Lehrplanarbeit verbindliche Lehrplanregelungen angestrebt werden sollen oder nicht. Insofern falsifizieren die Daten auch unsere diesbezüglichen Hypothesen nicht.

Die Heterogenität im Antwortverhalten bei der Frage nach zu erwartenden Veränderungen des Unterrichts in der Schweiz und stärker noch in Deutschland deutet aber darauf hin, daß weiterhin eine Orientierung am „Lizenzprinzip“ wahrscheinlich ist. Denn dieses läßt kontroverse Positionen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung gelten.

8 Gemeinsamkeiten und Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Befragten nach Bundesland, Schulart und Institution

Generell bezieht sich das Folgende auf Abweichungen vom oben dargestellten Trend. Die statistische Analyse zeigt, daß der festgestellte Trend nicht durch Extremwerte einzelner Befragten gebildet wird.

Varianzen im Antwortverhalten der Befragten, so ergibt sich aus den durchgeführten statistischen Signifikanztests und Varianzanalysen, sind nach den deutschen Befragungsergebnissen wesentlich auf die unterschiedliche regionale Herkunft der Befragten (Bundesland), ihre Zuständigkeit für unterschiedliche Schularten und schließlich ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Institutionen (Landesinstitut, Schule etc.) zu erklären. Speziell die unabhängige Variable „Bundesland“ erzeugt statistisch eine Fülle von signifikanten Ergebnissen. Andere Kategorien, wie Alter und Geschlecht, aber auch persönliche „Gesinnungen“ und „Orientierungen“, wie sie sich z.B. in durchgehenden Präferenzen für bestimmte Items in unserem Fragebogen hätten zeigen können, liefern keine nennenswerten Erklärungseffekte.

Darin zeigt sich das Scheitern einer zu Beginn des Projekts formulierten Hypothese, man könne gleichsam erklärungskräftige pädagogische Orientierungen quantitativ eruieren, über Bilderfragen¹³ zu den Bereichen Lehrplan, Schule, Schüler. Erhofft war, solcherart identifizierte Orientierungen als „Filter“ bei Lehrplanentscheidungen darstellen zu können.

Demgegenüber lassen unsere statistischen Analysen der deutschen Daten die Hypothese zu, daß das Antwortverhalten wesentlich durch berufliche Herkunft bzw. Position und Rolle der Befragten (Bundesland, Institution, Schulart) bestimmt ist.

Dennoch lassen auch diese unabhängigen Variablen nur eine beschränkte Erklärung der tatsächlichen Varianz im Antwortverhalten zu.¹⁴ Dies verweist auf die Stärken und Schwächen des verwendeten Erhebungsinstrumentariums. Die Stärken unseres Fragebogens liegen darin, daß er einen historischen und internationalen Vergleich ermöglicht. Seine Schwäche liegt darin, daß er bezogen auf intra-nationale Differenzen zu „grobmaschig“ gestrickt ist, um aktuelle Unterschiede in der Lehrplanarbeit zwischen den Bundesländern und den Beteiligten umfassend und valide zu erfassen. Denn seine Konstruktion war wesentlich mit von der Vorgängeruntersuchung von Henning Haft u.a. beeinflusst (Haft u.a. 1986). Diese wiederum rekurriert auf die Prozeßanalyse der Lehrplanentwicklung von H.D. Haller (Haller 1973).

In der Zwischenzeit hat sich aber, wie die qualitative Untersuchung der Ebene der Lehrplaneinführung zeigt (s. Anlage 2), die Lehrplanarbeit in zentralen Punkten erheblich geändert. Beispielsweise ist Lehrplanarbeit heute nicht mehr in allen Bundesländern primär

¹³ Eine solche Frage lautete: Wie stellen sie sich einen gute Lehrerin, einen guten Lehrer vor?

Vorgaben waren: Die Lehrerin, der Lehrer ist wie: eine Expertin, ein Experte // eine Freundin, ein Freund // eine Geburtshelferin, ein Geburtshelfer // eine Künstlerin, ein Künstler // eine Lotsin, ein Lotse // eine Meisterin, ein Meister // eine Reformerin, ein Reformier // eine Trainerin, ein Trainer.

¹⁴ Auf weitergehende multivariate statistische Analyse der Daten (z.B. Clusteranalyse) wurde von uns aus zwei Gründen bewußt verzichtet: Erstens liefert die qualitative Studie zu Sekundären Lehrplanbindungen hinreichend Gründe, die Mängel in der Validität des quantitativen Erhebungsinstrumentariums zu erklären. Unseres Erachtens hätten weitere statistische Analysen ein „Schönrechnen“ bedeutet - dies ist mit einem Verständnis von Sozialwissenschaft als Wirklichkeits- und Erfahrungswissenschaft unvereinbar. Zweitens - und dies hängt zusammen - wurden unsere Daten auf einem Skalenniveau erhoben, daß multivariate Analysen streng genommen nicht zuläßt.

Kommissionsarbeit berufener, gleichgestellter Fachleute mit relativer Handlungsautonomie. Zur Erfassung dieser waren aber zahlreiche Fragen des Haller'schen, des Haft'schen und damit z.T. auch unseres Erhebungsinstrumentariums konstruiert. Neben solche Kommissionsarbeit sind aktuell Koordinations- und Lenkungs-gremien bestehend meist aus Führungspersonen der Weisungs- und Unterstützungssysteme und die Tätigkeit hauptamtlicher Spezialisten (mit beratenden Arbeitsgruppen) getreten. Die qualitative Untersuchung zeigt, daß hiermit unterschiedliche Handlungsmuster einhergehen. Solche Differenzen, müssen aber gleichsam durch das Netz unseres Erhebungsinstrumentariums fallen. So bedingen sie eine relativ hohe statistisch unaufklärbare Variation im Antwortverhalten der deutschen Befragten.¹⁵

Das in den folgenden Abschnitten über Unterschiede aufgrund der Bundeslandzugehörigkeit, der Zuständigkeit für eine Schulart und schließlich der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution zu Sagende relativiert die oben dargestellten Sachverhalte und Hypothesen jedoch im Kern nicht, weil diese einerseits hinreichend allgemein gehalten wurden und andererseits der Trend im Antwortverhalten in der Regel nicht (artifizuell) durch Extremgruppen konstituiert wird.

Wir werden uns bei der folgenden Darstellung von Unterschieden darauf beschränken, solche anzuführen, die aufgrund des statistischen χ^2 -Tests bzw. des T-Testes (vgl. Benninghaus 1982, S. 100 ff.) statistisch hochsignifikant ($\alpha < 0.1$) sind.¹⁶ Die Varianzaufklärung beträgt in der Regel zwischen 30% und 10%. Es handelt sich also nur um rechnerisch bedeutsame (hochsignifikante) Unterschiede.

8.1 Gemeinsamkeiten und Differenzen vor dem Hintergrund der Bundeslandzugehörigkeit der Befragten

Aus Datenschutzgründen (Kulturhoheit der Länder) werden im folgenden lediglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt, nicht aber zugerechnet und tabellarisch aufgeführt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß unser Datenmaterial nicht die schon beinahe klassische Differenzierung in A- und B-Länder zuläßt. Es liegt ein deutlich variantenreicheres Bild vor, nicht zuletzt weil in den neuen Bundesländern eine besondere Situation bestand und Lehrplanarbeiten generell mit ganz unterschiedlichem Innovationsanspruch, unterschiedlicher Personalrekrutierung und unterschiedlicher Organisationsform angegangen wurden.

Hinsichtlich des Ablaufs und der personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit bestehen nur relativ geringe bzw. keine statistisch signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten aus verschiedenen Bundesländern bezüglich:

- des Alters der Beteiligten und des Umstandes, daß die Mehrzahl der Befragten erstmalig Lehrplanarbeit leisteten.
- der Wahrnehmung von Einigungsprozessen hin zu gemeinsamen Vorstellungen in der Lehrplanarbeit - mit Ausnahme eines Bundeslandes

Im Bereich der Motive und Arbeitsweisen bei der Lehrplanarbeit hat die unabhängige Variable Bundeslandzugehörigkeit nur geringe oder keine statistischen Effekte bezüglich:

- der Einschätzung der Bedeutung von verschiedenen Argumenttypen bei der Arbeit (politische, erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, juristische, praktische).

¹⁵ Mit Einschränkungen hätte dem im Rahmen der Gesamtuntersuchung mit einer qualitativen Exploration des Untersuchungsfeldes vor der quantitativen Untersuchung begegnet werden können. Auf diese wurde aus Gründen des historischen und internationalen Vergleichs verzichtet.

¹⁶ Ferner ist von uns in der Regel eine varianzanalytische Aufklärung der Variationen im Antwortverhalten durch unabhängige Variablen wie „Bundesland, Schulart, Institution“ von mehr als 10% als hinreichend stark bewertet worden, um erwähnenswert zu sein.

- der verfolgten (Leit)ideen bei der Lehrplanarbeit - mit Ausnahme der Zustimmung zu den „politischen“ Items: „weitsichtige Bildungspolitik“ und „Grundwerte einer offenen, demokratischen Gesellschaft“.
- der Kennzeichnung wichtiger Bereiche der Erziehungswissenschaft und der Nachbardisziplinen für die eigene Arbeit.

Dennoch ist hier zu berücksichtigen, daß die Antworten deutlich homogener dort ausfallen, wo Lehrplanentwicklung in wesentlichen Teilen von Landesinstituten geleistet wurde. Hier sind die Antworten im Trend zugleich deutlich „(bildungs)politischer“.

Schließlich hat die unabhängige Variable „Bundeslandzugehörigkeit“ nur einen geringen bzw. keinen statistischen Effekt bezüglich der abgefragten Aspekte des Gesellschafts-, Jugend- und Schulverständnisses der Befragten.

Hoch signifikante und statistisch erklärungsreiche Effekte hat die Bundeslandzugehörigkeit hinsichtlich organisatorischer Aspekte der Lehrplanarbeit. Insbesondere gilt dies bezüglich des Ablaufs und der personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit für:

- die Größe der Kommissionen und Gruppen
- die personelle Zusammensetzung der Gruppen und Kommissionen in der Lehrplanarbeit jenseits des Alters und der Erfahrung mit Lehrplanarbeit. Die Beteiligung von Frauen schwankt je nach Bundesland von minimal 18% in den „alten“ Bundesländern bis zu 35% in den „neuen“
- die Publikationstätigkeit der Beteiligten
- die zur Lehrplanarbeit benutzten Materialien - logischerweise wurde in den neuen Bundesländern seltener auf „frühere Lehrpläne“ zurückgegriffen
- die Wahrnehmung des vorgegebenen zeitlichen Rahmens der Lehrplanarbeit - in den neuen Ländern stand verständlicherweise am wenigsten Zeit zur Verfügung
- die Angabe des „Inhalts“ der eigenen Arbeit (Bildungs- Erziehungsauftrag // fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben // alle Teile des Lehrplans -// Stundentafel // Fachlehrplan)
- die Wahrnehmung von Vorgaben für die Lehrplanarbeit
- die Wahrnehmung des Auftrags der Arbeit
- die Änderungen an den Lehrplanentwürfen vor der Inkraftsetzung - am wenigsten Änderungen gab es in den neuen Bundesländern
- die wahrgenommene Beurteilung durch andere - speziell der Eltern-, Gewerkschafts- und Parteieneinfluß und mit Einschränkungen der Einfluß der Wirtschaft wird in den Bundesländern signifikant unterschiedlich bewertet
- der Wahrnehmung der Berufs- und Interessengruppen, die in den Gruppen bzw. Kommissionen vermeintlich den größten Einfluß hatten. Gerade der Einfluß von Lehrern und Wissenschaftlern wird von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich eingeschätzt. Wissenschaftlern wird speziell in den neuen Bundesländern vergleichsweise größerer Einfluß zugeschrieben.

Es zeigen sich erhebliche Differenzen der Wahrnehmung von Vorgaben, Einflußchancen und von der Zu- und Verteilung der Arbeit. Dies verweist darauf, daß die Lehrplanarbeit in den untersuchten Ländern faktisch neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufwies.

Ebenfalls hochsignifikante und statistisch-erklärungsreiche Effekte hat die unabhängige Variable „Bundeslandzugehörigkeit“ bezüglich einzelner Fragen im Rahmen des Bereichs

„Motive und Arbeitsweisen in der Lehrplanarbeit“. Dies gilt erstens für das Antwortverhalten auf die Frage nach Ursachen für die aktuelle Lehrplanarbeit.

Zurückzuführen ist es mit Einschränkungen auf unterschiedliche politische Kontextbedingungen (z.B. Regierungswechsel, „Wende“) und Differenzen in den bildungspolitischen Zielsetzungen. Trivial erscheint, daß in den untersuchten neuen Bundesländern die Ursache „gesellschaftliche Veränderungen“ deutlich häufiger gewählt wurde als in den alten.

Auch die Wahrnehmung von Konfliktherden in der Lehrplanarbeit differiert statistisch hochsignifikant, was wiederum in vielen Fällen auf die unterschiedliche Organisation und unterschiedliche Beteiligungsverfahren zurückzuführen ist.

Schließlich ist die Bundeslandzugehörigkeit der Befragten zu den bedeutenden Einflußgrößen auf des Antwortverhalten zu rechnen bezüglich Fragen des Lehrplanverständnisses und der Zukunftserwartungen an Lehrplan und Unterricht. Speziell materialisieren sich hier neben aller Gemeinsamkeit auch Unterschiede in den bildungspolitischen Zielsetzungen. Es objektiviert sich aber auch die besondere Situation der neuen Bundesländer.

Erheblich differieren beispielsweise die Erwartungen an den Verpflichtungscharakter und Regelungsumfang des Lehrplans (offen vs. geschlossen // verbindlich vs. unverbindlich) und die Einschätzungen des Einflusses von Lehrmitteln auf den Lehrplan. Ähnliches gilt für die gewählten Funktionen des Lehrplans (politisch/legitimatorisch - programmatisch - praktisch). In den neuen Bundesländern wird dem Wissen und der Wissenschaft eine deutlich „aufklärerische“ Funktion zugeschrieben. Problemorientierter Unterricht wird hier häufiger als Aufgabe künftiger Lehrplanarbeit präferiert. Umgekehrt spricht man sich noch seltener für „individualisierende Methoden“ und „Zusammenarbeit der Lehrkräfte“ aus.

Insgesamt besteht eine föderale Vielfalt speziell hinsichtlich des Ablaufs und der personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit sowie hinsichtlich des Lehrplanverständnisses und der Zukunftserwartungen an Lehrplan und Unterricht.

8.2 Gemeinsamkeiten und Differenzen vor dem Hintergrund der Schulartzuständigkeit der Befragten

Unsere Befragten waren in der Regel für die Lehrplanarbeit unterschiedlicher Schularten zuständig - von der Grundschule bis zum Gymnasium bzw. der Sekundarstufe II. Die Lehrkräfte unter ihnen waren in der Regel an entsprechenden Schularten tätig.

Die unabhängige Variable „Schulartzuständigkeit“ hat nach statistischer Prüfung nur relativ geringen beziehungsweise keinen Einfluß auf die Beantwortung der Fragen, die wir zum Gesellschafts- und Jugendverständnis stellten.

Anders verhält es sich bei Fragen zum Ablauf und zur personellen Zusammensetzung der Kommissionen und Gruppen, zu Motiven und Arbeitsweisen, zum Schul- und Lehrplanverständnis und schließlich zu den Zukunftserwartungen der Lehrplanentwickler.

Hinsichtlich der Beantwortung von Fragen zum Ablauf und zur personellen Zusammensetzung der Lehrplanungsgruppen hat die unabhängige Variable „Schulartzuständigkeit“ bei drei Fragen einen deutlichen statistischen Effekt.

Wenig verwundert es angesichts der Verteilung von männlichen und weiblichen Lehrkräften auf die verschiedenen Schularten überhaupt, daß in der Lehrplanarbeit für die Grundschule am meisten Frauen beteiligt waren. 50% der Befragten in der Grundschullehrplanarbeit waren Frauen. Mit 19% war der Frauenanteil unter den Befragten aus der gymnasialen Lehrplanar-

beit dagegen am niedrigsten. Unter den Befragten aus den übrigen Lehrplangruppen bewegt sich der Frauenanteil zwischen 22% und 28%.

Hinsichtlich des Ablaufs der Lehrplanarbeit zeigt sich, daß Lehrplanentwicklung für die Gymnasien, die Sekundarstufe II (und mit Einschränkungen schulartübergreifend für die Sekundarstufe I) mit einer umfassenderen Zuständigkeit und mit weniger Veränderungen des Lehrplangentwurfs zur Inkraftsetzung verbunden wird.

Folgende tabellarisch dargestellten Ergebnisse implizieren dies:

Tabelle 21: „Inhalt der Arbeit“ in Abhängigkeit von der Schulartzuständigkeit (Frage 15)

Inhalt der Arbeit	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
„Alle Teile des Lehrplans“	15%	22%	29%	51%	54%	52%
Basis N = 534						

($\alpha < 0.1$; Kontingenz-Koeffizient C= 0,29)

Tabelle 22 „Inkraftsetzung der Lehrpläne“ in Abhängigkeit von der Schulartzuständigkeit (Frage 19b)

Inkraftsetzung	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
ohne Veränderungen	29%	17%	28%	49%	37%	21%
mit redaktionellen Veränderungen	23%	53%	31%	28%	55%	32%
mit geringfügigen inhaltlichen Veränderungen	39%	23%	35%	17%	8%	34%
mit größeren inhaltlichen Veränderungen	10%	7%	6%	6%	0%	13%
Basis N = 366						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C = 0,34)

Das Ergebnis bei Gymnasien mag damit zusammenhängen, daß Vorgaben, „die das Fach beschreiben“ und Vorgaben „zu den Unterrichtsinhalten“ dort häufiger wahrgenommen wurden als anderswo.

Tabelle 23 „Vorgaben für die Arbeit“ in Abhängigkeit von der Schulartzuständigkeit (Frage 14)

Vorgaben	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
die das Fach beschreiben	34%	42%	39%	54%	39%	29%
zu den Unterrichtsinhalten	28%	34%	37%	57%	30%	30%

Basis N = 366

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,18; max. 0,23)

Während der Gruppen- und Kommissionsarbeit wird auch der Einfluß von Mitgliedern (jenseits desjenigen von Lehrkräften) je nach Schulartzuständigkeit unterschiedlich wahrgenommen. Unterdurchschnittlich erscheint aus der Sicht von gymnasialer Lehrplanarbeit (und mit Einschränkungen Realschullehrplanarbeit) der Einfluß von Lehrerfortbildnern und Wissenschaftlern - überdurchschnittlich dagegen der der Schulaufsicht.

Tabelle 24 „Größter Einfluß in der Gruppe/Kommission in Abhängigkeit von der Schulartzuständigkeit

Einflußgruppe	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
Lehrerfortbildner	35%	22%	20%	11%	28%	21%
Schulaufsicht	4%	13%	14%	18%	2%	6%
Wissenschaftler	35%	32%	11%	16%	41%	25%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,17; max. 0,22)

Das Antwortverhalten der Befragten zu Motiven und Arbeitsweisen in der Kommissionsarbeit erscheint statistisch ebenfalls in einigen Aspekten von deren Schulartzuständigkeit abzuhängen. Es ist zu vermuten, daß dies mit dem jeweiligen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulart und mit je entsprechenden Orientierungsmustern der Befragten zu erklären ist.

Dies objektiviert sich zunächst im Wahlverhalten bezüglich der Gründe der Neugestaltungen der Lehrpläne.

Tabelle 25 Welches waren nach Ihrer Meinung die wichtigsten Gründe für die Neugestaltung der Lehrpläne? (Frage 37 - bis zu 3 Antworten möglich)

Gründe	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
neue Ergebnisse der Wissenschaft	12%	7%	25%	14%	7%	2%
Anpassung an wirtschaftliche Gegebenheiten	29%	49%	42%	19%	9%	15%
Strukturveränderungen im Schulwesen	35%	70%	36%	37%	74%	53%
Reformwünsche der Lehrer	4%	8%	14%	17%	13%	3%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,16; max. 0,30)

Von den Befragten, die für Haupt- und Realschulen zuständig waren, werden entsprechend der „praktischen“ Ausrichtung der Schularten, die Anpassung an wirtschaftliche Gegebenheiten überdurchschnittlich oft als Grund für die Neugestaltung der Lehrpläne angegeben. Verblüffenderweise werden „neue wissenschaftliche Ergebnisse“ als Grund nicht etwa von Mitarbeitern an den gymnasialen Lehrplänen besonders oft als Grund gewählt, sondern von Mitarbeitern an den Realschullehrplänen.

Wenig verwundert es dagegen, daß der Grund „Strukturveränderungen im Schulwesen“ am häufigsten von Zuständigen für die Hauptschule, für die Sek II und für die schulartübergreifenden Lehrpläne angegeben wird. Es materialisieren sich hier Diskussion und Maßnahmen zur Aufwertung der Hauptschule (als Restschule) und zur Gesamtschule. Das Item „Reformwünsche der Lehrer“ wird dagegen unterdurchschnittlich von Grund- und Hauptschul-Zuständigen gewählt.

Die Wahl von Leitideen in der Lehrplanarbeit verweist ebenfalls auf die Orientierung an Spezifika der jeweiligen Schulart, für die man Lehrplanarbeit leistet.

Tabelle 26: Wovon ließen/lassen Sie sich bei Entscheidungen in der Lehrplanarbeit leiten? (Frage 34, bis zu 2 Antworten möglich)

Leitidee	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
Grundsätze weitsichtiger Bildungspolitik	16%	15%	20%	16%	50%	31%
Grundwerte einer demokratischen, offenen Gesellschaft	31%	24%	26%	18%	20%	40%
innere Logik der Fächer	25%	26%	32%	47%	24%	27%
gesunder Menschenverstand	0%	7%	11%	12%	0%	6%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,15; max. 0,24)

Mitglieder der Kommissionen und Gruppen für Sek II und für schulartübergreifende Lehrplanarbeit nennen überdurchschnittlich oft „politische“ Leitlinien. Erwartungsgemäß ist die Leitlinie „innere Logik der Fächer“ speziell bei Mitarbeitern für die gymnasialen Lehrpläne verbreitet. Dies verweist auf die starke (Schul)fachorientierung dort. Schließlich verblüfft, daß gerade von Seiten der Lehrplanentwickler für Grund- und Hauptschulpläne, für Pläne der Sekundarstufe II und für die schulartübergreifenden Pläne die Leitlinie „gesunder Menschenverstand“ besonders selten bzw. gar nicht gewählt wurde.

Für die Orientierungen unter Lehrplanentwicklern sind die gewählten Bezugswissenschaften aufschlußreich. Auch auf diese Wahlen werden von der „Schulartzugehörigkeit“ der Befragten statistisch determiniert.

Generell sind für die Arbeit der Befragten die Fachdidaktik, die allgemeine Didaktik/Schulpädagogik und die pädagogische Psychologie die wichtigsten Bereiche innerhalb der Erziehungswissenschaften für ihre Arbeit. Jedoch wird der Fachdidaktik gerade von Seiten der für Gymnasien und Sekundarstufe II Zuständigen ein überdurchschnittlich hoher Rang zugeschrieben. Dies scheint aktuell auf den diesbezüglichen Nachholbedarf dort zu verweisen (Schul)fachorientierung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird von seiten der „Realschule“ und der „Sekundarstufe II“ besondere Bedeutung zuerkannt - der Sozialpädagogik wird von seiten der Hauptschul-Zuständigen eine etwas höhere Bedeutung zuerkannt. Auch dies verweist auf aktuelle Orientierungen und Handlungsprobleme an diesen Schularten.

Tabelle 27: Welche Bereiche der Erziehungswissenschaft sind für Sie in Ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig? (Frage 53, bis zu zwei Antworten möglich)

Bereich	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
Berufs/Wirtschaftspädagogik	4%	9%	21%	12%	24%	7%
Fachdidaktik	61%	64%	73%	80%	83%	67%
Sozialpädagogik	4%	10%	4%	2%	0%	4%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,16; max. 0,23)

Schließlich zeigt sich bei den Präferenzen für die Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft eine deutliche Orientierung an den „modernen“ Sozialwissenschaften Psychologie und Soziologie bei den Grund- und Hauptschul-Zuständigen sowie bei denjenigen, die für die Sekundarstufe II oder für schulartübergreifende Pläne tätig waren. Bei Mitarbeitern für die Lehrpläne der Gymnasien überwiegt die Präferenz für Philosophie gegenüber der für Soziologie. Dies verweist auf eine gleichsam „traditionellere (humanistische) Orientierung“, die auch in der stärkeren Präferenz für die Leitidee „innere Logik der Fächer“ zum Ausdruck kommt. Wirtschaftswissenschaften werden dagegen im Durchschnitt deutlich häufiger von Seiten der „Realschule“ und der „Sekundarstufe II“ als wichtige Bezugsdisziplin genannt.

Tabelle 28: Welche Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft sind für Sie in ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig? (Frage 54, bis zu 2 Antworten möglich)

Nachbardisziplin	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
Philosophie	14%	18%	12%	48%	30%	23%
Psychologie	84%	71%	62%	54%	50%	64%
Soziologie	45%	44%	16%	18%	50%	36%
Wirtschaftswissenschaft	4%	9%	21%	12%	24%	7%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,17, max. 0,31)

All dies verweist auf entsprechend differente, schulartspezifische Orientierungen unter den Befragten, die auch die Arbeitsweise in der Lehrplanarbeit mitbestimmen werden.

Bei Fragen zum Schul- und Lehrplanverständnis und schließlich zu den Zukunftserwartungen der Lehrplanentwickler zeigt sich schließlich ebenfalls ein hochsignifikanter Einfluß der unabhängigen Variable „Schulartzuständigkeit“. Auch hier wird auf unterschiedliche Orientierungen unter den Befragten entsprechend den wahrgenommenen Aufgaben und Problemen „ihrer“ Schulart verwiesen.

Das Antwortverhalten der Befragten bezüglich der Fragen zu ihrem Lehrplanverständnis wird statistisch hochsignifikant von ihrer Schulartzugehörigkeit mitgeprägt. Jedoch hat hier die Bundeslandzugehörigkeit noch größeren Einfluß.

Zunächst wird der Anteil verpflichtender Inhalte im Lehrplan je nach Schulartzugehörigkeit der Befragten unterschiedlich wahrgenommen.

Beteiligte an der Lehrplanentwicklung für Grundschulen gehen davon aus, verpflichtende Inhalte würden nur ca. 60% des Lehrplans ausmachen. Aus dem Bereich der Lehrplanarbeit für die Sekundarstufe II und für schulartübergreifende Pläne werden ähnliche Zahlen genannt. Beteiligte der Haupt- und Realschul-Lehrplanarbeit sowie Mitarbeiter an den gymnasialen Lehrplänen schätzen den Anteil verpflichtender Inhalte dagegen mit bis zu 74% deutlich höher ein. Der Wahrnehmung nach haben diese also weniger „pädagogischen“ Freiraum.

Hinsichtlich der grundsätzlichen Erwartungen an Lehrpläne zeigt sich, daß mit Ausnahme der Befragten, die schulartübergreifende Lehrpläne für die Sekundarstufe I entwickeln, jeweils die Mehrheit der Befragten sich für eine verbindliche Festlegung der Ziele der Schuljahre in den Lehrplänen ausspricht. Jedoch tun dies deutlich mehr Zuständige für die gymnasiale Lehrplanarbeit als Zuständige für die übrigen Schularten bzw. Lehrpläne.

Auch die verbindliche Vorgabe von Inhalten und Themen der Fächer im Lehrplan wird von einer absoluten Mehrheit der Befragten unabhängig von der Schulartzuständigkeit präferiert. Jedoch sind deutlich weniger Zuständige für die Entwicklung schulartübergreifender Lehrpläne und deutlich weniger Entwickler von Grundschullehrplänen für eine solche verbindliche Vorgabe, als Zuständige für die gymnasialen Lehrpläne.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß sich speziell Vertreter der gymnasialen Lehrplanarbeit häufiger für verbindliche Lehrplanregelungen aussprechen, solange es um Stoffe, Inhalte und Ziele im Lehrplan geht. Dies korrespondiert mit der stärker ausgeprägten Orientierung an klassischer Wissensvermittlung und am (Schul)fach dort.

Tabelle 29 Grundsätzliche Erwartungen an Lehrpläne (Frage 52)

Zustimmung	Grund- schule	Haupt- schule	Realschule	Gym- nasium	Sek II	Schulart- übergreifend
Verbindliche Vorgabe von Zielen der Schuljahre	54%	51%	53%	61%	50%	39%
Verbindliche Vorgabe von Inhalten und Themen des Faches	56%	64%	71%	80%	67%	54%
Basis N = 659						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,22; max. 0,23)

Anders verhält es sich hinsichtlich der Ablehnung von Lehrplanangaben zu Formen und Zeitpunkten von Leistungsmessungen, zu Plänen für Unterrichtseinheiten und zu fachwissenschaftlichen Informationen (Informationsquellen). Hier optieren Zuständige für Grundschule, Sekundarstufe I und fächerübergreifende Pläne seltener dagegen.

Tabelle 30: Grundsätzliche Erwartungen an Lehrpläne (Frage 52)

Ablehnung	Grund- schule	Haupt- schule	Realschule	Gym- nasium	Sek II	Schulart- übergreifend
der Angabe von Formen und Zeitpunkten von Leistungsmessungen	47%	79%	69%	66%	49%	56%
der Hinzufügung von Plänen für Unterrichtseinheiten	65%	82%	82%	74%	67%	58%
der Hinzufügung fachwissenschaftlicher Informationen	51%	51%	66%	67%	50%	51%
Basis N = 659						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,22; max. 0,23)

Im Hinblick auf Aspekte des Schulverständnisses der Befragten sowie ihre Zukunftserwartungen erscheint zunächst wichtig, daß unter vorgegebenen Situationen in der Schule (Schulbilder) das „moderne Bild“, welches auf veränderte Unterrichtsformen verweist, bevorzugt von Zuständigen für Grund- und Hauptschulpläne, sowie von Zuständigen für Pläne der Sekundarstufe II und für schulartübergreifende Pläne präferiert wird. Die traditionelle (und mit Einschränkungen realistische) Schulsituation, „der Lehrer vor der Klasse“, wird dagegen deutlicher von gymnasialer Seite präferiert.

90% aller Befragten wählen hier im übrigen die „klassische“ Situation ‘pädagogischer Interaktion’, „einige Schüler im Gespräch mit ihrer(m) Lehrerin/Lehrer“ (s.o.).

Tabelle 31: Wenn sie ein Bild - z.B. eine Fotografie - auswählen müssten, das Ihrer Vorstellung von „Schule“ besonders nahe kommt: was würde dieses Bild zeigen? (Frage 59, max. 2 Antworten möglich)

Bild	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
einen Arbeitsraum voller Lehrmittel, Bücher, Computer	49%	35%	24%	19%	44%	30%
eine Lehrerin, einen Lehrer vor der Klasse stehend	8%	15%	13%	31%	33%	30%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min 0,20; max. 0,21)

Befragt auf zu erwartende Veränderungen zwischen Lehrenden und Lernenden, gehen speziell Befragte aus dem Grund- und Hauptschulbereich davon aus, daß die Schülerinnen und Schüler mehr in ihrer Individualität wahrgenommen würden. Angesichts der aktuell pädagogisch schwierigen Situation an Hauptschulen ist auch verständlich, daß im Durchschnitt mehr Befragte aus diesem Bereich erwarten, daß Lehrer zunehmend Motivations- und Kommunikationsexperten würden. Interessanterweise vermuten dies aber auch Zuständige für die gymnasialen Lehrpläne überdurchschnittlich oft. Die Transformation der Lehrerrolle hin zum Lernbegleiter wird am deutlichsten von Zuständigen für die Grundschule erwartet. Hier sind moderne Unterrichtsformen auch jetzt schon am verbreitetsten.

Tabelle 32: Veränderungen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden - Was glauben Sie, in welcher Richtung wird sich der Unterricht verändern?

(Frage 75, bis zu 2 Antworten möglich)

Richtung	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
Lehrkräfte werden zunehmend zu Lernbegleitern	49%	31%	41%	27%	37%	25%
Lehrkräfte werden zunehmend zu Motivations- und Kommunikationsexperten	20%	43%	25%	40%	24%	30%
SchülerInnen werden mehr in ihrer Individualität wahrgenommen und in ihren individuellen Lernwegen gefördert	43%	31%	24%	16%	17%	15%
Basis N = 595						

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,16, max. 0,20)

Passend zum bereits Gesagten legen vor allem Befragte aus dem Bereich Grund- und Hauptschulen hinsichtlich zukünftiger Lehrplanarbeit ein deutlicheres Schwergewicht auf fächer-

übergreifenden Unterricht gegenüber fachbezogenem Unterricht als die Befragten aus dem Bereich anderer Schularten, speziell dem des Gymnasiums. Befragte aus dem Grund- und Hauptschulbereich legen auch den Schwerpunkt künftiger Allgemeinbildung stärker auf Persönlichkeitsbildung gegenüber Fachqualifikation und stärker auf Eigentätigkeit gegenüber der Wissensvermittlung.

Wir hatten den Befragten Spannungsfelder mit den genannten Begriffspaaren vorgelegt, die wir in fünf Gewichtungen (Gleichgewicht in der Mitte($x = 3$)) unterteilten. Folgende Tabelle gibt die Mittelwerte aus den Gewichtungen der Befragten wieder.

Tabelle 33: Gewichtungen bzgl. Schwerpunkten zukünftiger Lehrplanarbeit / Schwerpunkten bzgl. künftiger schulischer Allgemeinbildung. (Frage 67, 69)

Spannungsfeld	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Sek II	Schulartübergreifend
fachbezogen vs. fächerübergreifend	x = 3,8	x = 3,9	x = 3,2	x = 2,8	x = 3,1	x = 3,4
Eigentätigkeit vs. Wissensvermittlung	x = 2,0	x = 1,9	x = 2,1	x = 2,7	x = 2,3	x = 2,4
Fachqualifikation vs. Persönlichkeitsbildung	x = 4,0	x = 4,2	x = 3,6	x = 3,5	x = 3,9	x = 3,6
($\alpha < 0.1$)						

Bei aller Gemeinsamkeit in der Tendenz läßt also das Antwortverhalten in Hinblick auf Vorstellungen von Schule und Unterricht sowie auf Zukunftserwartungen folgende Hypothese zu:

Befragte speziell aus Grund- und Hauptschulen haben eine „pädagogischere“ und „person/schülerbezogener“ Orientierung, sowie eine ausgeprägtere Orientierung an modernen Unterrichtsformen und den Sozialwissenschaften. Zugleich existieren Indikatoren, daß man sich hier an „offeneren“ Lehrplänen mit mehr Handreichungscharakter (praktische Empfehlungen/Hinweise) orientiert. Dies alles macht einen wesentlichen Unterschied speziell zu gymnasialer Lehrplanarbeit aus.

8.3 Differenzen vor dem Hintergrund der Institutionszugehörigkeit der Befragten

Unsere Befragten in der Lehrplanentwicklung gehörten qua Amt unterschiedliche Institutionen an: Statistisch differenziert werden konnte zwischen Schule, Hochschule, Seminar und Landesinstitut. Die Signifikanztests und Varianzanalysen zeigen, daß die unabhängige Variable „Institutionszugehörigkeit“ ein dritter bedeutsamer statistischer Erklärungsfaktor für Varianzen im Antwortverhalten der Befragten ist.

Die Anzahl der an der Untersuchung beteiligten Ministeriums- und Schulaufsichtsangehörigen war zu klein, um sie in die statistische Datenanalyse einbeziehen zu können. Jedoch auch Befragte aus Landesinstituten, Seminaren und Hochschulen waren zahlenmäßig nur schwach vertreten, so daß hier schon sehr, sehr deutliche Unterschiede im

Antwortverhalten vorhanden sein mußten, um statistisch signifikante Ergebnisse zu erzeugen.¹⁷

Die Institutionszugehörigkeit der Befragten scheint, zunächst vor allem in Zusammenhang mit der Position und Rolle innerhalb der Lehrplanungsgruppen und -kommissionen zu stehen.

Befragte aus Landesinstituten stellten beispielsweise überdurchschnittlich häufig die Leiter.

Tabelle 34: In welcher Funktion arbeiteten/arbeiten Sie in der Kommission/Gruppe?

(Frage 23)

Funktion	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
als Leiter	14%	14%	19%	54%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: 0,30)

Wenig verwundert es, daß Seminar- und Hochschulangehörige sowie Mitarbeiter von Landesinstituten über die größte Publikationserfahrung verfügen. Diese gilt im Rahmen von Lehrplanarbeit als wichtige Qualifikation.

Tabelle 35: Haben sie in den letzten Jahren publiziert? (Frage 7)

Publikationen	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
Ja	55%	96%	94%	80%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: 0,36)

Auf die Frage, wer in der jeweiligen Lehrplanungsgruppe den größten Einfluß hatte, zeigen sich je nach Institutionszugehörigkeit auch deutlich unterschiedliche Wahrnehmungen.

Tabelle 36: Wer hatte in Ihrer Kommission/Gruppe den größten Einfluß? (Frage 27)

Den größten Einfluß hatten	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
Lehrer	60%	61%	23%	48%
Wissenschaftler	19%	43%	36%	18%
Basis N = 573				

Wo Vertreter der Seminare oder Landesinstitute beteiligt waren, scheint es so, daß sie den Einfluß von Lehrern deutlich niedriger einschätzen, als er anderswo eingeschätzt wird. Dies korrespondiert mit dem hohen Anteil von Landesinstitutsangehörigen unter den Gruppen- und Kommissionsleitern.

¹⁷ Aller Wahrscheinlichkeit sind die (signifikanten) Differenzen zwischen den Befragten aus unterschiedlichen Institutionen weit größer, als hier aufgrund von Rechnung wiedergegeben.

Es wird die Hypothese gestützt, daß die aktuelle Lehrplanarbeit nicht mehr nur Kommissionsarbeit im klassischen Sinne repräsentiert. Denn traditionell gilt als solche, die Arbeit berufener, untereinander weitgehend gleichberechtigter Fachleute mit relativer Handlungsautonomie.

Der Einfluß von Wissenschaftlern wird dort relativ niedrig eingeschätzt, wo auch Lehrer und Landesinstitutsangehörige mit in der Gruppe saßen. Schließlich zeigt sich, daß Lehrer und Wissenschaftler ihren eigenen Einfluß jeweils relativ hoch einschätzen. Entsprechend sind Hochschulangehörige die Gruppe, die statistisch signifikant die stärkste Beteiligung von Fachdidaktikern an der Lehrplanarbeit wünscht.

Generell sprechen diese Daten gegen die Hypothese eines generell dominanten Gruppeneinflusses (z.B. der Schulpraktiker) in der Lehrplanarbeit, auch wenn Lehrkräfte im allgemeinen hier die höchsten Prozentsätze erreichen.

Auch im Hinblick auf potentielle Konflikte zwischen Vertretern unterschiedlicher Institutionen in der Lehrplanentwicklung sind zunächst signifikante Unterschiede im Lehrplanverständnis der Beteiligten von Interesse.

Den Anteil verpflichtender Inhalte im Lehrplan schätzen primär Landesinstitutsvertreter und sekundär Lehrkräfte höher ein, als Beteiligte aus Hochschulen und Schulen.

Der Freiraum, den der Lehrplan dem Lehrer lassen soll wird primär von Landesinstitutsangehörigen (und mit Einschränkungen von Lehrkräften) relativ am niedrigsten angesetzt. Dies spricht für die Präferenz für eine striktere Steuerung des Unterrichts durch den Lehrplan dort.

Tabelle 37: Welchen Anteil des Lehrplans machen verpflichtende Inhalte aus (Angabe in Prozent - Frage 43)

	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
verpflichtende Inhalte	70%	65%	63%	77%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$)

Tabelle 38: Wieviel Freiraum sollen (..) Lehrkräfte zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts nach dem Lehrplan haben (Angabe in Prozent - Frage 48)

	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
Freiraum für Lehrer	41%	43%	47%	33%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$)

Entsprechend der Hypothese von der Präferenz für eine striktere Lehrplanregulierung sprechen sich wieder primär befragte Landesinstitutsvertreter und sekundär Lehrkräfte selbst mit sehr deutlichen Mehrheiten für verbindliche Vorgaben von Inhalten und Themen der Fächer im Lehrplan aus. Hochschul- und Seminarmitarbeiter tun dies seltener.

Tabelle 39: Grundsätzliche Erwartungen an Lehrpläne (Frage 52)

	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
verbindliche Vorgabe von Inhalten und Themen des Fachs	72%	51%	50%	81%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: 0,21)

Schließlich sind, auch im Hinblick auf potentielle Konflikte in der Lehrplanentwicklung, signifikante Unterschiede in den Zukunftserwartungen der Befragten in Abhängigkeit von ihrer Institutionszugehörigkeit von Interesse.

Im Hinblick darauf, was besonderes Gewicht in zukünftiger Lehrplanarbeit haben sollte, sprechen sich mehr Hochschul- und Seminarangehörige für den Einbezug von Alltagskonzepten der Schüler aus. Individualisierende Methoden werden mehr von Landesinstitutsangehörigen präferiert. Diese und Seminarmitarbeiter sprechen sich auch häufiger für die Kooperation unter Lehrkräften aus.

Tabelle 40: Welche der nachfolgend genannten Aspekte von Unterricht sollten in der zukünftigen Lehrplanarbeit ganz besonderes Gewicht haben? (Frage 66 - bis zu 3 Antworten möglich)

Aspekte	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
Einbezug von Alltagskonzepten und von Vorwissen der Schüler/innen	25%	46%	36%	14%
individualisierende Unterrichtsmethoden	11%	3%	7%	23%
Zusammenarbeit der Lehrkräfte ($\alpha < 5$)	21%	12%	32%	30%
Basis N = 573				

($\alpha < 0.1$; Kontingenzkoeffizient C: min. 0,12; max. 0,20)

Bezogen auf die Frage nach künftigen Veränderungen zwischen Lernenden und Lehrenden stimmen Lehrkräfte sehr viel häufiger dem Item „Lehrkräfte werden zunehmend zu Motivations- und Kommunikationsexperten“ zu. Seminar- und Landesinstitutsangehörige stimmen deutlich häufiger dem Item zu „Schüler werden mehr in ihrer Individualität wahrgenommen und in ihren individuellen Lernwegen gefördert“.

Tabelle 41: Was glauben Sie, in welche Richtung wird sich der Unterricht verändern?

(Frage 75, bis zu 2 Antworten möglich)

	Schule	Hochschule	Seminar	Landesinstitut
Lehrkräfte werden zunehmend zu Motivations- und Kommunikationsexperten	37%	29%	13%	23%
Schüler/innen werden mehr in ihrer Individualität wahrgenommen und in ihren individuellen Lernwegen gefördert	22%	13%	42%	39%
Basis N = 573				

Die Daten legen die Hypothese nahe, daß sich speziell befragte Lehrkräfte und befragte Landesinstitutsangehörige deutlicher für Lehrplanverbindlichkeit in Sachen Stoffe, Inhalte und Ziele des Unterrichts aussprechen als andere. Die übrigen Daten zum Lehrplanverständnis zeigen an, daß sich Lehrkräfte mehr als andere für praktische Hinweise im Lehrplan aussprechen. Speziell gilt dies für die Bereiche:

- Medien, Methoden, Verfahren
- Pläne für Unterrichtseinheiten
- fachwissenschaftliche Informationen
- pädagogische und fachdidaktische Begründungen
- Literaturhinweise

Prozentual liegen die Präferenzen für solche praktischen Hinweise bei Lehrkräften über dem Durchschnitt aller Befragten. Daß sie rechnerisch nicht signifikant wurden, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auf relativ geringe Fallzahlen bei Mitgliedern aus den übrigen Institutionen zurückzuführen.

Die Daten lassen weiter die Hypothese zu, daß Lehrplanentwickler aus den Schulen „konservativer“ (oder realistischer) hinsichtlich „moderner“ Unterrichtsformen orientiert sind als Beteiligte aus anderen Institutionen. Nicht nur die oben dokumentierten Unterschiede legen dies nahe, sondern auch bestimmte Aspekte im übrigen Antwortverhalten, die wiederum möglicherweise wegen zu geringer Fallzahlen nicht signifikant wurden. Prozentual stimmen Lehrplanentwickler aus der Institution Schule seltener für das Schulbild „Raum voller Lernmittel“ und stimmen weniger häufig für den Rollenwandel des Lehrers hin zum Lernbegleiter. Das Bild des Lehrers als „Trainer“ wird überdurchschnittlich häufig gewählt. Schließlich stimmen sie stärker „Bildern“ von der Wissensvermittlung zu, die den Schüler in einer passiven Rolle thematisieren: „Füllen eines Gefäßes“ - „Modellieren eines Stoffes“.

9 Zusammenfassung

Im Hinblick auf unsere Eingangsfrage nach der Erscheinungsform der Lehrplanarbeit in Deutschland und der Schweiz indizieren die präsentierten Daten eine Reihe von äußeren Gemeinsamkeiten.

In beiden Ländern wird die Lehrplanentwicklung von Gruppen und Kommissionen geleistet und mittels Vorgaben zur Verfahrensweise, zur Form und zum Inhalt der Lehrpläne von den

Weisungsinstanzen reguliert. Am freiesten erscheint die Kommissions- und Gruppenarbeit in (schul)fachlichen und in didaktisch-methodischen Fragen im Rahmen des Auftrags zu einer völligen Neufassung oder einer grundlegenden Überarbeitung der bestehenden Lehrpläne. In den Kommissionen und Gruppen sitzen überwiegend pädagogisch-professionell orientierte (männliche) Personen aus der Praxis, die oft auch über Publikationserfahrung verfügen. Zumindest in Deutschland deutet sich eine Expertisierung der Lehrplanarbeit an. Die inhaltliche Arbeit der Kommissionen und Gruppen erscheint aktuell primär von professionell-pädagogischen und auch schulpraktisch-pragmatischen Gesichtspunkten geleitet. Die Kommissionen und Gruppen sind in der Regel zwischen 2 und 5 Jahren mit der Entwicklung eines neuen Lehrplans befaßt. Die Lehrplanentwürfe werden anschließend meist mit allenfalls geringfügigen Veränderungen seitens der Weisungsinstanzen in Kraft gesetzt. Dies ist mit darauf zurückzuführen, daß in der Regel während der Arbeit ein Austausch mit anzuhörenden Interessengruppen (wie z.B. Elternverbänden, den Lehrern an Schulen etc.) und den übergeordneten politischen und administrativen Instanzen stattfindet. Den Interessengruppen jenseits des Bildungsbereichs wird von unseren Befragten allerdings im Durchschnitt kein großer Einfluß auf die Lehrpläne zugeschrieben.

Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz können die Daten als Indikator dafür gelten, daß unter den Befragten nach wie vor ein Lehrplanverständnis vorherrscht, das kompatibel ist mit der im „klassischen Modell“ beschriebenen Form der staatlichen Regulierung des Unterrichts. Die Daten sprechen dafür, daß die Mehrzahl der Befragten in Deutschland und in der Schweiz den Lehrplan als Vorgabe von Stoffen/Inhalten und Zielen des Unterrichts sieht. Darüber hinaus scheinen sie sich am Lizenzprinzip (Hopmann 1988) zu orientieren. Das heißt, die Wahl der Methoden des Unterrichtens und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts soll nicht Gegenstand verbindlicher Lehrplanregelungen sein, sondern den Lehrkräften an den Schulen überlassen bleiben. So kann eine Spannung zwischen Lehrplanarbeit und Bildungspolitik entstehen, wenn diese auf eine Veränderung der Unterrichtsmethoden zielt, wie es beispielsweise aktuell in der deutschen Bildungspolitik der Fall ist.

Neben diesen Gemeinsamkeiten sind unsere Daten zugleich aber auch Indikator von Differenzen in der Erscheinungsform der Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz.

In der Schweiz sind weniger Befragte als in Deutschland mit der Entwicklung von Fachlehrplänen betraut, die Gruppen und Kommissionen sind größer, das Durchschnittsalter der Mitglieder liegt niedriger und es steht mehr Zeit für die Lehrplanentwicklung zur Verfügung.

Während in Deutschland Lehrplanarbeit primär als inneradministratives Geschäft erscheint, in dem kaum formal abgesicherte Rückkoppelungsmöglichkeiten zur politischen Sphäre existieren, besteht in der Mehrzahl der untersuchten Schweizer Kantone durch das vom Parlament gewählte, politische Aufsichtsgremium des Erziehungsrates eine institutionalisierte Beziehung zur Politik.

Als Anlaß für die aktuellen Lehrplanreformen gelten in Deutschland ausgeprägter als in der Schweiz sozio-ökonomische und sozio-politische Ursachen. Pädagogische Sach- und Eigeninteressen werden seltener als in der Schweiz als Ursache für die Lehrplanreformen wahrgenommen.

Die Daten indizieren ferner, daß in Deutschland im Unterschied zur Schweiz, Entscheidungen in der Lehrplanarbeit seltener nach kontroversen Diskussionen getroffen werden und die Lehrplanarbeit insgesamt hierarchischer durch Weisungen jeweils übergeordneter Instanzen strukturiert ist. Beispielsweise ist die Regelungsdichte in der Lehrplanarbeit in Deutschland größer als in der Schweiz und hat auch gegenüber 1985 zugenommen. Darin kann eine Ursache für die Verkürzung der Entwicklungszeit für Lehrpläne gegenüber den vorangegangenen Lehrplanrevisionen gesehen werden.

Holzschnittartig ausgedrückt beruht die Rekrutierung der Lehrplanentwickler (und -vermittler) sowie die Regulierung der Lehrplanarbeit insgesamt in der Schweiz formal auf Entscheidungen innerhalb von Gremien, was in der eidgenössischen Tradition seine Wurzeln hat. In Deutschland beruhen Rekrutierung und Regulierung, jenseits der Gruppen- und Kommissionsarbeit selbst, formal auf Entscheidungen verantwortlicher Einzelpersonen innerhalb einer hierarchischen Organisation der Lehrplanarbeit.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen der Schweiz und Deutschland besteht darin, daß in Deutschland eine deutlich stärker ausgeprägte (Schul)fachorientierung unter den Befragten vorliegt. Diese hat in der deutschen Geschichte ihre historischen Wurzeln. Die ausgeprägtere (Schul)fachorientierung markiert neben der Orientierung am Lizenzprinzip ein weiteres Spannungsfeld zwischen der aktuellen Bildungspolitik, der Schuladministration und den Lehrplanentwicklern, denn die horizontale und vertikale Vernetzung der Fächer ist, wie die auch Änderungen in der Unterrichtsgestaltung, eine zentrale Forderung aktueller Bildungspolitik. Die Zukunftserwartungen speziell der deutschen Befragten indizieren dann auch u.a. in dieser Frage weiteren Diskussionsbedarf.

Im Hinblick auf Veränderungen in Gesellschaft sowie Kindheit und Jugend halten die Befragten in Deutschland und in der Schweiz Diagnosen für zutreffend, die eine verstärkte Gefährdung der gesamtgesellschaftlichen Integration, veränderte Sozialisationsbedingungen, veränderte Einstellungen und Interessen der Schüler und Schülerinnen sowie psych-soziale Defizite, wie Konzentrationsmängel, thematisieren. Als Antwort darauf kann das Antwortverhalten bezüglich Fragen zur weiteren Entwicklung der Lehrplanarbeit und des Unterrichts gelten. In der Schweiz und in Deutschland lassen die Erwartungen der Befragten eine stärkere Orientierung an der erzieherischen Dimension von Unterricht und eine deutliche Distanz zur Paukschule erkennen. Es wird besonders die Wichtigkeit der „Eigentätigkeit der Schüler“ und der Rollenwandel des Lehrers zum „Lernbegleiter“ herausgestellt. Jedoch sprechen die Schweizer Daten für eine deutlich größere Bedeutung von der Kooperation unter Lehrern, von individualisierenden Methoden, von dem Rollenwandel des Lehrers hin zum „Lernbegleiter“ und von der Förderung des einzelnen Schülers. Verkürzt kann deshalb gesagt werden, daß der ausgeprägteren (Schul)fachorientierung in Deutschland in der Schweiz eine ausgeprägtere Kooperationsorientierung und eine ausgeprägtere „Schülerorientierung“ gegenübersteht.

Über die weitere Entwicklung der Lehrplanarbeit sind darüber hinaus nur für Deutschland Aussagen zu machen, da nur hier Vergleichsdaten aus Vorgängeruntersuchungen zur Verfügung stehen. Im Vergleich zur Untersuchung von Haft u.a. (1986) hat die Regelungsdichte in der deutschen Lehrplanarbeit zugenommen. Zugleich hat sich die Entwicklungszeit für Lehrpläne verkürzt. Wesentlich scheint aber darüber hinaus zu sein, daß die Lehrplanarbeit aktuell deutlich häufiger als früher als „außenmotiviert“ erscheint. Pädagogische Sach- und Eigeninteressen erscheinen den deutschen Befragten deutlich seltener als Anlaß für die aktuellen Lehrplanrevisionen, dafür werden sozio-ökonomische und sozio-politische Gründe häufiger als Ursachen wahrgenommen. Dennoch haben sich die Gruppen und Kommissionen nicht in politische Diskussionsforen gewandelt.

Im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen im Antwortverhalten der deutschen Befragten zeigen Signifikanztests und Varianzanalysen, daß die dokumentierten Tendenzen in der Regel nicht durch einzelne Extremgruppen verfälscht werden. Varianzen lassen sich wesentlich durch die unabhängigen Variablen „Bundeslandzugehörigkeit“ „Schulartzuständigkeit“ und „Institutionenzugehörigkeit“ statistisch erklären. Dies heißt nichts anderes, als daß Position und Rolle der Befragten - und weniger Besonderheit „außerhalb“ dieser Regelmäßigkeit - ihr Antwortverhalten wesentlich determinieren. Die dargestellten differierten und gemeinsamen Orientierungen qua Position und Rolle werden die Lehrplanarbeit mit strukturieren. Die statistisch unaufklärbare Varianz verweist auf die Stär-

ken und die Schwächen des verwendeten Erhebungsinstrumentariums. Seine Stärken liegen darin, daß es einen historischen und internationalen Vergleich ermöglicht. Dies ist zugleich seine Schwäche: es ist bezogen auf intranationale Differenzen zu „grobmaschig“ gestrickt, um aktuelle Unterschiede in der Lehrplanarbeit zwischen den Bundesländern und den Beteiligten umfassender und valider zu erfassen. Denn seine Konstruktion beruht wesentlich auf Vorgängeruntersuchungen von 1973 und 1986 - in der Zwischenzeit hat sich aber, wie die qualitative Untersuchung zeigt (s. Anlage 2) die Lehrplanarbeit in einigen Ländern in zentralen Punkten erheblich geändert.

Die Datenanalyse mit der unabhängigen Variable Bundeslandzugehörigkeit zeigt, daß eine föderale Vielfalt speziell hinsichtlich des Ablaufs und der personellen Zusammensetzung der Lehrplanarbeit sowie hinsichtlich des Lehrplanverständnisses und der Zukunftserwartungen an Lehrplan und Unterricht besteht.

Differenziert man nach Institutionszugehörigkeit so sprechen die Daten gegen die Hypothese eines generell dominanten Gruppeneinflusses (gerade der Schulpraktiker) in der Lehrplanarbeit. Ferner erscheinen Lehrplanentwickler aus den Schulen „konservativer“ (oder realistischer) hinsichtlich „moderner“ Unterrichtsformen orientiert als Beteiligte aus anderen Institutionen. Nicht nur die statistisch hochsignifikant gewordenen Daten legen dies nahe, sondern auch bestimmte Aspekte im übrigen Antwortverhalten, die möglicherweise aufgrund z.T. geringer Fallzahlen nicht signifikant wurden.

Die Daten legen ferner die Hypothese nahe, daß speziell befragte Lehrkräfte und befragte Landesinstitutsangehörige sich deutlicher als andere für Lehrplanverbindlichkeit in Sachen Stoffe, Inhalte und Ziele des Unterrichts aussprechen. Bei den Lehrkräften scheint, darüber hinaus auch ein vermehrtes Interesse für die Einbringung praktischer Hinweise in den Lehrplan zu bestehen.

Schlüsselt man die Daten nach Schulartzuständigkeit auf, so zeigt sich, daß Befragte speziell aus Grund- und Hauptschulen eine „pädagogischere“ und „person/schülerbezogenere“ Orientierung, sowie eine ausgeprägtere Orientierung an modernen Unterrichtsformen und den Sozialwissenschaften haben. Zugleich existieren Indikatoren, daß man hier an „offeneren“ Lehrplänen mit mehr Handreichungscharakter (praktische Empfehlungen/Hinweise) orientiert ist. Ferner scheint man, in der Lehrplanarbeit weniger umfassend zuständig zu sein und geringere Einflußchancen zu haben. Dies alles macht einen wesentlichen Unterschied speziell zu gymnasialer Lehrplanarbeit aus.

All diese Differenzierungen falsifizieren aber unsere aufgestellten Hypothesen auch deshalb nicht, da sie hinreichend allgemein gehalten wurden.

Bezüglich unserer auf Erich Wenigers Arbeiten zurückgehende Eingangsfrage, inwiefern Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz als Kampf geistiger Mächte verstanden werden kann, indizieren unsere Daten zur Erscheinungsform der Lehrplanarbeit, daß ein solcher „Kampf“ kaum innerhalb der Lehrplangruppen und -kommissionen selbst stattfindet. In der Schweiz ist dies aber offenbar noch eher der Fall als in Deutschland. Aus dem Antwortverhalten der Beteiligten muß geschlossen werden, daß der „Kampf geistiger Mächte“ in der Regel ebenfalls weniger zwischen Vertretern und Institutionen innerhalb des Bildungsbereichs und externen Interessengruppen und externen Instanzen, wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaft, Eltern stattfindet.

Die Daten deuten vielmehr daraufhin, daß Auseinandersetzungen am ausgeprägtesten im internen Verhältnis zwischen Bildungspolitik, Bildungsadministration und Lehrplangruppen und -kommissionen, sowie zwischen der gesamten Lehrplanentwicklung und der Schulpraxis stattfinden, daß es sich also vorwiegend um Ebenenkonflikte zwischen Politik, Programmatik

und Praxis innerhalb der Lehrplanarbeit handelt (zur Theorie der verschiedenen Ebenen in der Lehrplanarbeit vgl. Hopmann u. Künzli 1994; sowie die qualitative Studie - Anlage 2).

Zumindest in Deutschland werden Konfliktzonen markiert durch die (Schul)fachorientierung und die Orientierung am Lizenzprinzip, welche dem Lehrer die didaktisch-methodische Freiheit der Gestaltung des Unterrichts überläßt.

Wahrscheinlich ist ferner, daß sich ein „Kampf geistiger Mächte“ in Gestalt eines inneren Rollenkonflikts bei den an der Lehrplanentwicklung beteiligten Personen realisiert. Es ist dies der Konflikt zwischen exekutiven Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten und den pädagogisch-eigenlogischen Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten.

10 Literatur

ADLER, J./BIEHL, J. u. OHLHAVER F.: Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften 2 (1996) 3, S.

BAUMERT, J. u. HOPF, D.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die Berliner Gesamtschulen. Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern. Berlin 1980.

BENNINGHAUS, H.: Deskriptive Statistik. STUTTGART 1982

BIEHL, J./OHLHAVER, F. u. RIQUARTS, K.: Prozeßdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. In: KÜNZLI, R. u. HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur u.. Zürich 1998 S. 223 - 238.

BIEHL, J./HOPMANN, S. u. KÜNZLI, R.: Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: KÜNZLI, R. u. HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur u.. Zürich 1998 S. 35 - 53.

BIEHL, J./HOPMANN, S. u. OHLHAVER, F.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik 48 (1996) 5, S. 33 - 37.

BRAUNER, R.: Schulreform und Bildungsökonomie. Struktur- und Lehrplanreform in Hessen und die personellen und sachlichen Probleme des Physikunterrichts. Frankfurt a.M. u.a. 1996.

DASCHNER, P. u.a. (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim / München 1995.

DERLIEN, H.U.: Methodik der empirischen Verwaltungsforschung. In: HESSE, J.J. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Verwaltungswissenschaft (Sonderheft 13/1982 der Politischen Vierteljahresschrift). Opladen 1982, S. 122 - 133.

DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen, Kastellaun 1971³.

FREY, K./HAFT, H. u. HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrplanarbeit International (Bildung und Erziehung 42 (1989) 1).

GLASER, B.G. u. STRAUSS, A.L.: The covery of grounded theory. New York 1967.

HAFT, H. u.a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Kiel 1986.

HALLER, H.-D.: Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanz 1973.

HOPMANN, S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.

- HOPMANN, S. u. HAFT, H.: Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung. In: *Bildung und Erziehung* 43 (1990) 4, S. 361 - 378.
- HOPMANN, S. u. HAFT, H.: Systems in Formation and Transition: Curriculum Administration for Schleswig and Holstein. In: HAFT, H. u. HOPMANN, S. (Eds.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London, New York, Philadelphia 1990, S. 64 - 77.
- HOPMANN, S./HAFT, H. u. FREY, K.: Verbände und Organisationen in der Lehrplanarbeit. Eine empirische Untersuchung. In: *Bildung und Erziehung* 42 (1989) 1, S. 57 - 70.
- HOPMANN, S. u. KÜNZLI, R.: Zum Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Lehrplänen. In: *Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für die Oberschulen Südtirols. Dokumentation einer Tagung des Pädagogischen Instituts in Brixen*. Bozen 1993, S. 47 - 60.
- HOPMANN, S. u. KÜNZLI, R.: Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16 (1994) 2, S. 161 - 184.
- HOPMANN, S./RIQUARTS, K./KRAPP, A. u. KLAFKI, W. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1995.
- KÜNZLI, R.: *Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik des Lehrplans: Ordnung und Wandel*. Kiel 1986.
- KÜNZLI, R. u. ADLER, J.: *Lehrplanarbeit in der Schweiz - eine Darstellung von Verfahren und Prozessen in sieben Kantonen*. unveröff. Manuskript, Aarau 1997.
- KÜNZLI, R. u. RIQUARTS, K.: *Leitideen im Vergleich*. Genf 1983.
- LESCHINSKY, A.: *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion"*. Frankfurt a.M. 1996.
- MAURICE, M. u.a.: *Politique d' éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris 1982.
- MÜLLER, F. u. SCHMIDT, M.: *Empirische Politikwissenschaft*. Stuttgart 1979.
- OELKERS, J.: *Wissen als Forschungsproblem der Schule*. Vortrag auf einem Symposium der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 13. Dezember 1991 in Basel.
- PAULSEN, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Berlin, Leipzig 1921³.
- REIN, W.: Stichwort "Lehrplan". In: REIN, W. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 4. Langensalza 1897, S. 482 - 504.
- SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1961³.
- SHULMAN, L.S.: *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*. In: WITTRICK, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York 1986^{3a}, S. 3 - 36.
- SHULMAN, L.S.: *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In: *Educational Researcher* 15 (1986)b 2, S. 4 - 14.
- SKILBECK, M.: *School-based Curriculum Development*. London 1984.
- WEBER, M.: *Die protestantische Ethik I*. hrsg. v. J. Winckelmann. Gütersloh 1984⁷.
- WEBER, M.: *Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. In: *Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1922 (1982⁵).

WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1971⁹.

Frank Ohlaver

Sekundäre Lehrplanbindungen

Ergebnisse einer explorativen, qualitativen Studie zur Lehrpläneinführung

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	2
2	Datenerhebung und Auswertung	3
3	Rahmenbedingungen der Nutzung sekundären Lehrplanbindungen	6
3.1	Die Spannung zwischen Exekutive und Pädagogik	6
3.2	Die Spannung zwischen Etablierten und Innovativen	7
3.3	Die Spannung zwischen Herrschaft und Gefolgschaft	14
3.4	Zusammenfassung	18
4	„Sekundäre Lehrplanbindungen“: Hilfsmittel der Lehrplanimplementation	19
4.1	Materielle Mittel	20
4.2	Rekrutierung	21
4.3	Beteiligungsverfahren	26
4.4	Weisungs- und Unterstützungssysteme	32
4.5	Aus- und Fortbildung	37
4.6	Schulbücher	47
4.7	Handreichungen	50
4.8	Zentrale Prüfungen	51
4.9	Schule und Schulorganisation	52
5	Zusammenfassung	53
6	Literatur	59

1 Einleitung

Lehrpläne werden in Deutschland als wesentliche staatliche Mittel der Regulierung des schulischen Unterrichts¹⁸ entwickelt, eingeführt und in der Schule mehr oder weniger intensiv angewendet. In ihnen wird in unterschiedlichem Ausmaß festgeschrieben, was (Stoffe/Inhalte), wann (Klasse), wo (Schulart) zu lehren ist (Künzli 1986).

Wissenschaftlich ist die Lehrplanentwicklung national und international relativ gut erforscht (Haller 1973; Haft u.a. 1986; Menck 1989; Haft/Hopmann 1989; Apel 1991; Mackert 1992; Biehl/Ohlhaber/Riquarts 1998 // Bruggen 1989; Gundem 1990; Skilbeck 1990; Kuratle 1998).

Vergleichbares gilt für die Wirkung und lokale Nutzung von Lehrplänen bzw. Curricula durch Lehrkräfte (Axnix 1983; Haenisch 1985; Klose 1988; Vollstädt/Tillmann u.a. 1998 // Birkemo 1990; Engelsen 1993; Gehrke/Knapp/Sirotnik 1992; Johnston 1990; Kansanen 1987).

Im deutschsprachigen Raum ist dagegen über die Einführung von Lehrplänen z.B. durch Lehrerfortbildungen kaum etwas bekannt noch wissenschaftlich untersucht¹⁹, obwohl dieser Bereich für die Veralltäglichung von Lehrplaninnovationen von erheblicher Bedeutung ist und Lehrpläneinführung mit großem Personal- und Kostenaufwand in den Bundesländern betrieben wird.

Entsprechend ergibt sich die Notwendigkeit einer Untersuchung eben dieses Bereichs der Lehrpläneinführung im allgemeinbildenden Schulwesen.²⁰

Die hier vorliegende Arbeit gibt die Forschungsergebnisse wieder.

Es werden Strategien und Verfahren der Lehrpläneinführung rekonstruiert, wie sie zwischen 1990 und 1995 in Deutschland üblich waren. Wir haben diese Strategien und Verfahren als „sekundäre Lehrplanbindungen“ bezeichnet und als „Hilfsmittel der Lehrpläneinführung“ operationalisiert. Deshalb geht es in der Studie nicht nur um Strategien und Verfahren bei der Lehrpläneinführung, sondern auch um deren Rahmenbedingungen und die Rolle von pädagogischen Landesinstituten und anderen Weisungs- und/oder Unterstützungseinrichtungen (Ministerien etc.).

Die Forschung wurde als explorative, qualitative Studie, basierend auf Experteninterviews, angelegt und durchgeführt (vgl. Friedrichs 1990; Flick 1996). Denn es lag weder gesichertes Wissen - geschweige denn eine wissenschaftliche Theorie - über Lehrpläneinführungen in Deutschland vor, noch waren umfassende Informationen z.B. in Gestalt von Organisationsplänen und Erfahrungsberichten zugänglich. An dieser Stelle sei unseren Interviewpartnern nochmals gedankt.

In der deskriptiv-analytischen Studie beziehen wir uns ausschließlich auf die Aussagen der Befragten in den Interviews. Gegenüberstellung und Vergleich von Aussagen und Kontextinformationen ermöglichen in den Grenzen qualitativer Forschung Validität und Reliabilität. Die Generalisierung der an Einzelfällen gewonnenen Erkenntnisse ist deshalb möglich, weil sich zwar jeder Einzelfall einerseits im Kontext besonderer Bedingungen entwickelt hat, anderer-

¹⁸ Neben der Personalselektion und -qualifikation

¹⁹ Klose hat sich dieser Frage zwar gewidmet, dies aber in fachlich eng begrenzten Zusammenhängen (Klose 1988).

²⁰ Die Untersuchung wurde durchgeführt im Rahmen des DFG-Projekts „Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen“ und geht auf eine Anregung Stefan Hopmanns zurück. Das Gesamtprojekt ist am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel angesiedelt. Mitglieder der Projektgruppe sind: Jürgen Baumert, Jörg Biehl, Stefan Hopmann, Frank Ohlhaber, Kurt Riquarts.

seits sich dies aber im Rahmen allgemeiner Regelmäßigkeit vollzog (vgl. Oevermann 1983, S. 179; Ohlhaber/Wernet 1998). Hervorzuheben ist, daß in der Begriffsbildung angestrebt wurde, den direkten Bezug zu den Äußerungen der Befragten zu wahren. Begriffe und Theorien sollten aus den Daten selbst gewonnen werden und nicht aus einer Theorie über einen anderen Wirklichkeitsbereich abgeleitet und subsumtionslogisch auf die Interviewdaten appliziert werden (etwa aus der Systemtheorie Luhmanns (z.B. Luhmann 1979) oder aus Organisationssoziologien). Denn Ziel der Untersuchung war, die Besonderheit von Lehrpläneinführungen wiederzugeben.

Obwohl vorgängig keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über diesen Teil von Lehrplanarbeit vorlagen, sind in der Untersuchung dennoch eine Reihe von Hypothesen über Lehrplanarbeit im allgemeinen fokussierend und hintergrundthematisch.

Erstens ist hier Erich Wenigers These von der Lehrplanarbeit als „Kampf geistiger Mächte“ zu nennen (Weniger 1971, S. 22).

Zweitens die gleichsam entgegengesetzte, der Systemtheorie nahestehende These Stefan Hopmanns von der Lehrplanarbeit als „Verwaltungshandeln“, nach der Lehrplanarbeit insgesamt wesentlich durch Prozesse der „Differenzierung“ (Subsystembildung) und „Entmischung“ (Spezialisierung) gekennzeichnet ist und u.a. deshalb wie folgt charakterisiert werden kann:

„In Konstruktion und Praxis folgt die Organisation der Lehrplanarbeit primär Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns und nicht pädagogischen Absichten.“ (Hopmann 1988, S. 339).

Schließlich ist drittens die folgende These „der Kontinuität von Lehrplanarbeit“ von Henning Haft und Stefan Hopmann hintergrundthematisch:

„Trotz vielfältiger Änderungen im gesellschaftlichen und administrativen Umfeld sind die Strukturen der Lehrplanarbeit durch Kommissionen im Grundsatz die gleichen geblieben.“ (Haft/Hopmann u.a. 1986, S. 133).

2 Datenerhebung und Auswertung

Die Auswahl der Gesprächspartner erfolgte nach Projektgenehmigung in Kooperation mit Ministerien und Landesinstituten in sechs kontrastierenden Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Wir baten die Institutionen schriftlich, uns pro Land fünf Fachleute, Experten, Beteiligte der Lehrpläneinführung im besonderen und der Lehrplanarbeit im allgemeinen als Interviewpartner zu benennen („Schlüsselpersonen“).

Die Gruppe der Interviewpartner sollte dabei aus Gründen eines möglichst umfassenden Einblicks hinsichtlich der folgenden Punkte heterogen zusammengesetzt sein:

Umfang der Zuständigkeit in der Lehrpläneinführung:

- Gesamtzuständigkeit
- Zuständigkeit für die Schulfächer: Biologie, Chemie, Physik, Integrierte Naturlehre (o.ä.) (Sek. I)
- Zuständigkeit für die Schulfächer: Englisch, Geschichte, Mathematik (Sek. I)
- Zuständigkeit für eine bestimmte Schulart/Schulstufe (Sek. I)
- Zuständigkeit im Lehrmittelbereich

Institutionenzugehörigkeit in der Lehrpläneinführung:

- Ministerium
- Landesinstitut
- Schulaufsichtsbehörde
- Seminar
- Schulpraxis

Die Auswahl der Personen aus den Ländern entsprach dieser Vorgabe weitestgehend. Lediglich in einem Bundesland wurde kein Vertreter des Ministeriums und keiner der Schulaufsicht angegeben.

Im Anschluß wurden die benannten Personen von uns angeschrieben und über das Forschungsvorhaben informiert. Alle Personen erklärten sich zu einem Interview bereit. Telefonisch wurden die Interviewtermine dann vereinbart. Die Interviews fanden mit der Ausnahme eines Bundeslandes alle in der zweiten Jahreshälfte 1996 statt. Aufgrund des Genehmigungsverfahrens konnten die ausstehenden Interviews Ende 1997 durchgeführt werden. Von den geplanten 30 Interviews mußte eines wegen Abwesenheit des Interviewees ausfallen. Folglich basiert die Studie auf 29 Interviews mit Fachleuten und Experten der Lehrpläneinführung aus sechs Bundesländern, die z.T. innerhalb der Weisungs- und Unterstützungsinstitutionen des Bildungswesens (z.B. Ministerien, Pädagogische Landesinstitute, Schulämter (o.ä.)) beschäftigt waren, zum Teil aber auch zusätzlich als Lehrkräfte an Schulen.

Die Gruppe der Interviewten setzte sich aus 7 Frauen und 22 Männern zusammen. Unter ihnen waren 7 Personen zusätzlich als Lehrkräfte an Schulen tätig.

Die Interviews wurden als gesprächsförmige, offene Leitfadeninterviews (Friedrichs 1990, S. 224 ff.; Flick 1996, S. 94 ff.) durchgeführt. Neun Personen wurden vom Projektmitarbeiter Jörg Biehl interviewt, zwanzig vom Autor. Erhebungsort waren in der Regel die Diensträume der Befragten. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 60 und 90 Minuten.

Grundlage der Leitfadenskonzepktion waren einerseits Fragen, wie sie durch die Sache „Lehrpläneinführung“ selbst aufgeworfen werden. Andererseits lagen Fragen vor durch unsere vorgängigen quantitativen und qualitativen Untersuchungen (Adler/Biehl & Ohlhaver 1996; Biehl/Ohlhaver & Riquarts 1998) und die existierende Literatur zur Lehrplanarbeit im allgemeinen (s.o.). Sie flossen ebenfalls in die Leitfadenkonstruktion ein.

Wesentliche Gesprächsgegenstände nach dem Leitfaden waren:

1. Aufgabe und/oder Funktion in der Lehrplanarbeit (Position/Rolle)
2. Erfahrungen mit dem Ablauf der Lehrplanarbeit und speziell dem Bereich der Lehrpläneinführung
3. Erfolge und Probleme
4. Verhältnis zwischen beteiligten Personen und Instanzen (Kooperation)
5. Sinn und Zweck von Lehrplanarbeit, von Lehrplänen
6. Bedeutung und Besonderheit von Schulfach/Schulart/Bundesland in der Lehrplanarbeit im Kontrast zu anderen
7. Auffassungen von Schule, Lehrern, Schülern
8. Veränderungswünsche

Alle 29 Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluß wörtlich verschriftet. Am Ende lagen ca. 800 Seiten Interviewtext vor.²¹

Das Auswertungsverfahren wurde vom Autor an anderer Stelle bereits vorgestellt und diskutiert, vor allem auch unter grundsätzlich methodologischen Gesichtspunkten qualitativer Forschung (Ohlhaver 1998). Deshalb wird an dieser Stelle nur kurz auf den Ablauf der Datenanalyse eingegangen.

Die Analyse der Interviewtexte orientierte sich am textanalytischen Verfahren der „objektiven Hermeneutik“ (vgl. z.B. Oevermann 1979; Ohlhaver 1998) und am Verfahren der „Grounded Theory“ (Strauss 1994; Strauss & Corbin 1990).

Leitfragen der Datenauswertung waren:

²¹ Für die Verschriftung sei herzlich gedankt: Tanja Blum, Christine Erichsen, Anja Ehlers, Christa Nowack

- Vor welchen Handlungsproblemen stehen Schlüsselpersonen in der Lehrpläneinführung?
- In welchem Zusammenhang stehen diese Probleme zu der Lehrplanarbeit auf den Ebenen der Lehrplanentwicklung und der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis?
- Wie werden diese Handlungsprobleme gelöst?
- Welche Strategien und anderen Hilfsmittel in der Problemlösung werden, wann, wo, wie, warum eingesetzt?

Hauptziel der Analyse war, Probleme, Problemlösungsmuster und Hilfsmittel der Problemlösung hinsichtlich der Lehrpläneinführung in den Daten zu rekonstruieren, sowie Bedingungen unter denen sie auftreten (vgl. Strauss & Corbin 1990, S. 113 f.). Am Ende sollten deskriptive Aussagen stehen über Strategien und Verfahren bei der Lehrpläneinführung, deren Rahmenbedingungen und die Rolle von pädagogischen Landesinstituten und anderen Weisungs- und/oder Unterstützungseinrichtungen.

Zunächst wurden mit diesem Ziel sieben Interviewtexte, die sich maximal voneinander unterschieden, mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik analysiert. Am Ende stand ein umfangreicher Katalog von Hypothesen über Probleme in der Lehrpläneinführung und -arbeit, Problemlösungsmuster und -hilfsmittel sowie (mögliche) Ursachen. (vgl.: „Offenes Codieren“ - Strauss & Corbin 1990, S. 74; „Sequenzanalyse“ - Oevermann 1979, S. 415).

In einem zweiten Schritt wurde dieser „Hypothesenkatalog“ anhand der 29 Interviews erweitert, modifiziert und „gekürzt“ (Falsifikation). Zugleich wurden Beziehungen zwischen Problemlösungen, Problemen und den jeweilig vorliegenden Rahmenbedingungen der Lehrplanarbeit rekonstruiert und als Hypothesen formuliert. Dabei wurden auch Belegstellen in den Interviewtexten gesammelt (vgl.: „Axiales Codieren“ - Strauss & Corbin 1990, S. 114; Oevermann 1979).

Im dritten Schritt wurde dies fortgesetzt nun aber mit dem expliziten Ziel der Reduktion der Hypothesen und Belegstellen auf das Wesentliche. (vgl.: „Selektives Codieren“ - Strauss & Corbin 1990, S. 114; Oevermann 1979).

Das Ergebnis folgt unten.

Anzufügen ist, daß aufgrund der (föderalen) Vielfalt von Strategien, Verfahren und ihrer Organisation einerseits und aufgrund des Datenschutzes der Interviewees in den Bundesländern andererseits in wesentlichen Punkten „idealtypische Konstruktionen“ angestrebt wurden, was auf Max Webers „Verstehende Soziologie“ zurückgeht (Weber 1922/1982, S. 190 ff., S. 427 ff.).

Idealtypen sollen der Messung und dem Vergleich der Wirklichkeit der Lehrplanarbeit an ihnen dienen, denn auch deren Bedeutung ist, wie Weber es für Kulturercheinungen allgemein formuliert, „sehr oft nur durch Beziehung des empirisch Gegebenen auf einen idealen Grenzfall eindeutig zu Bewußtsein zu bringen“ (Weber 1922/1982, S. 195). Den Idealtypus als solchen bestimmt Weber wie folgt:

„Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus bis diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dies Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine Utopie, und für die historische Arbeit erwächst die Aufgabe, in jedem einzelnen Falle festzustellen, wie nahe oder fern die Wirklichkeit jenem Idealbilde steht [...]“ (Weber 1922/1982, S. 191).

3 Rahmenbedingungen der Nutzung sekundärer Lehrplanbindungen

Die Äußerungen aller Befragten zur Lehrpläneinführung zeigen an, daß diese und die Wahl der dabei verwendeten Hilfsmittel, also die Nutzung sekundärer Lehrplanbindungen, von einer Reihe von Rahmenbedingungen determiniert werden.

Charakteristisch für die Aussagen aller Befragten in allen Bundesländern ist, daß die Lehrpläneinführung durch die Verfahren der staatlichen „Verordnung“ nach dem Modell von Befehl und Ausführung als nicht hinreichend gilt, sondern es darüber hinaus gezielter „Implementationsmaßnahmen“ bedarf. Exemplarisch für diesen Grundkonsens ist die folgende Aussage:

Ca.5: „Also wichtig sind diese Elemente, die ich genannt habe, deswegen, weil man eine solche Einführung [...] von Lehrplänen nicht vom grünen Tisch einfach verordnen kann, sondern weil das nur gelingen kann, wenn sie die Betroffenen, die das nachher, jetzt auch konkret, umsetzen müssen, wenn sie die praktisch für diese Idee gewinnen können, das ist eigentlich der entscheidende Punkt.“

Die allgemein praktizierte Regel Lehrpläne nicht nur per „Verordnung“ einzuführen, sondern Lehrplanimplementation zu betreiben, die in Deutschland praktisch z.B. in der Tätigkeit von Lehrerfortbildungseinrichtungen überall institutionalisiert ist, ist vor dem Hintergrund der Aussagen der Befragten wesentlich auf drei Spannungsverhältnisse im staatlichen Schulwesen zurückzuführen.

Verkürzt gesagt, sind es die Spannungen zwischen Exekutive und Pädagogik, die zwischen Etabliertem und Innovativem sowie die zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. Im folgenden werden wir diese Spannungsverhältnisse in ihrer aktuellen konkreten Ausformung darstellen.

3.1 Die Spannung zwischen Exekutive und Pädagogik

Die Spannung zwischen exekutiven Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten einerseits und pädagogisch-eigenlogischen Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten (des Lehrens und Lernens) andererseits ist für das staatliche Schulwesen in Deutschland konstitutiv.

In modernen demokratischen Gesellschaften, in denen die Schule ganz wesentlich als eine Institution der Vergesellschaftung (Parsons 1971) und der Zuteilung von Lebenschancen (Schelsky 1961) erscheint, ist es Aufgabe von Bildungspolitik und Exekutive, ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit in den schulischen Anforderungen zu gewährleisten. Diese Gewährleistungspflicht setzt den demokratischen Staat und seine Exekutivinstitutionen in eine Kontrollverpflichtung gegenüber dem Schulwesen. Kontrolle und Herstellung von Vergleichbarkeit erfordern aber eine Standardisierung der Anforderungen, wie sie dann in Deutschland in Lehrplänen festgeschrieben werden.

Andererseits existiert in Deutschland die allgemeine und zur Epochalnorm gewordene Erkenntnis, daß konkrete Vermittlungs- und Erziehungsprozesse personal gebunden und individuell unterschiedlich sind.²² Sie widersetzen sich in ihrer Eigenlogik einer Standardisierung. Auf der Ebene der Regulierung des Unterrichts mittels Lehrplänen wird diesem Sachverhalt mit der Methodenfreiheit des Lehrers Rechnung getragen (Biehl/Hopmann & Ohlhaber 1996). Bei der Einführung von Lehrplänen wird dieser Eigenlogik von Bildung und

²² Historisch gesehen, hat sich der Sache nach die Erkenntnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von der Besonderheit des „erzieherischen Verhältnisses“ bzw. der „pädagogischen Verantwortung“ veralltäglich - ist epochale Norm geworden.

„Die pädagogische Verantwortung ist der Ausgang und der Maßstab für das erzieherische Handeln sowie für die pädagogische Reflexion (..)sie zeigt sich in dem Impetus und in der inneren Gerichtetheit, die jeden Erzieher bestimmen, insofern er nämlich die Sorge für die ihm anvertrauten übernimmt und ihr Wohl will“ (Danner 1979, S. 87).

der daraus resultierenden relativen Autonomie der Lehrkräfte durch „Lehrplanimplementation“ genügt.

Auch auf der Ebene der Einführung neuer Lehrpläne, so muß aus den Aussagen der Befragten geschlossen werden, erlaubt die Eigenlogik der Interaktionsprozesse kein rein dirigistisches Vorgehen „per Verordnung, Erlaß und Dienstanweisung“ wie etwa wie beim Militär (Befehl - Ausführung) oder bei anderen Exekutivinstitutionen, wie der Finanzverwaltung.

Das Spannungsverhältnis zwischen exekutiver Seite und pädagogischer Seite als solches kommt in unserer Untersuchung etwa in den Antworten der Befragten auf die Frage nach der Bedeutung von Lehrplänen zum Ausdruck. Exemplarisch für eine vermittelnde Position kann die folgende Antwort gelten. Sie berücksichtigt sowohl die pädagogische als auch die exekutive Seite.

Ke.7 - *Ministerium*: „Wenn wir einen gemeinsamen Bestand sichern wollen, also für die öffentliche Schule, dann müssen da auch gemeinsame Standards gesetzt werden. Und die gemeinsamen Standards müssen so sein, daß sie das Minimum von dem beschreiben, was notwendig ist, um diese gemeinsamen Standards zu erzielen und soviel wie möglich eben an Gestaltungsmöglichkeiten offen lassen.“

Davon sind erstens typischerweise Positionen unterscheidbar, deren Schwerpunkt auf der exekutiven Seite liegt.

Me.6 - *Obere Schulaufsicht*: „Da eine staatliche Verpflichtung der Schulaufsicht besteht und es darin die Verpflichtung gibt, sich zu vergewissern oder zu kontrollieren oder festzuschreiben, was in Schule konkret geschieht, ist es notwendig, daß dafür auch ein Rahmen gegeben wird.“

Zweitens sind typischerweise Positionen unterscheidbar, deren Schwerpunkt auf der pädagogischen Seite liegt.

- Re.3 - *Lehrerfortbildung*: „So eine Lehrplan[arbeit] ist immer wieder ein guter Anlaß, sich mit der Fachkollegenschaft eines Landes zu verständigen über die Frage, wo stehen wir eigentlich, was macht eigentlich ihr Fach und was wäre sozusagen wünschenswert. Also immer eine Phase von Bilanz ziehen - und dadurch, daß es neue Lehrpläne gibt, fühlt sich jeder genötigt, sich in einen solchen Diskussionsprozeß einbinden zu lassen.“

- Ce.10 - *Schulpraktiker* und Kommissionsmitglied: „Von mir aus gesehen ist der Lehrplan Kondensationskeim, um für die eigene Unterrichtsarbeit Anhaltspunkte zu kriegen, wohin.“

3.2 Die Spannung zwischen Etabliertem und Innovativem

Zweitens ist für die Praxis, Lehrpläne über „Lehrplanimplementation“ einzuführen, das Spannungsverhältnis zwischen **Etabliertem und Innovativem** konstitutiv.

So thematisieren alle Befragten zumindest implizit ein Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungen, habitualisierten Praxisformen und Routinen, gesetzten Ordnungen und etablierten Verfahren in allen Bereichen des Bildungswesens, seiner Klienten und der umgebenden Sozialwelt (z.B. Politik, Wirtschaft, Wissenschaft) einerseits und Innovationsansprüchen und Innovationen, wie sie beispielsweise in einem neuen Lehrplan oder in einer neuen Organisationsform auftauchen bzw. angestrebt werden, andererseits.

Exemplarisch macht die folgende Aussage eines Interviewees auf dies Problem aufmerksam:

De.12: „Wir haben in den 70'er Jahren einen ungeheuren Boom gehabt, sehr viele Lehrer eingestellt, die in einer Art und Weise ausgebildet worden sind, daß sie eigentlich nicht kennen gelernt haben, alternative Unterrichtsformen einzusetzen, gab's damals eigentlich noch nicht. [...] Das sehe ich als großes Problem bei den Lehrern, nämlich die Notwendigkeit, jetzt über das, was man gelernt hat, hinaus sich jetzt noch umzustellen, sich zu interessieren für neue Dinge, sich dafür aufschließen [zu] lassen und das dann auch selbst zu erproben.“

Das Spannungsverhältnis resultiert u.a. daraus, daß in modernen Gesellschaften mit einem staatlichen Schulwesen eine Innovationsverpflichtung des Staates gegenüber der Schule besteht, der u.a. eben über die Veränderung der Lehrpläne genügt wird. Die Innovationsver-

pflichtung ist in der Regel in den Schulgesetzen verankert als Auftrag der Zukunftsorientierung von Erziehung und Bildung. So soll der Schüler auf sein künftiges Leben als Erwachsener vorbereitet werden und sich dabei auch mit „Neuem“ befassen. In einem Schulgesetz heißt es etwa im Artikel „Aufgaben der Schulen“ u.a.: „Die Schulen erschließen den Schülern das überlieferte und bewährte Bildungsgut und machen sie mit Neuem vertraut“ (Schulgesetz Bayern 1994, Erster Teil, Art. 2.).

Material entspricht dieser formalen Innovationsverpflichtung der Wandel und die Veränderung der Gesellschaft, ihrer Mitglieder und ihrer Sphären einschließlich der des Bildungswesens.

Unsere Befragten thematisieren als Aufgabe und Problem der Lehrplanimplementation (und -entwicklung) eine Reihe von Neuerungen gegenüber der vorhergehenden Lehrplangeneration. Diese zeigen sowohl an, daß einer Innovationsverpflichtung genügt wurde, als auch daß eine Spannung zum „Etablierten“ besteht. Im folgenden werden die von der Befragten als wesentlich thematisierten Veränderungen aufgelistet und exemplarisch belegt:

- Veränderungen in der Organisationsform der Lehrplanarbeit

Sowohl auf der Ebene der Lehrplanentwicklung als auch auf derjenigen der Lehrplaneinführung stehen Veränderungen in der Organisation etablierten Erwartungshaltungen gegenüber. Am deutlichsten ist dies in den Neuen Bundesländern, wo nicht nur Lehrplanarbeit neu eingerichtet wurde, sondern auch alle Weisungs- und Unterstützungssysteme neu zu „installieren“ waren. Vor allem Zuständigkeitsfragen und damit auch Fragen der legitimen Zuständigkeit resultierten daraus.

Pa.26: „Es gibt also nach wie vor keinen Organisationserlaß, kein Statut für die [Lehrerfortbildungsinstitution]. Es gibt ein Exemplar, das aber niemals abgesegnet worden ist. [...] Das hat zu sehr vielen Konflikten geführt, vor allem mit dem Referat für Lehrerfortbildung, das für uns zuständig ist, dort gab es also bedeutend mehr Konflikte im Hinblick auf Kompetenzen als mit dem [Landesinstitut].“

Auch die „Neuheit“ der Delegation der Lehrplanarbeit an ein Landesinstitut und der Verzicht auf herkömmliche Lehrplankommissionen in der Phase der Lehrplanentwicklung schafft spezifische Spannungen und sich daraus ergebende Aufgaben der „Implementation“.

Ke.7: „Das hat zwei Vorteile: Erstmal [...] wird aufgeräumt mit der für mich falschen Vorstellung, daß wenn ich Gruppen einrichte, ich dadurch ein Basisbild herstelle, was ich nicht glaube, dafür habe ich die Gruppen von Innen auch zu sehr selbst kennen gelernt. Und zum zweiten hat es einen zeitlichen Vorteil. Diese Arbeit war im Schnitt, kann man sagen, in einem Jahr abgeschlossen. Das gelingt diesen Gruppen auf keinen Fall, weil allein der Findungsprozeß in den Gruppen [...]... ein halbes Jahr ist da sicher knapp kalkuliert...- beansprucht. Es hat also diese beiden Vorteile gehabt. Hat aber natürlich den Nachteil gehabt, daß wir damit außen erst mal [...] jeden Basiskontakt verloren hatten. Also die Frage der demokratischen Legitimität also... Legitimierung dieser Pläne, die war natürlich sofort eine offene Flanke.“

- Veränderungen der Stundentafel bzw. des Verhältnisses von Stundentafel und Lehrplanansprüchen

Da in den Stundentafeln nicht nur die Dauer des Schultags, sondern auch die Schulfächer und ihr Gewicht in ihrem Bildungswert für die jeweilige Schulart festgeschrieben wird, stehen sie u.U. in Spannung zu Fachinteressen personeller Art (Einstellung von Fachkollegen in den Schuldienst) und pädagogischer Art (z.B. Veränderungen des Konzepts schulischer Allgemeinbildung durch Verschiebung der Gewichtung der Fächer). Letzteres war besonders in den neuen Bundesländern virulent, da der Stundenanteil der naturwissenschaftlichen Fächer deutlich gekürzt wurde.

Ein führendes Mitglied in der Lehrplanarbeit, bezeichnet so die Stundentafelfrage in einem konkreten Fall als eigentlichen „Knackpunkt“ in der Lehrplanentwicklung und -implementation.

Ca.5: „Ich hab' schon gesagt, der wesentliche Knackpunkt, das waren eigentlich diese Stundentafelgeschichten, wobei es hauptsächlich immer um den Punkt ging, daß man bei dieser Kürzung sozusagen alle Fächer beteiligt hat und es damit so solchen Verzerrungen kam, daß beispielsweise jetzt das Fach Chemie, das bisher ja eine wesentlich geringere Gesamtstundenanteil hat als beispielsweise das Fach Mathematik, auch eine Stunde beisteuern mußte und damit eigentlich einen wesentlichem höheren Kürzungsanteil erlebt hat als, sagen wir mal, so ein Fach wie jetzt die Mathematik. [...] es war praktisch alles durch diese Stundentafeldiskussion überlagert, das war wirklich, also wenn die Lehrpläne kontrovers diskutiert wurden, konnten Sie sicher sein, es gab irgendwann ein Problem mit dem Stundenanteil.“

- Veränderungen im formalen Reglungs- und Geltungsbereich der Lehrpläne

Am deutlichsten sind diese Änderungen in der Einführung neuer Schularten und entsprechender Pläne in den neuen Bundesländern. Eine vergleichsweise ebenfalls schwierige Innovation in den alten Bundesländern ist in der Einführung und Vereinbarung schulformbezogener Pläne im Verhältnis zu schulstufenbezogenen Plänen zu sehen. Im Verhältnis geringfügiger ist beispielsweise der Übergang von zielorientierten Plänen zu themen- oder stofforientierten Plänen, der Übergang von detaillierten „geschlossenen“ Plänen zu offeneren „Rahmenplänen“, die dem Lehrer mehr Wahlfreiheit und/oder Eigeninitiative überantworten.

Aus der Perspektive der Lehreraus- und -fortbildung in den neuen Bundesländern schildert ein Interviewee das Problem der Umsetzung der Pläne für neue Schularten wie folgt.

Pa.26: „Und da war es also die Aufgabe, die ich gerade nannte. Dann kam hinzu, daß unsere Lehrer in Schularten unterrichtet haben, die es ja eigentlich vorher nie gab. Ja also, es mußte die Schulartspezifik verdeutlicht werden und das war ein Riesenproblem. Denn es war so, daß die meisten unserer Referenten [aus der Fortbildungsinstitution] ja eigentlich in den Schularten auch niemals unterrichtet haben, die es jetzt gab, also, abgesehen von den zwei Referenten [aus der Fortbildungsinstitution], die früher an Gymnasien in den alten Bundesländern unterrichtet hatten, alle anderen Lehrer von uns haben an der POS unterrichtet, ja also, nicht mal an der EOS, denn die Leute konnten wir hier nicht nehmen, weil sie sich ja in der Regel auch durch eine gewisse politische Nähe ausgezeichnet haben. Also, dort mußten wir erst einmal Klarheit in den Köpfen unserer eigenen Leute schaffen, und ich bin ja selber auch ein Kind des Ostens und nicht des Westens, d.h. ich mußte bei mir selber anfangen.“

Das Problem der Innovation „schulstufenbezogene Pläne“ wird in folgender Aussage deutlich:

Ke.7: „Man muß dazu vielleicht in Klammern sagen, die Pläne sind so konstruiert, daß sie a) Schulstufen bezogen sind, aber b) die Bildungsgänge HS, RS und Gymn. abbilden, müssen, zwar auch im Fortlaufe des Bildungsganges, was also durchaus wie eine Quadratur des Kreises anmuten kann und auch so ist.“

Das Problem der „offeneren“ Lehrpläne im Verhältnis zu einer Tradition „geschlossener“ Lehrpläne im Zusammenhang mit kontrolliert lehrplanbezogenen Schulbüchern und Handreichungen wird in folgender Antwort deutlich.

I: „Welche Rolle spielen denn jetzt Handreichungen, Schulbücher, Fortbildungsveranstaltungen und, was weiß ich, Vorgaben, die man den Lehrern noch macht?“

Ja.21: „In diesem Land spielen die also eine riesige Rolle, eben, weil die Rahmenpläne relativ offen sind. Ist natürlich, sage ich mal, der Bedarf an zusätzlichen Informationen, Orientierung und etc. riesig groß. Schulbücher sind ganz wichtig, danach läuft Unterricht, wenn der Rahmenplan ganz schlecht ist und keine Orientierung gibt, dann nimmt man sich eben das Lehrbuch, das hat er da drunter, und Handreichungen sind auch sehr wichtig und ähnlich so gemacht. Ich möchte gerne Handreichungen haben, die den Weg erklären, nicht praktisch die Themen vorgeben, ich möchte am liebsten, ich hab' die Handreichung, die beim Lesen den Weg erkennbar macht, wie komme ich im Rahmen zum Unterrichtsthema, und nicht sieben Unterrichtsthemen vorgibt, ist auch ganz schwer, ganz schwer zu machen. Es gibt eine große Erwartungshaltung, und es gibt praktisch das Spannungsfeld, ich will entscheiden dürfen, aber sage mir das bitte gleich, was ich zu machen habe. In diesem Spannungsfeld bewegen sich Lehrer, das klingt absurd, aber, na ja, ist wie es ist.“

Vergleichbar äußert sich ein anderer Interviewee aus den neuen Bundesländern:

Pa.26: „Also, es war ja ein gravierender Einschnitt, für unsere Lehrer war's ein gravierender Einschnitt. Sie waren's ja gewohnt, daß sie einen Lehrplan haben, in dem genau gesagt wird, so und so viel Stunden dazu

und so und so viel Stunden dazu, und da gab's Unterrichtshilfen, in denen stand ganz genau drin, was mache ich in der ersten, zweiten, dritten usw. Stunde. So, und jetzt haben sie Lehrpläne bekommen mit Zielstellung, mit Inhalten, die sich, sagen wir mal, am Wesentlichen konzentrieren, und dann Hinweise und Anregungen zum Teil sehr vielfältiger Art, und sie konnten mit den Freiräumen nicht umgehen und sie können es zum Teil bis zum heutigen Tage schwer. Ja, das hängt auch vom Fach ab und das hängt auch von der Schulart ab und es wird kritischer, je weiter hoch es im Gymnasium beispielsweise kommt.“

Ebenfalls wird die Spannung zwischen offenem und geschlossenem Lehrplan dort sichtbar, wo zunächst seitens der Führung der Lehrplanreform auf detaillierte Fachlehrpläne (die „vierte Ebene“ der Lehrpläne) verzichtet werden sollte.

Ga.19: „Ja, wir haben, ehrlich gesagt, es langt eigentlich die dritte Ebene, denn damit haben wir an Bindung, an Lehrplanbindung für die einzelnen Schulen, was wir brauchen und wir haben einen viel größeren Gestaltungsspielraum für den einzelnen Lehrer. Nur wollten dann die einzelnen Fachkommissionen und die einzelnen Fachvertreter, die wollten die vierte Ebene haben.“

Das Problem der Spannung zwischen fachorientierten Lehrplänen zu eher themen- und stofforientierten (und alltagsbezogenen) Plänen wird in folgender Antwort deutlich.

Se.1: „Hier im Hause, ich muß das so [...] sagen, [...] daß hier in diesem Haus ein Stamm von Mitarbeitern ist, überwiegend im Gymnasialbereich, die aus der Zeit davor stammen, die ein ganz anderes Verständnis von Unterricht und Schule haben. Und im Grunde hinterhergetrauert haben, lange Zeit hinter den alten Fachlehrplänen aus der Regierungszeit davor.“

- Veränderungen im Bereich der materialen allgemeinen und/oder schulartspezifischen Erziehungs- und Bildungsziele

Diese wurden meist im Vorspann bzw. der „ersten Ebene“ der neuen Lehrpläne festgeschrieben. Sie treffen nach Auskunft der Befragten oftmals auf allen Ebenen der Lehrplanarbeit auf eingelebte Erwartungshaltungen und Gewohnheiten, die an der klassischen fachspezifischen Wissensvermittlung orientiert sind. Beispielsweise die folgende Äußerung thematisiert dieses Problem.

Ge.11: „Wir hatten Arbeitsgruppen, die diesen Text vorbereitet haben, und das Ergebnis der Gruppe war nicht so, wie ich selber es gut fand. Die Gruppe hat mir zu wenig den Lehrer reingeschrieben, das Erzieherische zu wenig berücksichtigt. [...] Das Erzieherische haben wir eingebaut hauptsächlich in die 1. Ebene. Aber es sollte ausstrahlen auf die Fächer und da muß man sagen, die Gewohnheiten der Lehrkräfte haben das bisher ignoriert.“

Diese Spannung zwischen Innovation und Etabliertem wird auch am Beispiel der Lesegewohnheiten der Lehrer von vielen Befragten thematisiert:

Be.18: „Der Punkt ist der, daß die Hauptschulen in noch zu großer Zahl in Fächern denken, in leeren Fächern denken und deswegen den Bildungsplan nach meiner Sicht zu einem nicht unerheblichen Teil immer noch falsch lesen. Sie lesen ihn nicht von vornherein: Erziehungs- und Bildungsauftrag und da gibt es 6 Punkte, wie du hauptschulgemäß unterrichten sollst usw., und das ist die Vorlage, das ist das Ziel und die Fächer und die Lernstoffe ist das Spielmaterial da dazu. Sondern die lesen diesen Teil vielleicht irgendwo und haben ihn nicht im Kopf, sondern die richten sich..., die schlagen direkt auf „Klasse 5: Deutsch“.“

Am deutlichsten sichtbar ist dieses Problem in den neuen Bundesländern, wo gleichsam ein gänzlich „neuer Geist“ an den Schulen realisiert werden soll.

- Veränderungen im materialen Bereich der Unterrichtsinhalte und in der Didaktik und Methodik des Unterrichts selbst

In den untersuchten Lehrplanrevisionen wurden in verschiedenen Varianten die horizontale und/oder vertikale „Fächervernetzung“ und das Methodenlernen festgeschrieben. Nach Auskunft von Befragten in allen Bundesländern trifft dies auf traditionelle Orientierungen am Fachprinzip bzw. der Fachsystematik der einzelnen Schulfächer und auf traditionelle Vorstellungen von der Methodenfreiheit des Lehrers und vom primär „wissensvermittelnden“ Unterricht.

So führt ein Interviewter aus:

La.2: „Das heißt, die setzen dann in einzelnen Punkten schon Anforderungen, die noch nicht überall gängige Praxis sind. Dieses vor allem was so den Bereich des Methodenlernens betrifft und was die Verknüpfung zwischen den Fächern betrifft. Und an den Punkten gibt es sicherlich auch, na, Widerstände wäre zuviel gesagt, weil die werden kaum auf einer sachlichen Ebene begründet, aber es gibt eine gewisse Reserviertheit und es gibt eine gewisse Angst, ob man das jetzt so auch anpacken kann und anpacken will.“

Mit diesen Innovationsbereichen und Innovationen, die auf allgemeiner Ebene von allen Befragten aus allen Bundesländern in unserer Untersuchung thematisiert wurden und die zumindest teilweise in Spannung zu „etablierten Strukturen und Erwartungshaltungen“ stehen, sind weitere Veränderungen und Verschiebungen verknüpft. Als wesentlich thematisieren unsere Befragten folgende explizit oder implizit:

Erstens werden **Verschiebungen zu Schulsystemen anderer Bundesländer** genannt:

Sa.16: „Man muß einfach zu bestimmten Punkten in einem Prozeß, der wie gesagt hier über mehrere Jahre dauert, abwägen, an welcher Stelle man entscheidend beeinflussen kann, oder diese, ich denke einmal, zu einem frühen Zeitpunkt alles Fächerübergreifend anzulegen, eine einheitliche Terminologie zu prägen und das in einem kleinen Bundesland, das würde meiner Ansicht nach bundesweit und darüber hinaus eine Isolation bedeuten, die kaum noch jemand versteht.“

Zweitens ergeben sich mit Innovationen **Verschiebungen zwischen den Schularten und -stufen**, die meistens schon in der Lehrplanentwicklung zu berücksichtigen sind, um etwa den Wechsel von einer Schulart zu einer anderen möglich zu halten.

Drittens ergeben sich **Verschiebungen gegenüber Prüfungen** und speziell zentralen Prüfungen.

So wird etwa die „Schwerfälligkeit bei der Weiterentwicklung der Abschlußprüfung“ als ein wesentliches Problem der Lehrplanumsetzung thematisiert.

I: „Wodurch wird die Umsetzung von Lehrplanentscheidungen in Ihren Augen wesentlich beeinflusst?“

De.12: „Ja zunächst mal in [Bundesland xy] in all den Fächern, die Gegenstand der zentralen Abschlußprüfung sind, durch eine relative Schwerfälligkeit bei der Weiterentwicklung der Abschlußprüfung.“

Den Abschlußprüfungen wird dabei sowohl im positiven wie im negativen Sinne eine starke Regulierungsfunktion für den Unterricht zugewiesen.

- Be.18: „Aber natürlich hat das zentrale Abitur einen starken Einfluß auf den Unterricht, weil sich jeder Lehrer orientiert und sagt: „Aha, das ist das Anforderungsniveau, vor allem also das Anforderungsniveau, auf das ich kommen muß.“ Das ist ganz klar, aber das Zentralabitur steht nicht neben dem Lehrplan, sondern das ist ja von einander abhängig und bildet den Lehrplan ab.“

- Ba.8: „Der Lehrplan kontrolliert sich nicht selbst. Ich glaube, die Prüfungen normieren den Unterricht stärker als den Lehrplan, vielleicht sogar unangemessen stärker, denn ich hab' schon erwähnt, daß nicht alles geprüft werden kann, was im Unterricht wichtig ist, vielleicht ist es noch nicht einmal das Wesentliche, auf jeden Fall nicht alles.“

Viertens thematisieren die Befragten die **Verschiebung gegenüber eingeführten Schulbüchern** als wesentlich - und dies tun besonders Befragte aus den neuen Bundesländern.

De.12: „Das andere war schon, daß zum Zeitpunkt der Lehrpläneinführung eigentlich noch nicht hinreichend viele neue Lehrbücher vorlagen, die unterliegen in [A.] einem äußerst komplizierten Genehmigungsverfahren und es ist langwierig. Und da muß man natürlich auch sehen, im Grunde genommen brauchen wir tatsächlich für alle Fächer neue Bücher, das belastet auch noch die Schulträger, also die Kommunen vor allen Dingen, ungeheuer. Und das sind Schwierigkeiten, die tatsächlich einer sehr zügigen Lehrplanumsetzung im Wege stehen.“

Und fünftens schließlich wird die **Verschiebung der Schulfächer gegenüber den Hochschulfächern** angeführt.

Fe.17: „Ja, aber wenn man auch jetzt manche Veröffentlichungen anschaut, es wird immer stärker doch auch die Meinung vertreten, daß sich der Chemieunterricht nicht allein, möcht' ich jetzt einmal sagen, an der Fachsystematik orientieren muß.“

I: „Sondern eben auch an, an“

Fe.17: „Daß wir ganz andere Ziele haben eigentlich auch mit unserem Unterricht, als es die Hochschule hat, wodurch sich natürlich diese enorme Diskrepanz auch wieder bei den Referendaren ergibt, daß die lauter Dinge lernen, die sie in der Schule nicht brauchen, und die, die sie brauchen, haben sie nicht an der Hochschule gelernt.“

Innovationen und Verschiebungen der genannten Art in den genannten Bereichen stoßen nun, und auch dies ist impliziter Grundkonsens unter allen Befragten zwar auf etablierte Erwartungshaltungen und z.T. auf Distanz aber nicht auf eine generelle Innovationsfeindlichkeit bei den Mitgliedern und Klienten des öffentlichen Bildungswesens.

Unter anderem kommt dies in der folgenden Äußerung über die Bedeutung des Lehrerfortbildners als Ansprechpartner in der Lehrplanimplementation zum Ausdruck, weil dessen Erfolg wesentlich auch daran festgemacht wird, daß er eben etwas „Neues vermittelt“:

Ce.10: „Also unheimlich viel und das unterschätzt man, läuft auf der persönlichen Beziehungsebene, wenn also z.B. eine gute Lehrerfortbildung. [...] wenn er [der Lehrer] dort einen Ansprechpartner hat, wenn er weiß, er trifft auf jemand, der ihm etwas Neues vermittelt, aber auch seine Interessen kennt und auf ihn eingeht und auf seine Nöte eingeht, dann kann man Lehrplan vermitteln.“

Das Fehlen einer generellen Innovationsfeindlichkeit bei Lehrern bringt auch folgende Äußerung aus einem anderen Bundesland zum Ausdruck:

Ge.11: „Aber da sind wir grad' am Beginn einer recht fruchtbaren Entwicklung auch im Bereich der [a] Realschule, hier hat sich, und das hat uns eigentlich positiv erstaunt, sehr viel getan, also da ist ein Eis gebrochen und man merkt schon, daß die Lehrer interessiert sind an den Formen. Ich glaub', das hat auch ein bißchen mit dem Selbstverständnis - um das Modewort, das im Augenblick durch unsere Lande geistert, die Professionalität zu verwenden - mit der Professionalität von Lehrern, die wollen schon auch mal was Neues ausprobieren, wollen sich weiterentwickeln, weil sie merken, da verhärtet und verkrustet.“

Das Fehlen einer generellen „Innovationsfeindlichkeit“ wie sie - soziologisch gesehen - holzschnittartig Kennzeichen „traditionaler Gesellschaften“ und „Stämme“ ist, liegt im untersuchten Bereich also nicht vor. Dies verweist darauf, daß im Bildungswesen wie in modernen Gesellschaften überhaupt Veränderung und Zukunftsorientierung bzw. Neuerung und generelle Innovationsbereitschaft Kennzeichen sind. Entsprechend wird in unserer Gesellschaft „Altbackenheit“ negativ bewertet, dagegen „Innovation“ und „Modernität“ positiv.

Lehrplanänderungen lassen sich vor dem Hintergrund der Aussagen der Befragten idealtypisch nicht nur in ihrer Qualität, sondern auch nach ihrem Innovationsanspruch unterscheiden.

- **Lehrplanüberarbeitungen** stellen die relativ geringste Innovation dar. Es wird an den etablierten Weisungs- und Unterstützungssystemen und herkömmlichen Verfahren der Lehrplanentwicklungen festgehalten. Änderungen im Regelungs- und Geltungsanspruch bezogen auf die Organisation des Schulwesens sind nicht vorhanden oder marginal. Inhaltliche Veränderungen stellen gegenüber der vorhergehenden Lehrplangeneration primär Modifikationen dar.
- **Lehrplanreformen** bedeuten eine vergleichsweise größere Innovation. In Grenzen werden etablierte Weisungs- und Unterstützungssysteme modifiziert und es wird in Grenzen vom herkömmlichen Verfahren der Lehrplanentwicklung abgegangen. Etwa wird die Tradition der Lehrplanentwicklung in Kommissionen durch einer stärkeren Beteiligung der Landesinstitute reformiert. Ebenfalls wird der Regelungs- und Geltungsbereich der Lehrpläne verändert, beispielsweise indem schulartspezifische Pläne durch schulstufenbezogene Pläne ergänzt oder ersetzt werden. Veränderte Bildungs- und Erziehungsziele und veränderte Vorgaben für den Unterricht z.B. hinsichtlich des „Methodenlernens“ gehen einher mit Änderungen in der Gesamtgestalt der Pläne.
- **Lehrplanneuentwicklungen** schließlich bedeuten eine solch ausgeprägte Innovation, wie sie etwa in den neuen Bundesländern nach der Wende angestrebt wurde. Verfahren der

Lehrplanentwicklung und Weisungs- und Unterstützungssysteme werden neu installiert und organisiert. Neue Schularten und Schulfächer nebst sehr weitgehenden inhaltlichen Veränderungen der Bildungs- und Erziehungsziele sowie der Schulfächer werden im Lehrplan festgeschrieben.

Verallgemeinernd kann gesagt werden, daß mit der jeweilig in einem Land vorliegenden Art der Innovation der Lehrpläne die Spannung zwischen Etabliertem und Innovativem steigt. Ein Überblick über die Auskünfte der Befragten zeigt, daß entsprechend mehr oder weniger „Aufwand“ für die „Lehrplanvermittlung“ betrieben wird. Dies Datum verdeutlicht wiederum die Beziehung zwischen Lehrplanvermittlung und dem Spannungsverhältnis zwischen Etabliertem und Innovativem. Ferner ist auffällig und verständlich, daß speziell bei „Lehrplanneuentwicklungen“ von den Befragten organisatorische Aspekte und Probleme der Lehrplanarbeit inhaltliche Aspekte und Probleme zumindest quantitativ in den Interviews dominieren.

Wann und wie Lehrpläne verändert werden ist eine bildungspolitische Entscheidung, daß sie verändert werden dagegen formale Pflicht. Fraglich ist folglich, ob die bildungspolitische Entscheidung für eine Lehrplanveränderung ihren Schwerpunkt darauf hat, einer formalen Pflicht zur Veränderung um der Veränderung willen zu genügen, oder ob sie ihren Schwerpunkt darauf hat, aus faktisch-bedeutsamen Veränderungen (im Umfeld von Schule oder in der Schule selbst) oder materialen Veränderungsabsichten etwa im Sinne der „Verbesserung von Schule (und Gesellschaft)“ Konsequenzen zu ziehen.

Genau damit spielt folgende Äußerung eines Befragten zu dem zentralen Problem der Auswahl in der Lehrplanentwicklung (vgl. Künzli 1986) mit der beinahe sarkastischen, auf den Wechsel von Erziehungs- und Bildungsmoden anspielenden Formulierung:

Ga.19: „Das Problem ist immer bei einer Lehrplanarbeit, was behält man vom alten Lehrplan bei und was bezieht man als neuestes Neues ein?“

Bereits die Frage, ob mit der Lehrplanarbeit eine Innovation um der Innovation willen oder mit dem Zweck materialer Veränderung angestrebt wird, impliziert die weitere Frage, ob eine Lehrplanarbeit geltenden Legitimitätsvorstellungen genügt und Gefolgschaft findet.

Damit ist auf das dritte wesentliche Spannungsfeld verwiesen, das von den Befragten thematisiert wird, nämlich das zwischen Herrschaft und Gefolgschaft bzw. das Problem „Gefolgschaft“ für eine und bei einer Lehrplanänderung zu finden.

Da.14: „[...] Die Kollegen wurden dann Fortbildungen zugeordnet und dann kamen Fragen, wenn ich mich jetzt fortbilde möchte ich auch mehr verdienen und oder irgendwie ich möchte aufsteigen können oder wenn ich das jetzt muß wieso und weshalb und warum.“

3.3 Die Spannung zwischen Herrschaft und Gefolgschaft

Die Auskünfte der Befragten thematisieren so drittens eine Spannung zwischen dem Lehrplan als staatlicher Vorgabe, seinen Protagonisten und den von einer Lehrplanarbeit „Betroffenen“ als konstitutiv für die Installation und die Aufgaben einer „Lehrplanimplementation“.

In Max Webers Terminologie seiner Herrschaftssoziologie handelt es sich um die Spannung zwischen Herrschaft und Gefolgschaft²³. Zentrales Problem ist hier, die Solidarität der „Beherrschten“ einschließlich der nachgeordneten Mitglieder der Exekutive (wie etwa die Lehrkräfte an Schulen) aber auch der Klienten des Bildungswesens und anderer Interessengruppen zu gewinnen. Dies geschieht aus Befragtersicht einerseits über die Herstellung bzw. Sicherung der Adäquanz und Plausibilität der Pläne bezogen auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen auch vermittels des Einbezugs von Sachkompetenz und anderen Beteiligungsverfahren. Andererseits geschieht es über Sanktionierungen, wie Privilegierungen und/oder Zuschreibungen „sozialer Ehre“ an die Mitglieder und Klienten des Bildungswesens und an als relevant erachtete andere Interessengruppen, wie „Parteien“, „Kirche“, „Arbeitgeber“ usw. Ersteres ist vor allem wegen der umfassenden Beteiligungsverfahren spezifisch für Innovationsbestrebungen im Bereich des Bildungswesens (also sozusagen spezifisch für den pädagogischen Bereich - im Unterschied wieder zur Finanzverwaltung). Zweites ist ein allgemeines Merkmal der Herstellung bzw. Sicherung von Solidarität und Gefolgschaft (also spezifisch für Herrschaft vermittels eines personalen Verwaltungsstabes/Exekutive).

Gemeinsame Grundhaltung aller Befragten ist, daß die bloße Verordnung eines Lehrplans, obgleich in einer repräsentativen Demokratie „legal“, nicht hinreichend ist (s.o.). Wiederum ist auf die Spannung zwischen Exekutivinteressen und pädagogisch-eigenlogischen Interessen verwiesen.

Konkret äußert sich die Spannung zwischen Herrschaft und Gefolgschaft einerseits darin, daß nicht nur die Plausibilität und Adäquanz neuer Lehrpläne im Hinblick auf gesellschaftliche und/oder schulische Veränderungen als außerordentlich bedeutsam für eine erfolgreiche Umsetzung angesehen wird, sondern es hierbei, wie schon aus den Schulgesetzen ablesbar ist, auf die Beteiligung vieler (zumindest auf dem Wege der Anhörung) gesetzt wird.

So führt ein Befragter aus: Um Lehrpläne erfolgreich umzusetzen, (..)

Ca.5: „[...]ist praktisch diese Information im Vorfeld wichtig, die Möglichkeit, selber mitzuwirken im Sinne der Stellungnahme ist wichtig, und das setzt praktisch eine Grundhaltung voraus, die diese Einführung überhaupt erst möglich macht, und wenn das nicht gelingt, dann ist das ganze Projekt in Frage gestellt.“

Folgende Aussage eines Interviewees bringt die Bedeutung der „sachlichen“ Plausibilität und Adäquanz von Lehrplänen für eine erfolgreiche Umsetzung besonders prägnant zum Ausdruck:

Le.9: „Im Prinzip ist es einfach so, daß Lehrerinnen und Lehrer sich auf diese Einführungen der [Lehrpläne] zunehmend einlassen, weil sie unter dem Druck der täglichen Arbeit stehend konfrontiert werden mit einer Schülerschaft, die ganz neuen Problemen ausgesetzt sind und die neuen [Lehrpläne] geben da doch bessere Antwort und jedenfalls in der Form, wie sie verfaßt sind, eine direktere Antwort als die alten [Lehrpläne].“

Entsprechend bezeichnen mehr als die Hälfte unserer Befragten die Qualität des Lehrplans selbst als primäre Einflußgröße einer erfolgreichen Lehrpläneinführung.

²³ „Jeder Herrschaftsbetrieb, welcher kontinuierliche Verwaltung erheischt, braucht einerseits die Einstellung menschlichen Handelns auf den Gehorsam gegenüber jenen Herren, welche Träger der legitimen Gewalt zu sein beanspruchen; und andererseits, vermittels dieses Gehorsams, die Verfügung über diejenigen Sachgüter, welche gegebenenfalls zur Durchführung der physischen Gewaltanwendung erforderlich sind: den personalen Verwaltungsstab und die sachlichen Verwaltungsmittel.“ (Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, S. 823)

I: „Was ist ganz wichtig bei der Umsetzung jetzt von dem Lehrplan, also der Einführung?“

De.12: „Also, das erste ist, daß der Lehrplan akzeptiert werden muß, daß er einleuchtend ist als Text in seinen Forderungen, ja.“

Um geltenden Legitimitätsvorstellungen zu genügen und Plausibilität und Adäquanz der Pläne zu erreichen, scheint ferner auch pädagogische Fachkompetenz bei der Entwicklung von zentraler Bedeutung, wobei die folgende Äußerung deutlich macht, daß hier von einem Interaktionsprozeß zwischen Bildungspolitik und Fachleuten ausgegangen wird:

Re.3: „Das Problem ist also einerseits natürlich die Frage, wieweit selbst eine politisch legitimierte Setzung fachlich sinnvoll ist. Darüber wird man immer noch streiten dürfen. Und zumal, wenn man dann mit Fachleuten sozusagen ins Gespräch kommt, wird man immer noch sagen, ist es sinnvoll, das so oder so zu bringen.“

Bereits bei der Lehrplanentwicklung ist gängige (z.T. gesetzte) Praxis, die Schulpraxis, ihre Klienten sowie externe Interessengruppen wie Wirtschaft, Kirchen und Parteien in unterschiedlichen Varianten über Beteiligungsverfahren einzubeziehen und so neben Sachverstand auch Solidarität für die Innovation zu gewinnen.²⁴

Dies verweist auf die bereits thematisierte Besonderheit, daß im Falle des Bildungswesens im Unterschied zu anderen exekutiv geregelten Bereichen, wie Finanzverwaltung oder Militär, nicht allein auf den legitimen Herrschaftsanspruch und die Autorität der Legislative in einer repräsentativen Demokratie über den Verordnungsweg gesetzt wird, sondern Solidarität, Plausibilität und Adäquanz in besonderer Weise auch durch Beteiligungsverfahren hergestellt werden, oftmals unter Berufung auf das „Eigenlogische der pädagogischen Basis bzw. der pädagogischen Interaktion (s.o.)“.

Entsprechend der Lehrplanentwicklung mit Beteiligungsverfahren ist „Lehrplanimplementierung“ ebenfalls ein als notwendig erachtetes Mittel der Herstellung bzw. Sicherung von Plausibilität und Adäquanz der Pläne und der Bestrebung „Solidarität“ herbeizuführen.

In unseren Interviews lassen sich drei unterschiedliche Grundstrategien geltenden Legitimitätsvorstellungen zu genügen und Solidarität zu finden auf Deutungsmusterebene unterscheiden:

- Die bildungspolitisch-pädagogische, charismatische „Überzeugungsarbeit“

Folgender Bericht über seine Tätigkeit in der Lehrerfortbildung bringt diese speziell über die Charakterisierung der Tätigkeit als „predigen“ beispielhaft zum Ausdruck:

Ga.19: „Ich predige, würde ich jetzt fast sagen, immer wieder, die Aufgabe des Gymnasiums ist nicht, lauter Einzelfälle darzustellen, eine Kasuistik abzuhandeln, ein Rezept zu liefern für jedes, für jede Einzelfälle des Lebens, also dem Schüler beizubringen, wie er einen Scheck ausfüllt oder dem Schüler jede neueste Technologie im Bereich der Kernkraftwerke beizubringen oder sonst etwas. Das ist nicht die Aufgabe des Gymnasiums, sondern ihm Grundlagen, Wurzeln darzulegen, auf denen er dann aufbauen kann und wo er auch sieht, welche, welche Auswirkungen das hat. Ich sage immer, der muß die Grundlagen des naturwissenschaftlichen Denkens kennen, dann kann er auch technische Entwicklungen beurteilen und sich das selber aneignen.“

Ein anderer Befragter berichtet in der Logik von „Überzeugungsarbeit“ bezogen auf Lehrerfortbildung:

„innerhalb geht es nun darum, die einzelnen Veränderungen gegenüber dem bisherigen Lehrplan zu erläutern, darzustellen, dafür zu werben und zu sehen, wie weit die Kollegen damit klarkommen.“

Schließlich begründet folgende Äußerung die Notwendigkeit von Überzeugungsarbeit:

De.12: „Ich hab in einem Werk, das sich so mit Fragen der Lehrplanarbeit auseinandersetzt, mal den schönen Satz gelesen: „Lehrer tun primär nicht, was sie sollen, sondern was sie können und wollen.“ Und ich glaub’

²⁴ Qua Grundgesetz besteht hierzu keine gesetzliche Verpflichtung - es handelt sich um eine spezifische Gesetzesauslegung, welche dann in der Regel auf der Ebene der Schulgesetze der Länder gesetzt wurde.

der Satz hat schon sehr viel für sich und hat als Konsequenz, man muß die Lehrer davon überzeugen, daß sie das wollen und man muß sie instand setzen, das auch zu können.“

- Die pädagogisch-diskursive Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit

- He.24: „Die Umsetzung von Lehrplänen wird im Grunde entscheidend beeinflusst von den Lehrern, die sie umsetzen sollen, und [davon] wie wir [in der Fortbildung] es verstanden haben, [...] im nächsten Schritt die Pläne mit den Lehrern zu diskutieren.“

- Be.18: „Da gibt es von außen gar nicht sehr viele Steuerungsmöglichkeiten. Sie können so was nicht anordnen, sondern sie können nur den Prozeß der Auseinandersetzung anregen und begleiten.“

- Ha.23: „Ich glaube, daß Fortbildung, die Diskussion, die kontinuierliche Diskussion mit Lehrern wirkungsvoller ist in der Veränderung von Unterricht, als das Schreiben eines Rahmenplanes.“

- Ce.10: „Also unheimlich viel - und das unterschätzt man - läuft auf der persönlichen Beziehungsebene. Wenn also z. B. eine gute Lehrerfortbildung [...] wenn er [der Lehrer] dort einen Ansprechpartner hat, wenn er weiß er trifft auf jemand, der ihm etwas Neues vermittelt, aber auch seine Interessen kennt und auf ihn eingeht und auf seine Nöte eingeht, dann kann man Lehrplan vermitteln.“

- De.12: „Aber die direkte Konfrontation eines Kollegiums, eines Fachkollegiums mit dem Lehrplan in Form von Gesprächen, also eine direkte, diskursive Auseinandersetzung, die halte ich für die beste Möglichkeit.“

- Die legal-dirigistische Weisung und die Information²⁵

Ke.7: „Gut, ich mein zuallererst natürlich, daß deutlich wird... und jetzt mach ich es einfach mal Top down, obwohl das sonst nicht meine Art ist... daß deutlich wird, daß wir hier keinen Spaß machen, daß es hier nicht eine Veranstaltung ist, die man halbwegs gezwungenermaßen alle zwanzig Jahre mal wieder durchführt, sondern... und wir sind jetzt eben dran und danach schmeißen wir die Dinger in die Ecke, und das war's dann. Sondern daß deutlich wird, daß hier ein höherer Ernstcharakter als bisher damit gemeint ist, und daß das einen deutlicheren Zusammenhang zu dem gesellschaftlichen Willen hat. Es muß deutlich werden, daß die Mehrheit der Bevölkerung ein solches Gesetz wollte - über das Parlament - also auch eine Akzentverschiebung der Schule wollte, was den Bildungs- und Erziehungsauftrag angeht. Diese Pläne wollen das umsetzen, also muß das auch greifen. Es kann nicht sein, daß diesem Auftrag sozusagen widersprochen wird. Das ist für mich das erste. Wenn das in den Schulen nicht deutlich wird, dann können Sie das sowieso alles vergessen.“

In der Regel treten in der Praxis die Verfahrensmöglichkeiten vermischt auf. Exemplarisch bringt dies die folgende Äußerung über die Motivierung von Lehrerfortbildnern mittels legal-dirigistischer Methoden und mittels bildungspolitisch-pädagogischer „Überzeugungsarbeit“ zum Ausdruck.

Se.1: „Aus der Sicht anderer besteht der darin, daß ich ein 100%iger Anhänger [...] dieser Art von Lehrplanrevision bin, und weiß, daß es soundsoviel Widerstände im Haus gibt und ich trotzdem versucht habe, versuchen mußte, auch wollte, im Grunde durch nicht nachlassende Hinweise und Aufforderungen die Mitarbeiter dazu zu bringen, daß sie diese Veranstaltungen eben durchführen und daß sie sich darauf einstellen, auch positiv darauf einstellen.“

I: „Welche Mittel und Wege gibt es denn da? Also, was haben Sie denn da eingesetzt?“

Se.1: „Zum Teil sind es schriftliche Aufforderungen an die Mitarbeiter, wenn es darum geht, daß das und das jetzt einfach auch passieren muß, sozusagen auch als Auftrag des Ministeriums. Zum Teil sind es Gespräche, in denen ich versuche Überzeugungsarbeit zu leisten, im Einzelnen.“

Zweitens äußert sich die Spannung zwischen Herrschaft und Gefolgschaft als konstitutiv für die Lehrplanimplementation darin, daß die Frage von Sanktionen einschließlich sozialer Privilegierungen und der Zuschreibung sozialer Ehre ebenfalls als außerordentlich bedeutsam für eine erfolgreiche Lehrpläneinführung angesehen wird.

²⁵ Legalistisch kann dieses Vorgehen deshalb genannt werden, weil es den Sachverhalt der Eigenlogik der pädagogischen Interaktion und das daraus resultierende Eigenrecht in der Lehrplanimplementation vernachlässigt.

Aktuell werden in den untersuchten Bundesländern das Dienstalder der Lehrkräfte (primär alte Bundesländer), Privilegienkürzungen und Aberkennung sozialer Ehre („Der Lehrer als Prügelknabe der Nation“) als zentrale Probleme der Lehrplanimplementation angesehen.

Exemplarisch hierfür und das Problem der „Solidarität mit dem Gewalthaber“ sollen folgende Äußerungen von Befragten aus unterschiedlichen Bundesländern stehen:

- Re.3: „Das heißt, daß die Lehrkräfte aufgrund der Tatsache, daß sie subjektiv oder objektiv, das will ich jetzt nicht weiter festlegen, den Eindruck haben, daß sich die unterrichtliche Situation ständig verschlechtert, höhere Klassenfrequenzen, höhere Unterrichtszahlen, künftig Wegfall von Altersermäßigungen und sonst weiterem, die Arbeitsbedingungen an der Schule werden objektiv, subjektiv, wie auch immer, ungünstiger, und nun sollen sie auch noch neue fachliche Anliegen umsetzen. Das ist [...] das Joch für viele Kollegen als zusätzliches Ansinnen, das sie schlicht überfordert. Und davon gibt es sozusagen eine gewisse oder von vielen Stellen eine Grundhaltung von Ablehnung oder Negation und zwar gar nicht wegen der Sachverhalte, die dort stehen, sondern überhaupt: schon wieder etwas Neues, noch ein neuer Anspruch, wer soll das alles noch leisten? Insofern ist diese Lehrplanrevision psychologisch in der Tat in einer schwierigen Situation, als die allgemeine schulpolitische Situation sozusagen nicht gerade große Aufbruchstimmungen fördert.“

- Ta.13: „Ja, brauchen Sie bloß Zeitung zu lesen, nicht. Also, sagen wir mal, die Lehrer aller Schularten sind im Grunde relativ vergrätzt, nicht. Man muß einfach mal überlegen, daß das Alter der Lehrer um die fünfzig ist, d.h. viele der Kollegen haben also, sagen wir, Altersermäßigung usw., und das ist also, was gestrichen wird. Das heißt also im Grunde, sagen wir mal, diese administrativen Dinge, die jetzt kommen durch Geldknappheit, die behindern natürlich, sagen wir mal, den Elan der Lehrer, nicht, das ist also, und das ist im Grunde ja schon die ganze Zeit gewesen. Also die allgemeine politische Lage im Grunde, die Lehrer kriegen ja sowieso Schläge von allen Seiten, und ich glaube, [...] man kann natürlich auch sagen, mit den Lehrern, die jetzt lange an der Schule sind, da werden sich nicht mehr sehr viele auf den Weg begeben, etwas Neues zu machen, es sei denn, sie werden gezwungen. Man kann sie ja zwingen, und ich glaube, man kann das nur erreichen, indem man wirklich jetzt, sagen wir mal, nicht Fachfortbildung macht, das ist vielleicht gar nicht so wichtig, es geht ja um Einstellungen, es ist ja eine Einstellung zum Unterricht an sich, und daß jetzt die, die quadratischen Gleichungen verändern sich ja nicht durch den neuen, den neuen Lehrplan und andere Sachen ändern sich ja auch nicht, und die Grammatik ändert sich nicht, es geht also um Einstellung zum Unterricht oder Einstellung zur Erziehung [...]“

- Ge.11: „Die Generation bis 35 sind ja die Lehrer in [Bundesland xy], die nur reinkamen, wenn sie Platzziffer 1 oder 2 hatten. Die sind Lehrer, weil sie Lehrer sein wollen, die stimmen voll mit den erzieherischen verbindenden, fächerverknüpfenden Inhalten des Lehrplans überein. Die Kollegen würde ich sagen über 55 haben den Lehrplan mit einem sanften Lächeln quittiert in der Richtung, jetzt werdet ihr endlich wieder gescheit. Die Schwierigkeit ist die große Gruppe zwischendrin, die als der Schülerberg ins Gymnasium kam, schnell rekrutiert werden mußte, zum Beispiel auch plötzlich Diplomphysiker, noch reindurften, die ursprünglich gemeint haben, sie machen großes Geld als Ingenieure und dann festgestellt haben, so toll ist das nicht, jetzt machen wir Lehrer, die eigentlich nicht als Hauptanliegen haben, jungen Menschen ihr Fach zu vermitteln, sondern die Interesse an ihrem Fach haben und es jetzt sehr unterschiedlich schaffen, diesen jungen Menschen zu helfen. Und diese Gruppe bekommt den Lehrplan mit einer Arbeitszeitverlängerung, die gleichzeitig erfolgte, und mit einer, ja, Beförderungssituation, die sich erheblich verschlechtert hatte dadurch, daß der große Block der "Halbalten" jetzt raufwächst gibt's kaum Pensionierungen, es kann keine Beförderung geben. Und damit haben Sie eben hier erhebliche Probleme, die zu bewegen.“

Ein Sonderproblem stellt in diesem Zusammenhang die Sicherung von Wissensprivilegien innerhalb der Hierarchie des Bildungswesens dar (Wissen ist Macht):

Ka.20: „Wir haben den Eindruck, daß diese Dinge, die von der Schulaufsicht kommen, nicht sehr intensiv gelesen werden, zum Teil völlig unbekannt sind, also Amtsblatt, Publikation, Rechtsordnung, Verwaltungsvorschriften, auch diese Mitteilungen, die wir zur [Lehrplanentwicklung] machen über das Amtsblatt in Form von Verwaltungsvorschriften, Rundschreiben, oft nicht bekannt sind, sondern entweder beim Schulrat hängenbleiben oder bei den Schulleitern. Manche sagen, na ja, die Schulräte und die Schulleiter wollen sich so eine Art Monopolstellung [sichern], sie sind diejenigen, die die Information geben, lassen die Lehrer nicht unbedingt an die Quellen ran, und wir merken das durch Anrufe.“

Insgesamt wird gerade in diesen Äußerungen deutlich, daß folgende These Max Webers auch im Feld des Bildungswesens und der Lehrplanimplementation noch Geltung beanspruchen kann:

„Der Verwaltungsstab, der den politischen Herrschaftsbetrieb wie jeden anderen Betrieb in seiner äußeren Erscheinung darstellt, ist nun nicht nur durch jene Legitimitätsvorstellung²⁶, von der eben die Rede war, an den Gehorsam gegenüber dem Gewalthaber gekettet. Sondern durch zwei Mittel, welche an das persönliche Interesse appellieren: materielles Entgelt und soziale Ehre. Lehn des Vasallen, Pfründen der Patrimonialbeamten, Gehalt der modernen Staatsdiener, - Ritterehre, ständische Privilegien, Beamtenehre - bilden den Lohn und die Angst sie zu verlieren, die letzte entscheidende Grundlage für die Solidarität des Verwaltungsstabes mit dem Gewalthaber.“ (Weber 1922/1980, S. 823)

Zu ergänzen ist für das Bildungswesen: Das Privileg der relativen Autonomie infolge der epochalen Anerkennung der „Eigenlogik des Pädagogischen“.

Über den „Verwaltungsstab“ und die Lehrkräfte hinaus wird gewollt oder ungewollt mit einer Lehrplaninnovation an „persönliche Interessen“ anderer Gruppen appelliert. So erwartet „die Wirtschaft“ besser ausgebildete Arbeitskräfte, Eltern eine Verbesserung oder Erhaltung der Bildungschancen ihrer Kinder etc. Wie die Setzung der Beteiligungsverfahren in den Schulgesetzen und die gängige Praxis zeigt, genügt all dies den vorherrschenden Legitimitätsvorstellungen. Wo Interessen tangiert werden, wie beispielsweise in der Gesamtschulfrage, die bei einigen untersuchten Bundesländern über die Einführung (auch) schulstufenbezogener Lehrpläne wieder thematisiert wurde, kommt es dann zu entsprechenden Auseinandersetzungen.

3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend gesagt konstituiert sich Lehrplanimplementation und damit die Selektion und Nutzung „sekundärer Lehrplanbindungen“ - hier verstanden als Hilfsmittel in der Lehrplanumsetzung - vor dem Hintergrund der Spannungen zwischen

- exekutiven Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten und pädagogisch-eigenlogischen Pflichten, Ansprüchen und Notwendigkeiten
- Etabliertem und Innovativem
- Herrschaft und Gefolgschaft.

Aktuell sind Aufgaben der Lehrplanimplementation in allen Bundesländern u.a.:

- Veränderungen der Stundentafel
- Stoffentlastung
- (ggf.) Veränderungen in der Institutionalisierung und Organisation der Weisungs- und Unterstützungssysteme einschließlich der Gestaltung der Lehrplanarbeit selbst
- der Übergang zu „offeneren“ Lehrplänen, die dem Lehrer einen breiteren Handlungsspielraum bieten bzw. abfordern
- die stärkere Betonung unterschiedlicher Varianten des „Erzieherischen bzw. Pädagogischen“ gegenüber der reinen „Wissensvermittlung“ im Unterricht
- die Akzentsetzung auf „Methodenlernen“ und „Eigentätigkeit“ der Schüler („Handlungsorientierung, Methodenkompetenz“)
- eine stärkere „Alltagsorientierung“ der Schulfächer
- die Einführung unterschiedlicher Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts und damit zusammenhängend - Verbesserung der Kooperationskultur an Schulen.

²⁶ Max Weber unterscheidet folgende Legitimitätsvorstellungen:

- „- Autorität des ewig Gestrigen - Innehaltung geheiligter Sitte (Traditionale Herrschaft)
- Autorität der geheiligten, persönlichen Gnadengabe (Charismatische Herrschaft)
- Herrschaft kraft des Glaubens an die Geltung legaler Satzung und der durch rationale, geschaffene Regeln begründeten sachlichen Kompetenz, also der Einstellung auf Gehorsam in der Erfüllung satzungsgemäßer Pflichten (legale Herrschaft).“ (Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, S. 822.)

Bei der Erfüllung dieser Aufgaben gilt es:

- Satzungen und gängigen Legitimitätsvorstellungen zu genügen, sowohl in den Verfahren wie in der Sache „Lehrplan“ und ihrer Wirklichkeitsbedeutung.
- Solidarität zu finden.

Für die Lehrplanarbeit und auch für die Lehrplanimplementation heißt dies, daß:

- formal der gesetzliche Rahmen einzuhalten ist und Sachkompetenz hinzugezogen werden muß sowie Beteiligungsverfahren zu realisieren sind
- material Veränderungen in Schule und Gesellschaft berücksichtigt oder auch initiiert werden müssen und der Lehrplan hier eine besondere Legitimationsfunktion und eine allgemeine Problemlösungs- und Orientierungsfunktion erfüllt (vgl. Tillmann 1996).

Lehrplanarbeit muß administrative und pädagogische Pflichten, Ansprüche und Notwendigkeiten berücksichtigen (s.o.). Die Besonderheit der Lehrplanarbeit macht aus, daß Lehrplanimplementation als notwendig erachtet wird und hierbei die Beteiligung vieler als wichtig gilt und z.T. gesetzlich festgeschrieben ist. Damit tritt in ihr in Deutschland ein charismatisches und/oder ein basisdemokratisches Moment einem repräsentativ-demokratischen gegenüber.

Schließlich muß Lehrplanarbeit an persönliche Interessen appellieren.

4 „Sekundäre Lehrplanbindungen“: Hilfsmittel der Lehrplanimplementation

Die Befragten nennen in den Interviews eine Reihe von Hilfsmitteln (sekundäre Lehrplanbindungen), die bei der Lehrplanimplementation von Bedeutung sind und mit denen die Grundspannungen und Probleme in der Lehrplanarbeit angegangen bzw. bearbeitet werden. Die als bedeutsam Genannten lassen sich wie folgt gruppieren, ohne daß hierbei eine Rangfolge konstituiert wird:

1. Materielle Mittel
2. Rekrutierung
3. Beteiligungsverfahren
4. Weisungs- und Unterstützungssysteme
5. Aus- und Fortbildung
6. Schulbücher
7. Handreichungen
8. Zentrale Prüfungen (wo vorhanden)
9. Schule und Schulorganisation

Neben diesen mehr oder weniger disponiblen Mitteln, mit denen letztlich auf eine Verhaltensänderung im Sinne der Lehrplaninnovation bei den Mitarbeitern und Klienten (und anderen) im allgemeinen Schulwesen und in der Bildungsadministration gezielt wird, sind natürlich für eine erfolgreiche Implementation die Plausibilität und Adäquanz der Lehrpläne in Relation zur gesellschaftlichen und schulischen Situation wesentlich (s.o.). Ein guter Lehrplan läßt sich leichter vermitteln als ein schlechter. Nach den Aussagen der Befragten und nach den Ergebnissen unserer quantitativen Studie ist hier beispielsweise auch die praktische, konkrete Tauglichkeit des Lehrplans für die Unterrichtsvorbereitung von großer Bedeutung. Eine bemerkenswerte Strategie der Gefolgschaftssicherung ist ferner, die gewünschte Innovation „neue Unterrichtsformen/Methodenlernen“ als „Lerninhalt“ und nicht als didaktisch/methodische Verpflichtung im Lehrplan festzuschreiben. So wird nicht direkt die Methodenfreiheit des Lehrers angegriffen, um den Preis, daß ein Lehrer den Schülern Gruppenarbeit u.U. „eigenkommunikativ“ beibringt!

Da.14: „Aber was diese [Lehrplanarbeit] wohl bundesweit auch an der Spitze unterscheidet von den vorhergehenden ist, daß man sehr stark im methodischen Bereich auch eingestiegen ist und zwar sowohl im methodischen in Bezug auf die Lernseite des Schülers, also daß der Lehrer zwar frei ist in der Wahl einer Unterrichtsmethode,

aber nicht frei ist darin, daß Schüler bestimmte Arbeitsmethoden lernen müssen während ihrer Schulzeit, als auch daß wir den Lehrern nahegelegt haben, andere Unterrichtsformen zu bevorzugen. Und das hat dann dazu geführt, daß wir eben sehr viel mehr Freiräume geschaffen haben, daß es Wahlthemen gibt, daß es fächerverbindende Themen gibt, daß es unterschiedliche Vorspannpapiere, vor Fächern und vor den Plänen gibt. Und diese Gesamtanlage insbesondere im Bereich der fächerverbindenden Themen sind sicher von mir mit beeinflusst worden, mindestens mit beeinflusst. [...]“

I: „Andererseits ist man aber auch sehr stark am Nerv, weil’s ja immer diese Methodenfreiheit der Lehrer gab.“

Da.14: „Ja, immer wieder tangiert natürlich auch. Ja. Indem man ihnen nahelegt, diese neuen Unterrichtsformen aufzugreifen und auf der anderen Seite also mehr als in jedem Vorgängerplan sie auch festlegt darin, daß Schüler bestimmte Arbeitsmethoden lernen müssen. Auch wenn sie die denen in einwegkommunikativer Form beibringen, wenn das geht. Gruppenarbeit, eigenkommunikativ beibringt. Das kann man vielleicht auch. Aber da sind sie dann nicht mehr frei. Sehr sensibel, häufig diskutiert und nur es ist nicht zu widerlegen. Keiner wird zur Rechenschaft gezogen, wenn er das eigenkommunikativ macht, wenn er’s hinkriegt.“

Ferner ist für die Implementation neuer Lehrpläne von Bedeutung, ob die gewünschte Innovation eher dem Typ einer Lehrplanüberarbeitung, dem einer Lehrplanreform oder dem einer Lehrplanneuentwicklung nahekommt, weil davon sozusagen der Implementationsbedarf abhängig ist. So war der Implementationsaufwand in den neuen Bundesländern vergleichsweise hoch.

Schließlich existieren „Hilfen“ der Lehrplanimplementation, die im Rahmen von Lehrplanarbeit nicht direkt einflußbar sind, wie hohe Schülerzahlen oder umgekehrt die Konkurrenz unter Schulen um Schüler bei geringen Schülerzahlen. Bei letzterer Situation wird davon ausgegangen, daß die Lehrplanumsetzung im Unterricht als solche die Schulqualität erhöht und damit gleichsam einen Konkurrenzvorteil verschafft. Dies erleichtert die Lehrplanimplementation. Im erstgenannten Fall wird darauf spekuliert, daß der neue Lehrplan die Selektion schulartgeeigneter Schüler aus Sicht der Schule erleichtert.

Ge.11: „Der Lehrplan gewinnt jetzt Impetus in diesem Bereich, wenn man den Schülerberg kommen sieht. Jetzt kam man sich, ohne Folgen für die Lehrplanstellen zu befürchten, leisten, wieder mehr Niveau zu fordern von den Schülern.“

4.1 Materielle Mittel

In den Interviewdaten finden sich - aktuell selbstverständlicherweise - viele Belege dafür, daß der Aufwand und die Möglichkeiten einer erfolgreichen Lehrplanimplementation in Verbindung mit den mobilisierten Mitteln gesehen werden.

- Dies gilt zunächst bezogen auf die Zahl und das Zeitbudget von Mitarbeitern, die mit der Lehrplanarbeit im allgemeinen und der Lehrplanimplementation im besonderen beschäftigt werden können.

Aufgrund der aktuellen Mittelkürzungen im Bildungswesen wird allgemein über Personalnot und Zeitmangel geklagt.

Se.1: „Was die Sache sehr belastet hat, ist die minimale personelle Ausstattung für so ein Riesenprojekt. Das machen viel zu wenig Personen, denen deshalb auch eine Menge Verhandlungs- und Übermittlungsfehler unterlaufen sind.“

Dennoch sind die Aufwendungen für die Lehrplanarbeit und Implementation objektiv von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich, was sich schon daran zeigt, daß in einigen Ländern Lehrplanimplementation mit einer großen Zahl von nebenamtlichen Mitarbeitern, die extra, z.B. vom Schuldienst, freigestellt werden müssen, gearbeitet wird, in anderen dagegen mit einer geringen Zahl von hauptamtlichen Mitarbeitern der Bildungsadministration. Die eine Extremposition ist hier, für Lehrplanentwicklung und -vermittlung im Wesentlichen auf weniger als hundert hauptamtlich Beschäftigte zurückzugreifen. Die andere Extremposition besteht darin, für die Lehrplanarbeit im Wesentlichen auf mehrere hundert

Schulpraktiker und andere Personen mit Interesse und Kompetenz zurückzugreifen, zu deren direkten Amtsaufgaben die Lehrplanarbeit nicht gehört und die folglich in irgendeiner Weise von ihren üblichen Tätigkeiten für die Zeit der Lehrplanarbeit freigestellt werden müssen. Dies ist die unmittelbar kostenintensivere Variante.

Sachlich ist die Mittelmobilisierung natürlich auch vom Innovationsanspruch abhängig und war entsprechend in den neuen Bundesländern (zunächst) vergleichsweise hoch.

Ferner wird die Mobilisierung finanzieller Mittel, wie oben bereits, gezeigt mit der Innovationsbereitschaft der Lehrer verbunden. Deputatserhöhungen bzw. Arbeitszeitverlängerungen bei gleichbleibenden Gehältern gelten beispielsweise (mit gutem Grund) als Innovationshemmnis (s.o.).

Schließlich wird ein Zusammenhang zwischen erfolgreicher Lehrplanimplementation und der Ausstattung von Schulen gesehen. Etwa müssen für eine lehrplangemäße Einführung einer Fachleistungsdifferenzierung in der Schule genügend Räume vorhanden sein. Neue Unterrichtsinhalte erfordern oftmals neues Unterrichtsmaterial, vom Schulbuch bis zum Computer. Werden die erforderlichen finanziellen Mehraufwendungen zum Ausbau bzw. zur Anschaffung nicht getragen, so gilt die erfolgreiche Lehrplanimplementation als gefährdet. Häufig ist hier die Schulart und die Finanzkraft der Schulträger (Städte/Gemeinden) ein wichtiger Faktor.

Pa.26: „Was eben noch eine Schwierigkeit ist bei der Umsetzung des Lehrplanes sind die materiellen Bedingungen an den Schulen zum Teil. Also wie gesagt, wenn ich bloß acht Computer an der Schule habe, dann sieht's nicht so gut aus im Hinblick auf die angewandte Informatik, das kriegen sie dann gerade noch hin, aber was hat der Schüler davon, wenn er alle 14 Tage mal am Computer sitzt, das bringt ihm dann relativ wenig. Oder beispielsweise wenn es an der Schule gar kein Orffsches Instrumentarium gibt, dann kann ich schlecht die entsprechende Lehrplaneinheit aus dem Musiklehrplan im Lehrplan umzusetzen. Also, so was spielt schon immer noch eine Rolle und worüber ich gerade so oft traurig bin, daß die Gymnasien eben besser ausgestattet sind als die [...]schulen, daß man die [...]schulen so hinten ansetzt, das ist manchmal ein bißchen schmerzhaft und das kriegen wir natürlich dann auch zum Teil von den Lehrern hier zurückgemeldet.“

Eine besondere Strategie des Einsparungsversuchs besteht hier darin, der Lehrplanarbeit vorzugeben, daß die alten Schulbücher auch bei neuen Lehrplänen weiterbenutzt werden können.

4.2 Rekrutierung

Der Auswahl von Personen, die mit der Lehrplanimplementation und teilweise auch mit der Lehrplanentwicklung betraut werden (bis hin zu den Lehrkräften) wird von allen Befragten ebenfalls zentrale Bedeutung für die Lehrplanumsetzung zugeschrieben. Dies erklärt sich zunächst aus den bereits thematisierten (Interaktions-)Grundstrategien in der Lehrplanvermittlung und dem Anliegen der jeweiligen Lehrplanarbeit, welche entsprechende Fähigkeiten der Mitarbeiter voraussetzen.

Wesentlich für die Rekrutierung (und die Lehrplanarbeit) ist hier zunächst die Frage, ob es sich um eine **Mitarbeit auf Zeit** allein im Rahmen der Lehrplanarbeit handelt oder um eine **Mitarbeit auf Dauer** in einer Institution der Bildungsadministration, zu deren Aufgaben auch Lehrplanarbeit gehört. Im ersten Fall ist die Lehrplanarbeit und der andere Praxiszusammenhang (wie beispielsweise die Schule) aus dem man kommt für das Selbstverständnis und die Wirkung auf andere von zentraler Bedeutung. Die Befähigung zur Lehrplanarbeit ist ein zentrales Selektionskriterium. Man wird in der Regel für diese Tätigkeit auf Zeit seitens des Ministeriums oder des Landesinstituts berufen und erklärt sich dazu freiwillig bereit. Lehrplanarbeit basiert hier auf Berufung (evtl. vor dem Hintergrund einer vorgängigen Bewerbung) und ist selbstgewählte Aufgabe.

Dies hat Auswirkungen auf die Tätigkeit in der Lehrplanvermittlung. Neben dem Sachverhalt, daß man sich in stärkerer Weise auf einen Praxiszusammenhang jenseits der Bildungsadministration berufen kann, ist wichtig, daß Amtsautorität und Weisungsbefugnis gegenüber Dritten nicht oder kaum in Anspruch genommen werden können. Für die Tätigkeit ist folglich stärker **ein charismatisches Moment** erforderlich (um Gefolgschaft zu finden), das immer wieder unter Beweis gestellt werden muß. Das Charismatische wird von den Interviewten an besonderer Kritik- und Überzeugungsfähigkeit, an fortschrittlicher Unterrichtspraxis oder auch an besonderer Sachkenntnis und/oder einschlägiger Veröffentlichungspraxis festgemacht. Lehrplanarbeit ist hier immer auch ein „Ehrenamt“. Es kann davon ausgegangen werden, daß eine relative strukturelle Nähe zu der Implementationsstrategien der „bildungspolitisch-pädagogischen, charismatischen Überzeugungsarbeit“ besteht.

Im Fall der Mitgliedschaft in einer Institution der Bildungsadministration kommt neben der Lehrplanarbeit ein enger Bezug zur der Institution hinzu, an der man beschäftigt ist. Im Selbstverständnis und/oder in der Wirkung auf andere ist man Vertreter dieser Institution, zu deren Aufgabe und Pflicht neben anderem Lehrplanarbeit gehört. Lehrplanarbeit fällt in die „**Zuständigkeit**“. Amtsautorität und Weisungsbefugnis können je nach institutioneller Hierarchieebene in der Bildungsadministration unterschiedlich in Anspruch genommen werden. Für die Einstellung ist nicht allein die Fähigkeit zur Lehrplanarbeit maßgebend. Die Beschäftigung an der Institution kann ebenfalls ursprünglich auf charismatische Fähigkeiten zurückzuführen sein, diese sind nun aber in der Amtsautorität veralltäglicht und müssen nicht mehr jeden Tag unter Beweis gestellt werden. Folgende Äußerung zeigt, daß ein Übergehen dieser Personen bei der Rekrutierung von Mitarbeitern für die Lehrplanarbeit ein Folgebereitschaftsproblem generieren kann:

Re.3: „Also, es haben sich zum Beispiel eine Reihe von Personen auch aus dem [Landesinstitut] nicht beworben, weil hier zum Teil die Auffassung geherrscht hat, für meine Begriffe zu recht, Mitarbeiter des [Landesinstituts] Fachberater, Studienleiter, zu denen gehört von ihrem Auftrag her die Mitarbeit an Lehrplanarbeit. Und nun haben viele gesagt, ich kann mich nicht für etwas bewerben, bei dem ich eigentlich von Amts wegen mit dabei sein muß. Und wenn das Ministerium mich nicht haben will, und ich muß mich erst bewerben dafür, dann ist das 'ne schiefe Geschichte.“

Im Falle der Lehrplanarbeit des qua Amt Zuständigen besteht qua Amtsautorität eine relative strukturelle Nähe zur Implementation über „legal-dirigistische Weisung und Information“.

Eine andere wesentliche Rekrutierungsfrage ist - speziell im Rahmen der Beschäftigung an einer Institution der Bildungsadministration - ob Lehrplanarbeit und Lehrplanvermittlung an **haupt- oder nebenamtlich Tätige** delegiert wird. Eine größere Nähe zu einer Praxis jenseits der Bildungsadministration wird tätigkeitsbedingt bei der Rekrutierung von „nebenamtlich Tätigen“ erwartet. Entsprechend besteht hier eine relative Nähe zur Implementationsstrategie der „pädagogisch-diskursiven Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit“. Die hauptamtliche Tätigkeit in einer spezialisierten Institution macht aufgrund deren Eigendynamik dagegen einerseits eine gewisse „Praxisferne“ erwartbar, andererseits aber auch Spezialistenfähigkeiten und u.U. einen höheren Innovationsanspruch. Dies zeigt die folgende Äußerung eines hauptamtlichen Landesinstitutsangehörigen zu einer wesentlich von Hauptamtlichen in Ministerium und Institut durchgeführten Lehrplanarbeit:

Ge.11: „Sie war zeitgemäß, hat die wichtigsten Anliegen der jetzigen Zeit auf dem Papier gut gelöst, können also, das weiß ich von vielen internationalen Tagungen zu sagen, wir sind da auf dem neuesten Stand der Zeit. Ich meine aber, wir sind dem Verständnis unserer Lehrer noch ein paar Jahre voraus und brauchen Zeit, um das rüberzubringen.“

In diesem Zusammenhang ist die weitere Unterscheidung impliziert, ob die Mitarbeiter aus dem Bereich der Schulaufsicht, dem der Schulberatung, dem der Schulpraxis oder von „außerhalb“ (z.B. Eltern, Wissenschaftler, Wirtschaftsvertreter etc.) rekrutiert werden. Hier ist

wiederum auf die jeweilige Nähe und Ferne zu unterschiedlichen Vermittlungsstrategien verwiesen. Weisungsbefugnis qua Amt haben nur Mitglieder der Schulaufsicht.

Ein weiteres von den Interviewten thematisiertes Kriterium bezüglich der Rekrutierung von Personen für die Lehrplanimplementation ist die Frage, ob sie bereits an der Lehrplanentwicklung beteiligt waren oder nicht.

Beispielsweise eröffnet eine Lehrplanarbeit in Kommissionen von vorwiegend Schulpraktikern die Möglichkeit, daß die Mitglieder an ihren jeweiligen Schulen formell oder informell schon in der Phase der Lehrplanentwicklung Lehrplanimplementation betreiben. In der Phase der eigentlichen Lehrpläneinführung können dieselben Personen oft ohne größeren Schulungsbedarf als Multiplikatoren z.B. in regionalen Fortbildungen agieren. Delegiert man dagegen die Lehrplanarbeit an hauptamtliche Spezialisten, z.B. in Landesinstituten, sind die Wirkungsmöglichkeiten - jedenfalls rein quantitativ - geringer und es liegt nahe spezielle Multiplikatoren zusätzlich zu qualifizieren.

In diesem Zusammenhang erscheint wesentlich, daß in einigen Bundesländern die öffentliche Bekanntmachung der Namen von Mitarbeitern der Lehrplanarbeit üblich ist. Sie werden damit offiziell zu Ansprechpartnern (und Trägern öffentlicher Ehre) gemacht über ihren Kollegen- und Bekanntenkreis hinaus.

Bezüglich des konkreten Vorgehens bei der Mitarbeiterrekrutierung lassen sich im Interviewmaterial folgende Varianten zu unterscheiden.

a) Das **Zufallen** oder die **Zuteilung** der Arbeit aufgrund der Amtszuständigkeit. Hier ist zudem bezüglich der Implementationsstrategie wesentlich, ob die Delegation an eine Institution der Schulaufsicht oder eine Institution mit „Unterstützungsfunktion“ erfolgt (s.o.). Denn grundsätzlich folgt „Aufsicht“ einer anderen Logik als „Beratung“. Sozial impliziert Beratung (im Unterschied zur Aufsicht) z.B. „Freiwilligkeit“ und „Abwesenheit von Kontrolle für Dritte“.

b) Berufung oder Einstellung infolge eines formalen, öffentlich ausgeschriebenem **Bewerbungsverfahren**. Hier werden vor allem Schwierigkeiten darin gesehen, angemessen zu selektieren.

Re.3: „Ich denke, daß man die Lehrplanarbeit nicht einfach nur mit Personen machen kann, die guten Willens sind, sondern man muß dann schon auf die Qualifikation von Personen, die Lehrpläne machen, achten und dann sozusagen von Funktion und Qualifikation her denken und nicht einfach frei ausschreiben, und jeder, der nun gerade möchte, wird dann da mitarbeiten.“

Dieses Bewerbungsverfahren als solches reproduziert eher die Logik „pädagogisch-diskursiver Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit“.

c) Berufung oder Einstellung infolge einer **Empfehlung** von Mitgliedern der Weisungs- und Unterstützungssysteme. Vorausgesetzt ist hier, daß die Betroffenen in irgendeiner Weise auffallen, was auf charismatische Qualitäten verweisen kann und deshalb auch auf die Implementationsstrategie der „Überzeugungsarbeit“. Die Rekrutierung auf Empfehlung gilt bei den meisten Interviewten als gebräuchlichste bzw. selbstverständliche Variante der Rekrutierung und eine Abweichung ist legitimationsbedürftig.²⁷

²⁷ Hier ist anzumerken, daß die Berufung infolge charismatischer Qualitäten in besonderer Weise der praktischen pädagogischen Tätigkeit nahesteht. Praktische pädagogische Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen ist nämlich selbst auf Charisma angewiesen. U.a. da Kinder und Jugendliche noch keine voll sozialisierten Subjekte sind, haben sie auch die soziale Geltung von Amtsautorität noch nicht voll verinnerlicht - entsprechend die Klagen über die jeweilige Jugend von Pädagogen vom Altertum bis heute. Charismatische Fähigkeiten des Pädagogen können dies kompensieren.

Folgende Aussage bezeichnet den Fall einer Rekrutierung auf Empfehlung und benennt zugleich eine Strategie Kontinuität in der Lehrplanarbeit herzustellen:

Ba.8: „Ja, ich bin in die vorhergehende Lehrplankommission berufen worden, weil ich häufiger mit dem Deutschreferenten des Oberschulamts [Ort xy] zusammengearbeitet habe. Er hat mich von dieser Zusammenarbeit her gekannt und daraufhin wurde ich gefragt, ob ich diese Arbeit übernehmen wolle. Und bei der letzten Revision sind aus jeder Kommission der vorhergehenden Lehrplanarbeit jeweils Mitglieder berufen worden und zwar in der Regel eines, daß auch Kontinuität gesichert war.“

Nach Aussage eines anderen Interviewten konstituiert die Rekrutierung auf Empfehlung Gruppen, „die sich verstehen“ auch bei „unterschiedlichen (pädagogisch-fachlichen) Ansätzen“ der Einzelnen.

Pa.26: „Man kennt sich. Und/oder es kommt jemand, den man persönlich kennt, der einem sagt, daß wie ich halt dazu gekommen bin, da ist einer, der traut sich was zu, der will arbeiten und den nimmt man dann dazu. Es ist aber im Grunde eine Gruppe, die sich versteht. Wollen wir mal sagen. Natürlich gibt es da unterschiedliche Ansätze.“

Ein anderer Interviewee sieht im Unterschied bei Rekrutierungen über formale Bewerbungsverfahren das Problem des langen Einigungsprozesses.

Ke.7: „Allein der Findungsprozeß in den Gruppen - da ist ein halbes Jahr sicher knapp kalkuliert.“

Als personale Selektionskriterien für die Berufung oder Einstellung werden im Wesentlichen folgende genannt:

- Die Strategie der Suche nach **gesinnungsmäßiger Übereinstimmung** mit den Zielen der Innovation und der Fähigkeit Fortbildungen (und ggf. Lehrplanentwicklung) durchführen zu können - dies verweist der Sache nach auf die Logik legal-dirigistischer Weisung.

Se.1: „Wir haben im Zusammenhang unserer Multiplikatorenfortbildung, wo wir ja die Leute qualifizieren wollen, damit sie in der Region für Lehrkräfte Fortbildung machen, sogenannte Referenzlisten zusammengestellt von Personen, die eben über unseren Stand hinaus das machen können. Da habe ich mich mit dem Lehrplanreferat zusammengesetzt und wir sind die Kommissionslisten durchgegangen und haben uns angeguckt, wer könnte das sein. Einmal auf dem Hintergrund, wer vertritt auch die Linien, die weiter vermittelt werden müssen, und wer von denen wäre auch imstande Fortbildung zu betreiben. [...]

Und das habe ich auch sämtlichen Regionen geschickt, weil die immer gefragt haben, wenn wir jetzt regionale Fortbildungen in Sachen Lehrplan machen, wer kommt denn in Frage.“

Im Hinblick auf Einbezug von Kritikern wird im selben Interview geäußert:

Se.1: „Die Beteiligung an der Kommissionsarbeit war öffentlich ausgeschrieben. Das kann man nicht machen, wenn man bestimmte Vorgaben weiter vermitteln möchte. Das war eine Konzession an Demokratisierung, an Offenheit. Aber in meinen Augen an der falschen Stelle. Wenn ich ein bestimmtes Ziel durchsetzen will, dann suche ich Leute, mit denen ich das kann. So waren also 50% auch die Widersacher von vornherein mit im Boot.“

- Die Strategie unter Verantwortungsgesichtspunkten neben „Gesinnungstreuen“ auf **Beteiligung auch von „Kritikern“ und „Querdenken“** (auch aus Gewerkschaften oder Verbänden) in der Lehrplanentwicklung und Lehrplanvermittlung zu setzen - was der Logik nach auf die Rekrutierung von Charismatikern verweist. Zentral erscheint, diese Personen bereits von Beginn an in die Lehrplanarbeit einzubeziehen. Es wird hier oftmals ein innovativeres Vorgehen einerseits und eine größere Solidarität bei der späteren Lehrplanumsetzung andererseits erwartet.

Da.14: „Weil meine Erfahrung wirklich die ist, daß man immer die beteiligen muß, die nachher umsetzen müssen und zwar so früh wie möglich. Kritiker, Leute, die Schwierigkeiten mit irgendwas haben, die müssen Sie ganz vorne einbinden. Und Sie können nicht ein Haus fertig machen oder irgendein Konzept, und denen das nachher geben, das wird nichts. So früh wie möglich beteiligen und deswegen eben auch nicht dann irgendeinen Schläuen in die Schule schicken, oder so, der denen irgendwas erzählt, sondern die vorher einbinden und mitbestimmen lassen bei dem Konzept, in welcher Form sie sich damit, ob überhaupt sie sich damit beschäftigen wollen und wenn ja, in welcher Form. Und das habe ich während der ganzen Lehrplanarbeit so betrieben. Und weil sich das so bewährte aufgrund vieler Rückmeldungen und ich ein großes Enga-

gement erlebt habe von Leuten, die mitgemacht haben, da kam wohl die Idee, daß man das dann nachher auch bei der Multiplikation anwenden könne und ich mach's bis heute so. Wenn ich irgendein neues Thema habe, die Leute, die es nachher umsetzen müssen, so früh wie möglich bei den Konzeptionen mit einbinden.“

- Die Strategie bereits in anderen (innovativen) Zusammenhängen von Aus- und Fortbildung tätige Personen mit der Lehrplanimplementation zu beauftragen. Ein Interviewee aus den neuen Bundesländern berichtet:

Pa.26: „[Die Frage war] wo sollten wir Referenten hernehmen. [...] Und so nach und nach wuchsen dann auch bei uns im Lande die Referenten heran und wir haben sie gefunden an den staatlichen Lehrerseminaren. Denn die haben ja, wie gesagt, einen stärkeren theoretischen Vorlauf als die Lehrer durch die Arbeit mit den Referendaren und vor allem sie haben den großen Vorteil, sie haben es selber in der Schule ausprobiert.“

Dieser Strategie liegt der Anspruch zugrunde, sowohl für Fortbildung Qualifizierte als auch

Vertreter einer innovativen Schulpraxis zu rekrutieren. Es zeigt sich hier die Problematik der Entstehung abstrakter Planung und Fortbildung. Denn ausgesprochen und erwartbar ist, daß der Kreis der geeigneten Vertreter innovativer Schulpraxis begrenzt ist. Sofern aber genau diese Personen bevorzugt von Weisungs- und Unterstützungssystemen rekrutiert werden, ist abzusehen, daß ihre schulische Tätigkeit immer weiter zugunsten der Tätigkeit für Weisungs- und Unterstützungssysteme zurückgeht. Es zeigt sich hier das Paradox, daß gerade das Bemühen um Praxisnähe inadäquate Praxisferne erzeugen kann.

- Schließlich ergeben Selektionskriterien für die Mitarbeit in der Lehrplanimplementation aus den oben bereits dargestellten Grundstrategien in der Lehrplanimplementation selbst.

Es ist anzunehmen, daß, idealtypisch gesprochen, bei der Rekrutierung auf Fähigkeiten zu „bildungspolitisch-pädagogischer Überzeugungsarbeit“, zu „pädagogisch-diskursiver Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit“ oder zu „legal-dirigistischer Weisung und Information“ je nach Interesse, Institution und zu besetzender Position geachtet wird.

Exemplarisch hierfür ist die folgende Sequenz, in der die Qualifizierung von Schulleitern und Schulräten von „obersten Anweisenden“ zu „obersten Pädagogen“ an Schulen thematisch ist. Eine Verhaltensänderung wird über die Strategie pädagogisch-diskursiver Vermittlungsarbeit und Auseinandersetzung angestrebt:

Me.6: „Daraus resultiert für mich ein hoher Bedarf an weiterer Fortbildung und Beratung, der auch nicht in den herkömmlichen Formen stattfinden kann, sondern der viel stärker auch auf einen Austausch hin angelegt werden muß. Ich halte es auch aus psychologischen Gründen, es für notwendig, daß Schulleiter einen Kreis finden, wo sie ihre Probleme „offen“ auf den Tisch legen können, aber auch erfahren können, daß andere solche Probleme auch haben. Das gilt im gewisser Weise auch für Schulaufsichtsbeamte.“

4.3 Beteiligungsverfahren

Beteiligungsverfahren wird von den Interviewten für die Lehrplanimplementation zentrale Bedeutung zugeschrieben, da sie sowohl über die Qualität und Konsistenz der Lehrpläne und ihrer Auslegung als auch mit über Gefolgschaft und Gefolgschaftsverweigerung mitbestimmen. Beteiligungsverfahren appellieren an geltende Legitimitätsvorstellungen und können solidaritätsstiftend sein. Ihnen wird seitens der Weisungs- und Unterstützungssysteme auch die Funktion zugeschrieben, den „Implementationsbedarf“ bei neuen Lehrplänen zu ermitteln. Ferner kann mit Beteiligungsverfahren die Erhöhung des „Außendrucks“ auf die Schulpraxis verbunden werden, um die Chancen der Lehrplanumsetzung dort zu erhöhen.

Ge.11: „Ich komme jetzt aber immer mehr dazu, nachdem die Lehrer allein nicht ziehen, vielfach daß ich Feuer lege, in dem die Schüler informiert werden. Ich mußte für's Ministerium letzte Woche einen Artikel schreiben, was denn so für Schüler reizvoll ist, [...] das lesen die Schülersprecher der Schulen in einer Handreichung, die das

Ministerium ihnen gibt und werden dann unter Umständen zum Chef kommen und sagen: „Sie, warum machen wir das nicht. Das steht doch im Lehrplan drin?“ Gleiches bei den Eltern.“

Schließlich erhöhen Beteiligungsverfahren über Kommissions-, Gremien- und Lenkungs/Koordinationsgruppenbildung innerhalb der Lehrplanarbeit im Rahmen der gegebenen Hierarchien im Bildungswesen die Chancen horizontaler und vertikaler Kommunikation, die zur Entwicklung und Abstimmung der Lehrpläne und der Lehrplanimplementation unabdingbar ist:

Personell

- innerhalb und zwischen den Weisungs- und Unterstützungssystemen, den Kommissionen, den Schulen

Fachlich

- zwischen den Schularten und Schulstufen

- den Schulfächern (aktuell speziell wegen der Einführung unterschiedlicher Varianten des fächerverbindenden Unterrichts).

Als wichtig gilt hier weiter, daß über Gremienmitgliedschaft eine Verbindung zur Schulpraxis („Rückkoppelung“) hergestellt werden kann, welche sowohl der Solidaritätsstiftung als auch der Qualitätssicherung dient.

Folgende Darstellung soll exemplarisch für Kommunikationsprobleme und ihre Lösung stehen, die in und zwischen unterschiedlichen Weisungs- und Unterstützungssystemen, Schulen etc. auftreten und in den Interviews immer wieder thematisiert werden.

Ke.7: „Das Hauptproblem, aus meiner Sicht, hier im Haus war, daß durch die Abteilungsstruktur, die das Haus hat, die Koordination zwischen den einzelnen Schulstufen nicht sehr ausgeprägt war. [...]. Insofern habe ich meine erste Aufgabe darin gesehen, hier eine Art Hausgruppe und Koordinationsgruppe zu gründen, die die Abstimmung macht. [...].“

I: „Eine Zwischenfrage: Weil Sie sagen Abteilungsstruktur, ist es ein institutionelles Problem gewesen oder eher ein personelles?“

Ke.7: „Meiner Ansicht nach ist es beides, weil dieses institutionelle Problem, daß Abteilungen hierarchisch geleitet werden - ein Abteilungsleiter, Referatsgruppenleiter, Referatsleiter - bedeutet, daß alle Entscheidungen auch immer durch diese Hierarchie müssen und das ist schwierig genug. Insofern hat niemand ein großes Interesse daran, nun auch noch das gesamte Haus einzubeziehen, das macht die Koordinationsaufgabe schwieriger. Also wird dann auch die subjektive Wahrnehmung, [die] Persönlichkeit, wird so geprägt, daß man sich sagt: Schwierig ist das Geschäft eh, ich muß mich mit meinen Schulen auch noch auseinandersetzen, kümmern [...], muß hier intern auch noch die Leitern rauf- und runtergehen und das reicht mir.“

Entsprechendes was hier über ministeriumsinterne Probleme gesagt wird, gilt besonders bei der Lehrplanimplementation, weil hier das zusätzliche Problem besteht, daß unterschiedliche Institutionen und Personen bis hin zum Schulleiter und Lehrer mit jeweilig unterschiedlichen institutionellen und anderen Interessen kooperieren (sollten). Ein Interviewee aus einer Lehrerfortbildungsinstitution berichtet über Kooperationsprobleme mangels Koordination:

Pa.26: „Das hat zu sehr vielen Konflikten geführt, vor allem mit dem Referat für Lehrerfortbildung, das für uns zuständig ist, dort gab es also bedeutend mehr Konflikte im Hinblick auf Kompetenzen als mit dem [Lehrplanungsinstitut].“

I: „Können Sie da mal als Beispiel einen Konflikt schildern mit dem Referat?“

Pa.26: „Das kann ich. Da könnte ich Ihnen hundert schildern.“

Als Lösungsversuch neben der Gremien- oder Lenkungsgruppenbildung existiert die Möglichkeit, Zuständigkeiten qua Organisationserlaß zu regeln.

Im Interviewmaterial sind bezüglich der Nutzung von Beteiligungsverfahren sowohl Positionen identifizierbar, die sich für möglichst **breite Beteiligung** aussprechen als auch Positionen,

die **Beteiligung begrenzen** wollen. Erstere Position erhofft sich einen breiteren gesellschaftlichen Konsens und bessere, z.B. „vielgestaltigere Lehrpläne“, woraus sich dann auch bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation ergeben. Diese Strategie tendiert je nach Rekrutierung von Personal zum charismatischen und/oder basisdemokratischen Moment der Lehrplanarbeit in den Spannungen von Exekutive und Pädagogik, Etabliertem und Innovativem, Herrschaft und Gefolgschaft (s.o.)

- Pa.26: „Also ich würde mir schon wünschen, daß man sich erst einmal über ein Bild von Schule verständigt: Wie soll Schule aussehen? [...] Könnte ich mir vorstellen, in einem gesellschaftlichen Diskurs. Also, wenn wir wollen, daß sich Schule immer mehr nach außen öffnet, dann wäre es sinnvoll und logisch, wenn man diesen Diskurs im Vorfeld führt, bevor man Lehrpläne erstellt, und daß man eigentlich die Betroffenen zu Beteiligten macht.“

- Ne.28: „Daß da auch eine Vielfalt kommt, denn viele Meinungen [...], die aufeinandertreffen, daraus läßt sich dann auch vielleicht etwas entwickeln. Als wenn man nur eine Meinung hat, und man zieht das durch, dann ist die Möglichkeit des Umgangs mit diesem einen festgeschriebenen kleiner, als wenn da mehrere dran gearbeitet haben und vielleicht eben ein bißchen mehr daraus hervorgeht und dann wieder Vielgestaltigkeit für den Lehrer auch gegeben ist.“

Die Position, die auf eine deutlich begrenztere Beteiligung setzt, begründet sich ebenfalls bezogen auf die Lehrplanqualität - im Sinne von „viele Köche verderben den Brei“ - und mobilisiert zur Begründung vor allem Effizienzgesichtspunkte (Arbeit, Zeit, Kosten). Faktisch wird hier in der Regel eine Begrenzung der Lehrplanarbeit auf bildungssystem-interne Gruppen realisiert. Im Rahmen einer repräsentativen Demokratie ist dies bei den gegebenen Rahmenbedingungen (s.o.) insofern eine legalistische Strategie, da sie das charismatische und/oder basisdemokratische Moment, die im pädagogisch-eigenlogischen stecken, in der Lehrplanarbeit und der Verfasstheit des Schulwesens in Deutschland vernachlässigt.

Na.27: „Und wenn Öffentlichkeit notwendig ist - und die ist ja eigentlich schon vom Gesetz her gefordert - dann besteht in der Bundesrepublik halt immer wieder die Gefahr, daß darüber furchtbar und lange diskutiert wird und dann besteht die Gefahr eigentlich einer Verzögerung. Also das möchte ich auf keinen Fall! Also, das ist jetzt mehr oder weniger schon so ein politisches und gesellschaftliches Problem, aber diese Gefahr besteht ja nun in der Bundesrepublik grundsätzlich, daß man zu lange über etwas redet und nicht zu einem Ergebnis kommt. Wobei ich damit nicht gesagt habe, daß ich keine Öffentlichkeit will, ich will sie ja, aber ich will bloß nicht eine Ausweitung, das ist das Problem!“

Die Strategie der Begrenzung kann jedoch auch „pädagogisch“ legitimiert werden.

Fa.15: „Da hab ich eine ganz klare Vorstellung und zwar, daß man Fachleute - man müßte darüber reden wer Fachleute sind - daß man Fachleute da wirklich weitgehend selbständig arbeiten läßt und dann also versucht politische Optionen von Einzelnen also möglichst zurückzudrängen. [...] Das nützt überhaupt nichts irgendwelche [...] Klientel zufriedenstellen zu wollen, man muß die Jugendlichen anschauen!“

In der Praxis der Lehrplanarbeit wurden je nach Bundesland sowohl die Strategie der Erweiterung der Beteiligung als auch die der Begrenzung realisiert und dies unabhängig vom Typus der Innovation. Weitestgehender Konsens ist, daß zu große Arbeitsgruppen in der Lehrplanarbeit selbst aufgrund mangelnder Effizienz nicht wünschenswert sind.

Le.9: „[...] waren wir ein Gremium von fast 30 Personen, und wir haben sehr schnell eingesehen, daß wir mit einer neuen Aufgabe und dieser relativ großen Gruppe nicht genügend zielgerichtet in zeitlich sinnvollen Zusammenhängen arbeiten können.“

Über einen interessanten Fall der Begrenzung eines vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens auf die „Schulpraxis“ und den allgemein üblichen Umgang mit Stellungnahmen aus Anhörungsverfahren wird im folgenden berichtet:

Ke.7: „Also die Frage der demokratischen Legitimität also...Legitimierung dieser Pläne, die war natürlich sofort eine offene Flanke. Das haben wir aber wiederum auf eine etwas außergewöhnliche Weise gemacht. Wir haben ein offenes Beratungsverfahren anboten. Wir haben hier in [...] den Landesschulbeirat, in dem alle gesellschaftlich relevanten Gruppierungen vertreten sind - das ist auch im Schulgesetz festgelegt - und diesen Gruppen haben wir die Möglichkeit gegeben uns Schulen zu benennen - das konnte also der Philologen Verband sein, es konnte aber auch die Kirche sein, es konnte wer auch immer wollte, konnte uns Schulen nennen, die

Schulen konnten sich auch selber nennen. Zu diesen Schulen sind wir hingefahren evtl. zu Fachkonferenzen oder auch mal zu Schulverbänden und haben diese Planentwürfe vorgestellt und haben sie durchaus einer intensiven Kritik unterziehen lassen. Das waren über [...] 150 Konferenzen und über 600 schriftliche Stellungnahmen. Das war also schon ein ziemlich aufwendiges Verfahren! Und was uns am Anfang niemand abgenommen hat, wir haben da durchaus auch reagiert! D.h. wir haben wirklich die Sachen aufgenommen, so weit es überhaupt ging und wenn es nicht so war, da man sozusagen... daß es hieß, hier ist der Plan zu voll, und hier hieß es andererseits dies muß alles noch rein. Dann bewegen Sie sich am besten gar nicht, weil, wenn sie sich in der Mitte befinden, dann ist das sozusagen schon konsensbildend.“

Hinsichtlich der Form der in den Interviews thematisierten Beteiligungsverfahren sind **formelle bzw. offizielle** (z.T. vorgeschriebene) und **informelle bzw. inoffizielle** zu unterscheiden.

Zu offiziellen Verfahren gehört in der Regel die schulgesetzlich vorgeschriebene Anhörung des Landesschulbeirats zu den Lehrplänen, in dem eine Vielzahl bildungssystem-interner und bildungssystem-externer Personen z.B. aus Schulen und Hochschulen, aus Gewerkschaften, Verbänden und anderen Interessengruppen vertreten sind. Zu offiziellen Verfahren der Beteiligung kann auch die Berufung in eine Lehrplankommission oder eine die Lehrplanarbeit koordinierende und leitende Lenkungsgruppe gerechnet werden, z.B. von Eltern und Schülern, oder die Hinzuziehung etwa von Wissenschaftsvertretern als Berater für die Lehrplanarbeit.

An informellen Verfahren wird die Ausdehnung des Anhörungsverfahrens auf viele oder alle allgemeinbildenden Schulen (Lehrer) des Bundeslandes genannt, ferner die Veranstaltung von großen Diskussionsrunden, wie einem Zukunftsdialog im Vorfeld der Lehrplanarbeit zur Ermittlung von Zielen dieser Arbeit und zur Solidaritätsstiftung. Zu den inoffiziellen Verfahren ist die Kommunikation von Mitarbeitern der Lehrplanarbeit mit Dritten zu rechnen, welche insbesondere dann (informations-)strategisch von Bedeutung ist, wenn viele Personen in die Lehrplanentwicklung einbezogen werden. Zu inoffiziellen Verfahren gehören ferner Gespräche und Erkundungen von Mitarbeitern der Lehrplanarbeit an Schulen, um sich hier für die Lehrplanarbeit ein Bild zu machen. Über einen Grenzfall zwischen formeller und informeller Beteiligung berichtet ein Lehrplankommissionsmitglied:

Ba.8: „Wir sind an die Schulen gegangen und haben mit den Kollegen gesprochen, in 6 oder 7 Schulen in [Bundesland xy] war die Kommission jeweils und hat einen halben Tag mit den Fachkonferenzen diskutiert. Das war jetzt nicht der Fall. Für das Fach Deutsch war es schon eigentlich nicht relevant, aber in anderen Fächern, soweit ich das sehe, wäre es schon ganz gut gewesen.“

Eine andere Variante stellt die Durchführung von großen standardisierten, quantitativen Umfragen im Vorfeld, während oder nach der Lehrplanarbeit dar (wissenschaftliche Begleitforschung). Sie dient der Gefolgschaftssicherung und der Bestimmung von Mehrheitsverhältnissen und soll z.B. helfen den Implementationsbedarf neuer Lehrpläne zu ermitteln.

Ge.11: „Und ab Sommer [xy] haben wir begonnen mit der Lehrplanerarbeitung, haben ein Konzept erarbeitet letztlich bis Herbst [xy], gleichzeitig eine Befragung bei etwa 3000 Lehrern aller Fächer in [Bundesland xy] durchgeführt zum vorhergehenden Lehrplan, aber auch schon etwas Fragen eingebaut, um zu sehen, wie der künftige Lehrplan in seinen Neuerungen ankommen würde oder nicht, wo Implementation erforderlich sein wird.“

Ein inoffizielles Beteiligungsverfahren ist auch die (in der Presse veröffentlichte) Diskussion mit Wirtschaftsvertretern über einen Lehrplan zum integrierten, alltagsorientierten naturwissenschaftlichen Unterricht. Auf Deutungsmusterebene wird damit auf Legitimationsbeschaffung, Solidaritätsstiftung und Öffnung von Schule gezielt, um neben Lehrplanqualitätsverbesserung gleichsam den Außendruck auf die in dieser Frage widerständige, weil stark traditionell-fachsystematisch orientierte Schulpraxis zu erhöhen.

Ke.7: „Wir haben das noch mal, weil ich ein vorsichtiger Mensch bin, einem anderen Gremium unterzogen nicht nur den offiziellen, sondern irgendwie, ich weiß gar nicht mehr wie, beim Ministergespräch glaube ich, war die Industrie- und Handelskammer [xy] vertreten und hat sich da auch mokiert über die Tatsache, daß wir da über-

haupt so etwas anfangen. Und da haben wir zugesagt, wir würden diesen Plan der IHK [xy] diskutieren, im Entwurfsstadium. Das haben die angenommen, wir auch. Und dann waren dort die Vertreter der [Industrieunternehmen]. Und ich hab da auch meine Fachleute für Chemie, Biologie, Physik und einen Naturwissenschaftler mitgenommen. Und dann sind wir da, nicht nur den einen Plan, sondern bei dem Treffen dann wirklich in alle vier Pläne [für die Naturwissenschaften] eingestiegen. Das war eine ausgesprochen spannende und intensive Sache. [...] Und wir sind da aber zu einem sehr guten Konsens auch gekommen. Das hat dann wiederum die Fachverbände sehr stark verärgert, daß die IHK [xy] mit dem Kultusministerium [des Bundeslandes xy] eine gemeinsame Presseerklärung rausgegeben hat zu diesem Lernbereich Naturwissenschaften und das für einen gangbaren Weg beschrieben hat [...]. Das war auch ein Stück weit der Durchbruch, kann man sagen, an der Stelle. Gut, das wird jetzt noch weitergeführt, wir machen das jetzt mit den Handreichungen, machen wir dasselbe Verfahren, gehen wieder mit den Firmen zusammen. Das lohnt sich an der Stelle, weil ich da auch gelernt habe, daß der Blick von außen, also der Fachleute [aus der Industrie] z.B., sehr viel komplexer und übergreifender ist, als das was die eigenen Fachkollegen an den einzelnen Schulen...[...].“

I: „Also nicht nur Legitimation, daß man die Pläne besser durchsetzen kann?“

Ke.7: „Nein, nein. Nein, nein im Gegenteil, das ist eine taktische Vorgehensweise, die gehört mit zum Geschäft, das können sie mir glauben. Das ist schon auch ein Stück Taktik, was sie machen müssen, das will ich nicht abstreiten. Aber für mich ganz wesentlich ist da an der Stelle...[...] Da müssen auch bestimmte Verkrustungen von Außen aufgebrochen werden. Das ist für mich ein Stück Öffnung von Schule in ein ganz anderes Feld. Daß überhaupt wahrgenommen wird, welche Anforderungen von Außen da gestellt werden.“

Beteiligungsverfahren können, wie bereits getan, weiter danach unterschieden werden, ob sie bereits im **Vorfeld der Lehrplanarbeit** (z.B. Zukunftsdialoge, standardisierte Befragungen) oder **während der Lehrplanarbeit** (Kommissionen, Anhörungsverfahren etc.) eingerichtet werden. Ferner sind sie danach zu unterscheiden, ob ein **direkter Einfluß** auf die Lehrplanarbeit genommen werden kann oder nur ein **indirekter Einfluß**. In den bereits genannten Anhörungsverfahren kann über die Stellungnahme indirekter Einfluß genommen werden. Ob die Stellungnahme zu einer Änderung in der Lehrplanarbeit führt, ist offen. Die Entscheidung ist Sache der Bildungsadministration bzw. letztlich des Ministers/der Ministerin bzw. des Parlaments und/oder der Gerichte. Ein noch weit geringerer indirekter Einfluß kann über das Ausfüllen standardisierter Fragebogen genommen werden. Direkter Einfluß kann dagegen durch Mitarbeit in einer Lehrplanfachkommission, in einer die Lehrplanarbeit koordinierenden Lenkungsgruppe oder durch Mitarbeit an der Lehrplanimplementation auf die Lehrplanarbeit ausgeübt werden, sofern nicht starke „Engführung“ durch Vorgaben und Kontrollen besteht.

In den Interviews lassen sich hier wieder die Grundstrategien der Nutzung von Beteiligungsverfahren zu unterscheiden: Die Strategie der Begrenzung und die der Erweiterung. Die **Strategie der Begrenzung** reduziert die Zahl der Personen mit direktem Einfluß auf die Lehrplanarbeit und erweitert, nur unter Umständen, die Zahl der Personen mit indirektem Einfluß über das gesetzlich vorgeschriebene hinaus. Die **Strategie der Erweiterung** erhöht die Zahl der Personen mit direktem Einfluß und in der Regel auch die mit indirektem Einfluß. Die Strategie der Begrenzung verweist auf die Implementationsstrategie der „legal-dirigistischen Weisung“ und stärkt in der Lehrplanarbeit die relative Autonomie (ggf. aber auch die institutionelle Abhängigkeit) der an der Arbeit beteiligten Personen. Zur allgemeinen Gefolgschaftssicherung wird aber auch „bildungspolitisch-pädagogische“ und charismatische „Überzeugungsarbeit“ unter den herrschenden Rahmenbedingungen erforderlich sein.

Die Strategie der Erweiterung setzt auf breiten gesellschaftlichen Konsens.

Dies kann je nach „öffentlicher Meinung“ zu innovativer oder wenig innovativer Lehrplanarbeit führen.

Schließlich zeigt sich bereits in einigen, oben zitierten Interviewsequenzen, daß Beteiligungsverfahren danach zu unterscheiden sind, wer zu beteiligen ist:

- die Öffentlichkeit und bildungssystem-externe Verbands- und Interessenvertreter
- Klienten der Schule, wie Eltern und Schüler
- die Schulpraktiker und „Schulfachleute“
- Mitglieder der Weisungs- und Unterstützungssysteme
- Mitglieder der Lehrerbildung (Seminare und Hochschulen/Universitäten).

Je nach faktischer Einflußchance lassen sich idealiter **öffentlichkeitsnahe, schulaufsichtsnah, schulberatungsnahe, wissenschaftsnah oder schulpraxisnahe Lehrplanarbeiten** unterscheiden. In den untersuchten Fällen kommen Varianten der schulaufsichtsnahen und der schulpraxis- und schulberatungsnahe Lehrplanarbeit vor.

An die Frage „Wer beteiligt wird“, schließt sich die Frage an, in welcher Rolle die Person beteiligt wird. Im folgenden wird das aus den Interviews rekonstruierbare Statusgefüge wiedergegeben, bei dem qua Position abnehmende Folgebereitschaft und Solidarität erwartbar ist.

Nach den Interviewdaten lassen sich generell vier (idealtypische) Varianten der Beteiligung in Form von Status- und Rollenzuweisungen an einer Lehrplanrevision unterscheiden, die jeweils mit spezifischen Perspektiven verbunden sind.

- Die erste Form ist die der **Mitgliedschaft**. Der Status des „Mitglieds“ in der Lehrplanarbeit ergibt sich durch aktive Mitarbeit zur Zielerreichung der Lehrplanarbeit bei gleichzeitig relativ großen Chancen an Entscheidungen mitzuwirken (vgl. Endruweit 1981, S. 78). Diesen Status haben in der Regel beispielsweise leitende Personen in Ministerien oder Landesinstituten inne, auch wenn die Verordnung eines Lehrplans letztlich Sache des zuständigen Ministers ist. Auch die Personen in Lehrplanfachkommissionen haben in der Regel Mitgliedschaftsstatus. Voraussetzung des Mitgliedschaftsstatus ist, daß man zur Mitarbeit an der Lehrplanarbeit ausgewählt wurde, sich zur Mitarbeit bereit erklärte oder qua Amt verpflichtet war und von den Weisungsinstanzen relative Handlungsautonomie zugestanden wird (**direkter Einfluß**).

Unsere quantitativen Daten zeigen entsprechend, daß Kommissionsmitglieder größere Veränderungen an ihren Lehrplanentwürfen durch übergeordneten Weisungsinstanzen nur selten bezeichnen.

- Die zweite Form der Beteiligung ist die des **Beteiligten** bzw. **Beraters**. Entscheidend für diesen Status ist die Berechtigung zur „Stellungnahme“. Das heißt, man ist berechtigt, die Lehrplanarbeit zu begutachten, zu kommentieren, Ratschläge zu geben oder im extremen

Grenzfall einen Fragebogen auszufüllen, ohne aber darauf rechnen zu können, daß die Aktivität Einfluß auf relevante Entscheidungen hat (**indirekter Einfluß**). In allen Bundesländern (mit einer Ausnahme) sind in diesem Sinne die Mitglieder des Landesschulbeirats (Landeselternbeirats) „Berater“ bzw. „Beteiligte“ weil ihre Berechtigung zur Stellungnahme schulgesetzlich festgeschrieben ist. Aber auch die offizielle oder inoffizielle Hinzuziehung von Wissenschaftlern oder Wirtschaftsvertretern zur Begutachtung der Lehrpläne macht diese zu Beteiligten bzw. Beratern.

- Die dritte Form ist die Form der Beteiligung als „**Personal**“. Der Status „Personal“ zu sein, ergibt sich durch die aktive Mitarbeit zur Zielerreichung der Lehrplanarbeit, ohne aber wie die Mitglieder genügend relative Handlungsautonomie zu besitzen, um an relevanten Entscheidungen in der Lehrplanarbeit mitwirken zu können (vgl. Endruweit 1981, S. 80). Beispielsweise haben die Angestellten oder Beamten in einem Landesinstitut dann den Status von „Personal“, wenn dieses Landesinstitut nur durch die Bereitstellung von „Infrastruktur“, wie Räumlichkeiten, Schreibdienste etc. an der Lehrplanarbeit beteiligt wird. Bei ausgeprägter Dienstaufsicht und Kontrolle etwa durch das Ministerium können auch leitende Personen im Landesinstitut oder Lehrplankommissionsmitglieder den Status des „Personals“ erhalten. Probleme gibt es dann immer dort, wo erwartet wird man sei „Mitglied“, die Tatsachen aber zeigen, daß man eigentlich nur den Status des Personals hat. Voraussetzung „Personal“ zu sein ist, daß man zur Mitarbeit an der Lehrplanarbeit ausgewählt wurde, sich zur Mitarbeit bereit erklärte oder qua Amt verpflichtet war. So sind Lehrer „Personal“ in der Lehrplanarbeit, sofern sie zur Lehrplanumsetzung in der Schulpraxis qua Amt verpflichtet sind, ohne im Rahmen der Lehrplanarbeit Einfluß auf die Entwicklung oder Implementation des Plans zu haben.

- Die vierte Form der Beteiligung ist des „**Informierten**“ - es ist fraglich ob hier noch von Beteiligung gesprochen werden kann. Hier ist zu unterscheiden, ob man von Seiten der Politik oder der Bildungsadministration informiert wird oder ob hierfür die Eigenaktivität der „Anfrage“ notwendig ist.

Die Bedeutung, die dieses Rollen- und Statusgefüge für eine erfolgreiche Lehrplanimplementation hat, zeigt sich im Interviewmaterial daran, daß etwa die Wahrnehmung vom „Mitglied“ zum „Personal“ geworden zu sein, mit einer Verringerung der Folgebereitschaft verbunden wird. Folgende Äußerung benennt das Problem des Status und Rollenwechsels vom Mitglied zum Personal.

Re.3: „Im Fach [xy] werden die wenigsten Mitglieder ihre [Lehrplan]Arbeit wiedererkennen. Das ist sozusagen ein psychologisches Problem, da wird man auf der Landesregierung sehr schnell sagen können: Du hast uns erst groß versprochen, alle dürfen mitwirken und am Ende kommt dann doch ein [Lehrplan], den haben nur wenige gemacht. [...] Das macht uns [den Lehrplanvermittlern] die Arbeit zum Teil schwierig, weil wir jetzt manchen Widerstand spüren und man uns als Funktionäre des Ministeriums [in Fortbildungsveranstaltungen] empfängt. Und das ist in der Tat ja dann aus deren Sicht die richtige Perspektive.“

Umgekehrt hat der Rollenwechsel vom Personal zum Mitglied einige Bedeutung. Er bedeutet innerhalb der Bildungsadministration einen sozialen Aufstieg, da dieser Status mit dem Erklimmen einer Karrierestufe bzw. Erwerb sozialer Ehre verbunden wird. Andererseits ist damit ein nicht immer erwünschter Perspektivenwechsel verbunden. So berichtet ein ehemaliger Landesinstitutsangehöriger:

Pa.26: „Was mir aufgefallen ist - und das habe ich immer gesagt - es gibt den sogenannten Drehtüreffekt. Wenn sie in das Institut hineingehen, dann vergessen mache Leute [Lehrplanfachkommissionsmitglieder] offensichtlich, was sie täglich an den Schulen machen. Also daß hier Dinge formuliert werden, die nicht umsetzbar sind.“

Auch der Wechsel vom Berater zum Mitglied geht mit einem Perspektivenwechsel einher. Über einen Hochschulvertreter, der zum Kommissionsmitglied wurde, wird berichtet:

Ba.8: „Das war ein sehr kollegialer Austausch eher, wir haben von ihm erwartet eigentlich, daß er sagt, womit rechnet zum Beispiel die Universität, wenn Abiturienten kommen, die Germanistik studieren wollen. [...] Und es war auch interessant, daß es nicht sein primäres Anliegen war, sondern, ja, einfach ein Einblick in Arbeitsbereiche der Schule. Er hat uns eher einmal gebremst und gesagt, das muß in der Schule gar nicht mehr realisiert werden, zum Beispiel starker Anteil an Literaturgeschichte, also da haben wir uns eigentlich gewundert darüber, daß er nicht als reiner Interessenvertreter auftrat, sondern, worauf er Wert legt, das ist ja: Kenntnis des Elementaren, Textverständnis.“

Schließlich hat die Beschneidung von Kompetenzen beispielsweise von Beteiligten bzw. Beratern etwa dadurch, daß ihnen nur ein indirektes Recht zu Stellungnahme eingeräumt wird, Konsequenzen für die Folgebereitschaft. Im konkreten, oben bereits thematisierten Fall wurden formal zu Beteiligten lediglich zugestanden, Schulen zu benennen, die an ihrer Statt zu den Lehrplänen Stellung beziehen könnten:

Ke.7: „Also die GEW, der Philologen Verband auch die Fachverbände haben bitterböse Briefe geschrieben, weil sie sozusagen nicht offiziell in das Verfahren eingebunden waren. Natürlich haben wir Mitglieder von solchen Verbänden eingebunden über die Fachkonferenzen, aber die Verbände als solche nicht.“

Beteiligungsverfahren richten die genannten unterschiedlichen Rollen und Statussysteme ein. Als subjektiv und objektiv problematisch (für die Lehrplanimplementation) gilt bei den Interviewten in der Regel der soziale Abstieg im Sinne des Verlustes von Mitwirkungsmöglichkeiten während einer Lehrplanarbeit. Hier schlägt die solidaritätsstiftende Bedeutung von Beteiligungsverfahren in ihr Gegenteil um.

4.4 Weisungs- und Unterstützungssysteme

Der Institutionalisierung und Nutzung von Weisungs- und Unterstützungssystemen kommt für die Lehrplanimplementation eine wichtige Rolle zu, da diese die Kommunikation (Auslegung) der neuen Lehrpläne und ihrer Gehalte kontinuierlich sichern und (mit-)bestimmen. Ferner dienen sie der Evaluation und Kontrolle der Umsetzung der Lehrpläne bis in die Schulpraxis hinein. Schließlich haben sie große Bedeutung für die „Rückkoppelung“ von Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen zurück an die Lehrplanentwickler.

In allen Bundesländern ist das Ministerium die oberste Entscheidungs-, Weisungs- und Unterstützungsinstanz. Die übrigen Weisungs- und Unterstützungssysteme sind ihm hierarchisch nachgeordnet - bis hin zur Schulleitung.

Nach den Daten lassen sich hier **Weisungs- und Unterstützungsinstitutionen** einerseits und reine **Unterstützungsinstitutionen** andererseits unterscheiden.

Der Sache nach haben erstere in unterschiedlichem Ausmaß, je nach Position in der Hierarchie, auch unmittelbar Aufgaben der Fach- und/oder Dienstaufsicht. Bei der Implementation von Lehrplänen kann hier gleichsam unmittelbar auch auf die „Zwangsmittel der Institution“ zurückgegriffen werden (Dienstanweisungen etc.). Es besteht hier zunächst eine strukturelle Nähe zur Implementationsstrategie der dirigistischen Weisung („**Dienstweg**“ - bzw. in den Worten eines Befragten: „Dienstschiene“).

Me.6: „Wenn ich es platt formuliere, dann denkt man in der Schulaufsicht, daß in der Lehrerfortbildung nur Orchideen gezüchtet werden und nichts Vernünftiges geschieht. Und umgekehrt das Bild der Lehrerfortbildung gegenüber der Schulaufsicht, das sind die, die mit dem Hammer durch das Land gehen, den Schulen auf das Haupt klopfen und eigentlich Schulentwicklung behindern.“

In der Regel sind Weisungs- und Unterstützungsinstitutionen neben dem Ministerium, die obere Schulaufsicht (Oberschulämter, Bezirksregierungen etc.), die untere Schulaufsicht (Schulämter) und die Schulleitung. In einigen neuen Bundesländern wurde im Untersuchungszeitraum überlegt, wieder Fachberater mit Fachaufsichtsfunktion zusätzlich direkt an den einzelnen Schulen zu beschäftigen. Dies scheint u.a. auch auf eine relativ „dünn“ besetzte Schulaufsicht auf Schulamts- bzw. Oberschulamtsebene zurückzuführen zu sein.

Pa.26: „Was es in [...] allerdings noch nicht gibt, und das ist durchaus von Bedeutung dafür, zu evaluieren inwieweit der Lehrplan jetzt an den Schulen wirklich umgesetzt wird, das sind die Fachberater. Es gibt also keine Fachberater in [...] und das ist natürlich ein Problem im Hinblick auf die Qualitätssicherung von Schule.“

Einen Grenzfall stellen die Seminare für die in Deutschland übliche 2. Phase der Lehrerbildung dar. Sie haben zwar keine Aufsicht über die Schulen, aber haben Fachaufsichtsfunktionen bei der Selektion neu einzustellender Lehrer und Lehrerinnen.

Reine Unterstützungssysteme waren im Untersuchungszeitraum in Deutschland die Medienstellen (z. B. Landesbildstellen), mit Einschränkungen die pädagogischen Landesinstitute, Lehrerfortbildungsinstitute oder -einrichtungen und die obersten Repräsentanten ihres Faches an Schulen (Fachleiter etc.).

Bei Landesinstituten ist zu unterscheiden zwischen solchen die primär Unterstützungsfunktionen für das Ministerium erfüllen (Lehrplanarbeit, Organisation von Lehrerfortbildungen, Herstellen von Informationsmaterialien wie Handreichungen, Schulforschung, Schulversuche etc.) von solchen die primär oder zusätzlich für Aus- und/oder Lehrerfortbildung sowie Lehrerberatung zuständig sind (**Beratungsweg** bzw. „Beratungsschiene“).

Logischerweise besteht gerade bei Institutionen zur Unterstützung der Schulpraxis (Fortbildung, Schulberatung) eine Präferenz für Implementationsstrategien jenseits der dirigistischen Weisung. Werden sie zur Lehrplanimplementation hinzugezogen, geraten diese oftmals in einen Rollenkonflikt, insofern der Lehrplan eine Verwaltungsvorschrift - also eine dienstliche Weisung - ist. Im Folgenden wird ein solcher Konflikt deutlich.

Le.9: „Diese spezifische Rolle des [Fortbildungsinstituts] hat in der Vergangenheit dazu geführt, daß wir bei der [Lehrplan]einführung oder -umsetzung eigentlich auch immer eine kritische Distanz halten konnten. Wir haben eine kritische Distanz nicht nur eingehalten sondern haben sie quasi von selbst gehabt und haben dafür gesorgt, daß die dienstlich eingeführten [Lehrpläne] von uns im [Fortbildungsinstitut] in eigentlich allen Veranstaltungen auch kritisch bewertet worden, d.h. bei uns war das Forum gegeben, daß die offiziellen Schulentwicklungspapiere - sag ich jetzt mal - kritisch reflektiert wurden.“

Umgekehrt kann aber eine auf Überzeugung und Diskussion angelegte Lehrplanimplementation Schwierigkeiten bei etablierten Weisungssystemen erzeugen.

La.2: „Wir haben auch eine rückständige Schulaufsicht, eine Schulaufsicht, die ihrerseits nur wenig Verständnis also, wenig Verständnis von Entwicklungsprozessen hat, sage ich mal.“

Eine Lösung stellt hier Fortbildung oder eine andere Personalselektion dar:

Da.14: „Personalvorstellungsgespräch, [...] da achten wir sehr genau darauf, daß das Leute sind, die diese Kommunikationsfähigkeit haben, die die Sozialkompetenz haben [und] die die fachliche Kompetenz haben. Der muß viel besser sein, der Schulrat heute, als früher. Früher hat's genügt, wenn das einer war, der sehr strikt Erlasse lesen konnte, Dinge umsetzen konnte, kontrolliert sehr penibel und so. Und heute muß einer Prozesse steuern können, Dinge anregen können, begleitend wahrnehmen können, begleiten, unterstützen, fordern, Hilfestellung. So etwas sind eigentlich Fähigkeiten von einem Schulrat heute.“

Angesichts der in allen Bundesländern in den Lehrplänen festgeschriebenen Innovationen bezüglich fächerübergreifenden Unterrichtens und neuen Unterrichtsformen (s.o.) bestehen oftmals auch bei Mitarbeitern der Aus- und Fortbildungsinstitutionen Kompetenzmängel, die Fortbildung oder andere Rekrutierung erfordern.

Se.1: „Dazu kommt, daß aufgrund dieser Jahre oder vielleicht jahrzehntelang an der Ausrichtung unserer Studienleiter und der Referendarausbildung, die gerade im Gymnasialbereich eben ganz stark fachorientiert ist, mit einem ganz geringen Methodenrepertoire, die Leute die Bedingungen überhaupt nicht mitbringen, um diese neuen Lehrpläne in der Fortbildung umzusetzen.“

Es zeigt sich in den Interviews eine unterschiedliche **Differenzierung der Institutionen**. Vor einer einheitlichen Tendenz zur Differenzierung und Subsystembildung (Luhmann 1979; Hopmann 1988) kann dabei im Untersuchungsfeld nicht gesprochen werden, zumal auch Prozesse der Entdifferenzierung und Deinstitutionalisierung stattfinden. Das im folgenden Dar-

gestellte kann auch exemplarisch für die innerinstitutionelle Arbeitsteilung (z.B. Abteilungsgliederung) gelten.

Eine **schwach ausgeprägte institutionelle Differenzierung** liegt vor, wenn z.B. an einem zentralen Landesinstitut Lehrplanarbeit, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung unter einem Dach angesiedelt sind. Je nach Mitarbeiterzahl und -qualifikation entstehen hier in der Regel Koordinationsprobleme und Arbeitsüberlastung auf Leitungsebene. Der Vorteil liegt u.a. in kurzen Kommunikationswegen und einer relativ „breiten“ Sachkenntnis der Mitarbeiter.

Eine **stark ausgeprägte institutionelle Differenzierung** liegt etwa vor, wenn sowohl ein Landesinstitut für Lehrplanarbeit gibt, als auch ein weiteres Landesinstitut mit regionalen Nebenstellen für die Lehrerfortbildung und schließlich zusätzlich noch regionale Seminare für die Lehrerausbildung existieren. Aus den Interviews muß geschlossen werden, daß hier vor allem Kooperationsprobleme entstehen, u.a. aufgrund der jeweiligen institutionellen Eigeninteressen. Das Hauptproblem ist auch hier der „Rollenwechsel“. Werden diese Institutionen mit Lehrplanimplementation neu betraut, z.B. Ausbildungsseminare mit Lehrerfortbildung, entsteht eine zusätzliche zeitliche und sachliche (Kompetenz-) Belastung und ein Rollenkonflikt:

Le.9: „Die [...] Seminare, das habe ich gerade gestern in einem Gespräch wieder gehört, an vielen Außenstellen ist die, daß sie erklären: „Wir sind auf Grund unserer grundsätzlichen Belastungen und unserer grundsätzlichen Aufgabe nicht in der Lage und fähig, uns auf die [Lehrplan]einführung so intensiv einzulassen.“

Der Vorteil einer stark ausgeprägten institutionellen Differenzierung besteht vor allem in der Entstehung von Spezialistenkompetenzen und der Chance mehrperspektivischer Problemlösungen. Das Delegationsprinzip entlastet die Führungsebene.

Für die Beteiligung der Weisungs- und Unterstützungsinstitutionen an der Lehrplanimplementation ist neben der Qualifikation und Solidarität der Mitarbeiter schließlich zentral, wieviel Mitarbeiter überhaupt beschäftigt werden und wie hoch die Mitarbeiterfluktuation ist. So erscheint eine schulaufsichtsnahen Lehrplanentwicklung und -implementation (Implementation auf dem „Dienstweg“ - mit dem Vor- oder Nachteil eines größeren Kontroll- und Verpflichtungscharakters) dann schwerlich realisierbar, wenn das Ministerium nur eine sehr kleine Schulabteilung hat und die Schulämter ebenfalls nur aus ein oder zwei Personen bestehen. Hier ist zwar Weisung möglich, aber Kontrolle nicht. Eine schulberatungsnahe Lehrplanarbeit (Beratungsweg) ist umgekehrt auf ein personell gut besetztes Landesinstitut für Lehrerbildung angewiesen.

Die thematisierten **Kommunikationsmittel** der Weisungs- und Unterstützungssysteme zur Lehrplanimplementation sind:

- Personalselektion
- schriftliche Erlasse, Weisungen, die Herausgabe von Handreichungen mit Erläuterungen zum Lehrplan und/oder mit Vorschlägen zur Umsetzung des Lehrplans in den Unterricht (Vorstellen fortschrittlicher Praxis), Herausgabe von regelmäßig erscheinenden Informationsblättern (Periodika) für z.B. für Lehrer, Schüler, Eltern.

Weisungen haben dabei oftmals den Nachteil, daß sie in der Hierarchie des Bildungssystems sozusagen „hängenbleiben“. So berichtet ein Ministeriumsmitglied:

Ka.20: „Wir haben den Eindruck, daß diese Dinge, die von der Schulaufsicht kommen, nicht sehr intensiv gelesen werden, zum Teil völlig unbekannt sind, also Amtsblatt, Publikation, Rechtsordnung, Verwaltungsvorschriften, auch diese Mitteilungen, die wir zur Rahmenplanentwicklung machen über das Amtsblatt in Form von Verwaltungsvorschriften, Rundschreiben, oft nicht bekannt sind, sondern entweder beim Schulrat hängenbleiben oder bei den Schulleitern.“

Dieses Problem wird beispielsweise durch die Periodika angegangen.

- Presseinformationen

- Ausstellung fortschrittlicher, lehrplangemäßer Schulpraxis
- Dienstbesprechungen auf (und zwischen) den verschiedenen Hierarchieebenen vom Ministerium, über die Schulämter, die Landesinstitute mit ihren Nebenstellen, den Seminaren, den Schulen (Leitungsebene) bis hin zu Lehrerkonferenzen und Fachsitzungen an Schulen. - Es liegt hier eine sehr wichtige Möglichkeit kontinuierlicher Implementation des Lehrplans vor, die auch in allen untersuchten Ländern genutzt wird.
- Unterrichts- und Schulbesuche und persönliche Gespräche, wobei gerade letzteren durchgängig größte Bedeutung zugeschrieben wird
- Genehmigungsverfahren für Schulbücher - Information der Schulbuchverlage
- Zentrale Prüfungen (wo vorhanden)
- Aus- und Fortbildung

Welche dieser Möglichkeiten wie genutzt werden, zeigen, ob ein breites oder ein begrenztes Beteiligungsverfahren realisiert wird und ob eine Lehrplanimplementation beispielsweise stärker auf den „Dienstweg“ oder den „Beratungsweg“ setzt.

Gremienbildung ist die wesentliche Strategie, Probleme der Kooperation bei der Implementation der Lehrpläne speziell bei ausgeprägter Institutionendifferenzierung zu lösen. Dies zeigt der folgende Bericht:

Ke.7: „Also ich habe eine Runde einberufen, die regelmäßig tagt. In der sind vertreten: die [obere Schulaufsicht], die Schulämter, das [Lehrerfortbildungsinstitut], das Institut [für Lehrplanentwicklung], die [Ausbildungs]seminare. So daß ich alle umgebenden Teile habe und habe gleichzeitig auch verlangt, daß in allen Regionen regional Konferenzen mit genau der gleichen Zusammensetzung stattfinden, die darüber befinden, wie nun Impulsveranstaltungen usw. stattfinden sollen. [...] So daß anders als in den früheren Jahren ein abgestimmtes, ein aufeinander bezogenes Einführungsverfahren entwickelt wird, das gleichzeitig die unterschiedlichen Interessenlagen auch mal wahrnimmt. Das [Lehrerfortbildungsinstitut] hat aus dem eigenen Selbstverständnis heraus eine ganz andere Interessenlage als die Schulaufsicht beispielsweise und die [Ausbildungs]seminare wieder ein ganz anderes Interesse.“

Eine andere thematisierte Strategie zur Verbesserung der Weisungs- und Unterstützungssysteme ist die der institutionellen Entdifferenzierung. Das heißt Einzelinstitutionen werden aufgelöst und unter einem Dach zusammengefaßt. Im Untersuchungszeitraum war solches in einem Bundesland projektiert. Ziel ist hier nach dem Motto „alle an einen Strang und unter ein Dach“ die (nicht unproblematische (s.o.)) Verknüpfung von Beratung („Beratungsschiene“) und Qualitätssicherung (Schulaufsicht - „Dienstschiene“). Nach Datelage ist dies in allen untersuchten Bundesländern ein diskutiertes Thema. Sachlich handelt es sich um einen Deinstitutionalisierungsprozeß.

Me.6: „Wir jonglieren im Augenblick mit sehr vielen Bällen, da sind die Lehrpläne nur einer dieser Bälle, die sich im Moment in der Luft befinden, aber ich denke, er ist einer der größeren Bälle. Wir bauen im Moment unser System der Lehrerfortbildung um [Zusammenlegung von Instituten], wir bauen im Moment unsere Schulaufsicht um, wir sind im Augenblick dabei, über Veränderungen des Schulgesetzes die ganzen Strukturen der Zusammenarbeit in der Schule zu verändern, wir haben Schulkonferenzen installiert, die also auch Beschlußgremien in der Schule sind und die in Zukunft noch weitreichendere Entscheidungen bekommen. Das sind alles Veränderungen, die eine gewachsene Tradition, wie man miteinander umgeht, auf den Kopf stellen.“

Eine Kommunikationsverbesserung und Solidaritätsstiftung wird in der Regel schließlich dadurch erwartet, daß Mitglieder der Weisungs- und Unterstützungssysteme früh in die Lehrplanarbeit einbezogen werden, z.B. über die Mitgliedschaft in Lehrplanentwicklungskommisionen, in Lenkungsgruppen und in anderen Koordinationsgremien. Der Sache nach handelt es sich hierbei ebenfalls um die Logik der Entdifferenzierung und Deinstitutionalisierung, da Spezialistenfunktionen aufgelöst werden und eine „Personalisierung“ erfolgt.

Koordinationsprobleme, wie sie bei schwacher institutioneller Differenzierung auftreten, werden oftmals einfach durch die Rekrutierung einer zur Koordination geeigneten Person gelöst.

In einem untersuchten Fall wurde ein „Projektkoordinator“ für die Zeit der Lehrplanarbeit am Ministerium angestellt.

Im Interviewmaterial lassen sich schließlich idealtypenbildend zwei unterschiedliche **Hauptformen der Nutzung** der existierenden Weisungs- und Unterstützungssysteme identifizieren. Zum einen leisten diese die Lehrplanarbeit, zum anderen haben sie unterstützende Funktion für die Lehrplanarbeit. Im einen Fall handelt es sich idealtypisch um **institutionalisierte Lehrplanarbeit** im anderen um **projektartige Lehrplanarbeit**.

Im Fall der **institutionalisierten Lehrplanarbeit** wird diese in ihren wesentlichen Teilen von hauptamtlichen (gelegentlich auch nebenamtlichen) Mitgliedern der Weisungs- und Unterstützungssysteme qua Amt geleistet. Entsprechend der eingerichteten institutionellen Differenzierung, z.B. zwischen Landesinstitut und Instituten für Lehreraus- und -fortbildung, ergibt sich ein hohes Maß an Arbeitsteilung. Spezialisten entwickeln die Lehrpläne, andere Spezialisten sind für die Implementation der Lehrpläne zuständig. Es konstituiert sich die Ebenendifferenzierung zwischen Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Lehrplanumsetzung in der Schulpraxis, wie sie dem Projekt „Sekundäre Lehrplanbindungen“ zugrundegelegt wurde. Hier zeigt sich, daß diese Ebenendifferenzierung eine sozial konstruierte ist. Die institutionalisierte Lehrplanarbeit stellt Lehrplanarbeit auf Dauer, da sie in den geschaffenen Positionen in den Institutionen festgeschrieben ist. Es besteht die Chance und Gefahr des „Abstrakt-Werdens“ der Institution gegenüber ihrer Umgebung.²⁸ Lehrplanarbeit ist „spezialisiert“.

Im Fall der **projektförmigen Lehrplanarbeit** wird diese in ihren wesentlichen Teilen durch auf Zeit berufene „Fachleute“ oder „Betroffene“ geleistet, die durchaus auch Mitglieder von Weisungs- und Unterstützungssystemen sein können. Lehrplanarbeit ist hier aber nicht Bestandteil des Amtes. Entsprechend verfügen sie über eine relative personale Handlungsautonomie, als Mitglieder des Projekts „Lehrplanarbeit“. Weisungs- und Unterstützungssysteme als solche haben hier wesentlich die Funktion, Mittel (wie Räume, Beratung, Personal) für die erfolgreiche Durchführung des Projekts zur Verfügung zu stellen.

Die Mitglieder der Lehrplanentwicklungskommissionen kommen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens (einschließlich der Schule) und darüber hinaus (Eltern, Schüler). Im Ideal besteht hier keine Rekrutierungsgrenze. Jenseits der Tatsache, daß Lehrplanentwicklung und Lehrplanimplementation unterschiedliche Handlungen sind, besteht keine Ebenendifferenzierung zwischen Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Lehrplanumsetzung in der Schulpraxis. Denn Lehrplanentwickler betreiben je nach ihrer beruflichen/dienstlichen Herkunft z.B. aus der Schulpraxis oder aus der Schulaufsicht dort entsprechend „Lehrplanimplementation“ (Projektweg). Faktisch ist Lehrplanarbeit „personalisiert“ und nicht auf Dauer gestellt. In einem untersuchten Bundesland, dessen Lehrplanarbeit dem hier dargestellten Idealtyp nahekommt, wurden deshalb Mitglieder der vorausgehenden Projekts „Lehrplanarbeit“ wieder zu Mitgliedern des neuen „Projekts“ berufen.

In den Interviews haben wir die Befragten nach Änderungsvorschlägen für zukünftige Lehrplanarbeit gefragt. Interessanterweise werden von den Befragten - je nach dem welchem Idealtyp die Lehrplanarbeit in ihrem Land näher stand - Momente des jeweils anderen Typs gewünscht. Dies verweist auf die Spannung zwischen Exekutive und Pädagogik und zeigt an, daß die Nutzung der Weisungs- und Unterstützungssysteme in der Lehrplanarbeit im Regelfall eine Mischung der beiden Modelle ist und sein muß.

Institutionalisierte Lehrplanarbeit durch Spezialisten ist aufgrund der im deutschen Bildungswesen enthaltenen charismatischen und/oder basisdemokratischen Momente vereinseitigt

²⁸ Um eine Gefahr handelt es sich - im Unterschied zu Annahmen der allgemeinen Systemtheorie - u.U. deshalb, weil nicht mehr entsprechend der epochalen Norm der „Eigenlogik des Pädagogischen“ gehandelt wird.

„exekutiv“. Projektförmige Lehrplanarbeit ist im Rahmen einer repräsentativen Demokratie vereinseitigt „pädagogisch“.

4.5 Aus- und Fortbildung

Aus- und Fortbildung zählt unter den Befragten zu den wesentlichsten Hilfsmitteln der Lehrplanimplementation. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Mehrzahl der Befragten in diesem Kontext tätig war bzw. ist.

Aus- und Fortbildung kommt nicht nur die Funktion der Lehrplanimplementation zu, sondern auch die einer Lehrplanevaluation und die einer Kompensation von Lehrplanmängeln. In ihrer evaluativen Funktion stellt sie an sich bereits die Vorbereitung der nächsten Lehrplanentwicklung dar. Sachlich heißt Aus- und Fortbildung immer auch Lehrplanauslegung und -konkretisierung. Schließlich bestätigt (und gefährdet u.U.) Lehrplanimplementation über Aus- und Fortbildung, über die „Verwaltungsvorschrift Lehrplan“, die Gefolgschaft fordert, die hierarchischen Herrschaftsverhältnisse im Bildungswesen.

Hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrplanimplementation ist zunächst zwischen Aus- und Fortbildung zu unterscheiden. Sowohl in den Aussagen der Befragten zur Aus- als auch in denen zur Fortbildung sind dabei auf Kommunikationsebene Entsprechungsverhältnisse zu den oben dargestellten drei Interaktions-Implementationsstrategien der „bildungspolitisch-pädagogischen Überzeugungsarbeit“, der „bildungspolitisch-pädagogischen, diskursiven Auseinandersetzung und Vermittlung“, sowie die der „legal-dirigistischen Weisung und Information“ zu identifizieren. Meistens steht die Entscheidung für bzw. Ausübung von einer solchen Strategie in direkter Beziehung zu Rolle und Position des Ausübenden im Bildungswesen. Entsprechend stehen auch Strategien in der Organisation und Durchführung der Fortbildung (Dienstweg, Beratungsweg, Projektweg) zu den Interaktionsstrategien in Beziehung. Schließlich hat Aus- und Fortbildung immer mit den eingangs dargestellten Spannungsverhältnissen in der Lehrplanarbeit zu tun.

Die **Lehrerausbildung** gliedert sich in Deutschland in zwei Phasen. Die erste Phase ist ein Hochschulstudium und wird mit der ersten Dienstprüfung abgeschlossen. In der zweiten Phase ist der künftige Lehrer einerseits praktisch an Schulen tätig und andererseits hat er in regionalen Ausbildungsseminaren schulbezogene Veranstaltungen. Sie wird mit der zweiten Dienstprüfung abgeschlossen. Von einigen Interviewten wird eine Spannung zwischen 1. Phase und 2. Phase gesehen, da beispielsweise die Hochschulfächer und Schulfächer in Spannung zueinander stehen und unterschiedliche Personen ausbilden. Diese Skepsis haben stärker Befragte aus den neuen Bundesländern, da in der ehemaligen DDR 1. und 2. Phase der Ausbildung in einer Hand lagen. Eine Lösung repräsentiert die Strategie, einen Lehrplanbezug in Veranstaltungen zur Schulpädagogik an den Hochschulen herzustellen.

Die Lehrplanimplementation in der zweiten Phase der Ausbildung gilt allgemein als unproblematisch:

Ba.8: „Ja, bei den Referendaren - ich hab's ja schon vorhin erwähnt, wir haben ja Kompaktveranstaltungen zu Beginn der Ausbildung, und am Ende des 1. Jahres. Und gerade in der 2. Veranstaltung, [...] ging es ja darum, die jungen Kolleginnen und Kollegen vorzubereiten, um selbständig zu unterrichten. Es spielt nämlich der Lehrplan eine große Rolle. Und ja, da hab' ich informiert über die Intentionen der Lehrplanrevision vor dem Plenum, das hatte ich ja auch schon am Anfang erwähnt. Die Einführung der Fachlehrpläne bei den Referendaren hat keine Schwierigkeiten gemacht, wenn es irgendwo Schwierigkeiten gibt, dann entstehen die ja durch enttäuschte Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen und weniger jetzt von Leuten, die neu einsteigen.“

Die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan ist fester Bestandteil der Ausbildung, und sie gilt in der Regel als erfolgreich, nicht zuletzt auch aufgrund des „Prüfungs- und Einstellungsdrucks“ bei Junglehrern. Aus einem Lehrerseminar wird über die Arbeit mit dem Lehrplan berichtet:

Ne.28: „[...] natürlich mit unserer Ausbildung wir auch besonders auf den Lehrplan eingehen müssen, daß es der Lehrplan uns einmal eine Leitlinie gibt oder die Leitlinie im Lehrplan erkannt werden muß [...] Also den sinnvollen Umgang mit dem Lehrplan: daß ich fächerübergreifend arbeite, daß wir fächerverbindend arbeiten, daß wir natürlich auch projektorientiert arbeiten. Und diese Ziele, die wir dort hauptsächlich uns setzen in der Lehrplanarbeit, sind, daß unsere Lehramtsanwärter, unsere Lehrer entsprechend sicher sind in der Lehrplanarbeit, weil sich ja das, was sich in Qualität von Schule ummünzen läßt [...] Letzten Endes ist es ja das, was wir wollen, daß also die Schüler Freude am Lernen haben und sich einbringen, und nicht nur unter Druck gesetzt werden und dergleichen mehr. Der Unterricht muß interessant sein und das setzt Lehrplananalyse voraus [...] am Anfang [...] ist der Lehrplan, da werden schon etliche Seminare dafür investiert, sowohl in der Pädagogik als auch in der Fachdidaktik, daß das dann bei unseren Anwärtern richtig fundiert dann sitzt!“

Die Seminare sind auch deshalb für die Lehrplanimplementation von Bedeutung, da oftmals im Rahmen der Lehrerausbildung auch Seminare für die betreuenden Mentoren und Schulleiter durchgeführt werden. Hiermit soll sichergestellt werden, daß Lehramtskandidaten im Praktizieren neuer (lehrplangemäßer) Unterrichtsformen nicht auf inadäquaten Widerstand stoßen.

Entsprechend wird zumindest Seminarmitarbeitern und Lehramtsanwärtern die Rolle zugeschrieben, „Ansprechpartner“ an Schulen in Sachen Lehrplan und Lehrplanumsetzung zu werden. Vermutlich gilt entsprechendes auch für Mentoren und Schulleiter.

Ne.28: „Und, ja die Lehramtsanwärter, unsere Lehrer und unsere Kollegen, die ja am Seminar arbeiten, sind ja alle selbst im Unterricht und die sind ja auch Ansprechpartner.“

Ein anderer Befragter berichtet über die Bedeutung der Referendare für die Lehrplanimplementation:

Ta.13: „Insofern ist natürlich Ausbildung, die Ausbildungsschulen, wichtig, weil sie [die anderen] da über die Referendare oftmals sehen, wie Unterricht eben sein kann.“

Die Grenzen der Lehrplanimplementation über Ausbildung macht die folgende Äußerung deutlich:

De.12: „Wir haben in den 70'er Jahren einen ungeheuren Boom gehabt, sehr viele Lehrer eingestellt, die in einer Art und Weise ausgebildet worden sind, daß sie eigentlich nicht kennen gelernt haben, alternative Unterrichtsformen einzusetzen, gab's damals eigentlich noch nicht.“

Fortbildung in Sachen Lehrplan ist, wie bereits gesagt, einerseits eine Frage der finanziellen und personellen Ressourcen, andererseits eine Frage des Innovationsanspruchs.

Ba.8: „Also im Fach Deutsch hat's eigentlich keine großen Probleme gegeben jetzt bei dieser Lehrplanrevision und zwar deshalb, weil im Vergleich zum vorhergehenden Lehrplan keine tiefgreifenden Einschnitte hier zu führen waren. Das hat sich auch an der Akzeptanz dieses Lehrplanes gezeigt bei den Fortbildungsveranstaltungen, es sind also keine erheblichen Bedenken erhoben worden.“

Der Fall der neuen Bundesländer macht deutlich, daß bei der Umsetzung der Lehrplanneuentwicklung erhebliche Ressourcen mobilisiert wurden. Die Verteilung der Ressourcen auf die einzelnen Schularten und Fächer erfolgt material nach den jeweils unterschiedlichen Innovationsanforderungen an Schularten und Fächer oder formal, nach einem festen Verteilerschlüssel, z.B. proportional zum Stundenanteil der Fächer an der Stundentafel.

Im Allgemeinen wird bezogen auf Fortbildung in Sachen Lehrplan zunächst zwischen verschiedenen Adressatenkreisen unterschieden.

Fortbildung für Mitglieder oder Personal der Weisungs- und Unterstützungssysteme, um sie letztlich zur Arbeit mit Lehrern (und zu ihrer Kontrolle) zu befähigen, Fortbildung für die Schulleitung, Fortbildung für Fachleiter und/oder Fachlehrer an Schulen, Fortbildung für die Kollegien an Schulen.

Weiter ist dann zu trennen zwischen **Einzelberatungen und -besprechungen** - z.B. aufgrund von Unterrichtsbesuchen von Mitgliedern der Weisungs- und Unterstützungssysteme bei Lehrkräften und/oder anlässlich von Dienstgesprächen, und der **Fortbildung ganzer Grup-**

pen. Ferner macht es einen Unterschied, ob das Fortbildungsangebot auf **Eigeninitiative** z.B. einer Fortbildungsinstitution zurückgeht (Beratungsweg) oder ob das Angebot im **Auftrag**, in **Abstimmung** oder **durch** das Ministerium/die Schulaufsicht erfolgt (Dienstweg). In der Regel findet hier ein Abstimmungsprozeß zwischen Fortbildung und Weisungsinstanz statt, da Interessen der Lehrer und Fortbildner mitberücksichtigt werden müssen - speziell wenn die Teilnahme an der Fortbildung grundsätzlich auf freiwilliger Basis beruht.

Pe.29: „Das Fortbildungskonzept [...] ist, glaube ich, so, wie das in den meisten Bundesländern auch funktioniert. Wir haben also [das Landesinstitut] für Lehrerfortbildung, die zentrale Veranstaltungen ausschreibt, wir haben hier durchaus noch ein paar Probleme, sagen wir, miteinander [mit dem Ministerium]. Die Bildungsschwerpunkte, die von ministerialer Seite gesetzt werden, finden sich dann beispielsweise nicht sofort im nächsten oder übernächsten Katalog wieder, also das ist jeweils ein Aushandlungsprozeß, weil sich, sagen wir mal, ein Stamm von Referenten, ein Stamm von Themen, die auch bei den Lehrern ankommen, sich doch mittlerweile herausgebildet haben, ohne daß da jeweils eben die entsprechende, sagen wir, direkte Rückkoppelung [mit dem Ministerium] dann schon stattgefunden haben könnte.“

Es zeigen sich hier wieder die Grenzen legaler Weisung, die relative Handlungsautonomie der „Pädagogen“ und der notwendige Abstimmungsprozeß zwischen Exekutive und Pädagogik.

Genannte alternative bzw. ergänzende Strategien zur Festlegung des Fortbildungsangebots sind die Gegenüberstellung alter Lehrplan - neuer Lehrplan; informelle Gespräche, Erfahrungen aus Fortbildungsveranstaltungen selbst, die Auswertung der Stellungnahmen aus dem Anhörungsverfahren zum neuen Lehrplan oder die Durchführung standardisierter oder nicht-standardisierter Befragungen.

Bezogen auf den Inhalt der Fortbildungsaktivitäten wird in einigen Bundesländern interessanterweise auf dem Hintergrund der aktuellen Lehrplanentwicklungen (s.o.) **Fortbildung zu (neuen) Fachinhalten** angeboten, und getrennt davon **Fortbildungen zum pädagogischen „Geist“ des Lehrplans bzw. zu „neuen Unterrichtsformen“** (neue Didaktik/Methodik). Es wird gleichsam eine Trennung zwischen Form und Inhalt eingeführt, die nicht notwendig produktiv für die Einführung eines didaktisch/methodisch veränderten Unterrichts ist. Dies schon deshalb, weil wer am einen teilnimmt, nicht notwendig auch am anderen teilnimmt.

Inhaltlich werden je nach bildungspolitischer und lehrplanmäßiger Ausrichtung ferner schulartspezifische Fortbildungen und/oder schulartübergreifende Fortbildungen und einzel-fachbezogene und/oder fächerübergreifenden Fortbildungen genannt. Wie zu erwarten besteht ein enger Bezug zwischen Lehrplaninnovation und Fortbildungsangebot.

Generell ist weiter zwischen **formeller und informeller** Fortbildung zu unterscheiden. Formelle bzw. offizielle Fortbildung findet entweder konkret aus Anlaß neuer Lehrpläne (direkter Lehrplanbezug) statt, oder neue Lehrpläne werden innerhalb üblicher Fortbildungsveranstaltungen oder Dienstversammlungen mitbehandelt. Informelle bzw. inoffizielle Fortbildung findet immer dann statt, wenn über Lehrpläne zwischen z.B. Ministerialen, Institutsangehörigen, Schulräten, Schulleitern, Lehrkräften jenseits offiziellen Anlasses gesprochen wird, sofern ein Beteiligter mit den neuen Plänen vertraut ist. Beide Varianten bzw. Strategien von Fortbildung werden in allen Interviews thematisiert.

Im Datenmaterial ist ebenfalls zu unterscheiden, ob Fortbildung in der Hauptsache dem **Schulaufsichtsdienstweg** folgt (z.B. Ministerium - Schulamt - Schulleiter - Lehrer), dem **Schulberatungsweg** (spezielle zentrale Fortbildungsinstitutionen und Fortbildner - regionale Nebenstellen mit Fortbildnern - Schulleiter - Fachleiter - Lehrer), dem **„Projektweg“** (keine spezialisierten Zuständigkeiten) oder schließlich ob Dienstweg und Beratungsweg gekoppelt sind. Genannt werden ferner Fortbildungsveranstaltungen, die **zentral** (Ministerium, Landesinstitut), **regional** (Schulämter, regionale Außenstellen der Landesinstitute) oder an der **einzelnen Schule** stattfanden. Ferner ist zu differenzieren zwischen Lehrplan - Fortbildungen,

die **nach** Abschluß der Lehrplanentwicklung stattfanden und solchen die bereits **während** der Lehrplanentwicklung einsetzten.

In zeitlicher (und sachlicher) Hinsicht kann zwischen Modellversuchen, zyklischen Fortbildungen, mehrtägigen, ganztägigen und halbtägigen (incl. Lehrerkonferenzen) Fortbildungsveranstaltungen unterschieden werden.

Auf einen Modellversuch der Koppelung von Lehrpläneinführung, -evaluation und -weiterentwicklung verweist die folgende Äußerung:

Ja.21: „Kommunikation, Demokratisierung [...] anknüpfen an die Erfahrungen von Lehrern und sagen: wollt Ihr denn nicht mal an Eurer Schule probieren, mal für zwei Jahre so was gemeinsam zu verändern und zu dokumentieren, wie das geht, vielleicht auch, daß irgendwo ein Lehrplan entsteht, ob das im Rahmen des gültigen Rahmenplantes auch möglich ist, was man da so für Instrumente braucht.“

Eine zyklische Fortbildung für Lehrer wird in folgender Variante thematisiert: Erstens: Theoretische Vermittlung der neuen Unterrichtsformen, wie sie im Lehrplan festgeschrieben sind am Landesinstitut. Zweitens: Erprobung des Gelernten im eigenen Unterricht. Drittens: Hospitation an bereits seit längerem fortschrittlich arbeitenden Schulen. Viertens: Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmern über ihre Arbeit in ihren Schulen im Landesinstitut.

Im Hinblick auf die Entscheidung, ob eine Fortbildung länger oder kürzer, außerhalb der Schule oder innerhalb einer Schule stattfinden soll, gibt es unterschiedliche Positionen.

Exemplarisch seien hier zwei konträre zitiert, wobei die eine innerschulisch die Kooperation stärken soll, die andere vermittelt Distanz und Reflexion die Kompetenz (Professionalität) des einzelnen Lehrers. Die letztere Position verweist dabei auf das Problem des Unterrichtsausfalls, welches dem Interesse an Fortbildung überall gegenübersteht.

- Be.18: „Der Punkt ist, daß man in pädagogischen Tagen, in Konferenzen, in Fortbildungsaktivitäten [an den einzelnen Schulen] am besten [arbeiten kann]. Nicht zentral irgendwo am abgehobenen Ort, wo ein Lehrer mal rausgenommen wird aus dem Kollegium, drei Tage weg ist und wieder zurückkommt. Die Wirkung ist sehr gering. Sondern wo man durch schulinterne Fortbildungsmaßnahmen Kollegien geschlossen anspricht und solche Dinge. Und daß man vor allen Dingen in Gesprächen mit Schulleitung, Lehrerkollegien Dinge initiiert.“

- Ce.10: „Wichtig meine Erfahrung [mit Fortbildungsveranstaltungen] war, es dürfen nicht sehr viele sein - [...] zwei Ganztagesveranstaltungen im Jahr maximal sind absolut vor zu ziehen vor solchen Nachmittagsveranstaltungen, wie zwei Stunden ab „halb drei“ bis „halb fünf“.[...] Das beste ist ein Tag am Stück, um die mal aus dem Trott rauszuholen zu dürfen und [wo sie] sich befreien dürfen, um über Schule mal nachzudenken. [...] Lehrerfortbildung an der Schule leidet in [...] besonders unter der Vorgabe möglichst wenig Ganztagesveranstaltungen zu machen, wegen Unterrichtsausfall usw.“

Aus den Aussagen der Befragten muß weiter geschlossen werden, daß in Deutschland im Untersuchungszeitraum keine offiziellen **Pflichtfortbildungen** für Lehrkräfte mehr stattfanden.

Als exemplarische Begründung kann die folgende Äußerung gelten.

Da.14: „Die Vermittlung, da haben wir dazugelernt. Wir haben schlechte Erfahrungen gemacht 198[x], das habe ich damals selber als betroffener Lehrer, als unangenehm empfunden, daß es da Pflichtveranstaltungen für jeden Lehrer gab und eigentlich lehrplanmäßig Stunden stattgefunden haben und vorne einer stand, der dann noch irgendeine Soße drübergegeben hat.“

Folgende Aussage gibt neben sachlichen Adäquanzproblem eine weitere Begründung für diesen Sachverhalt wieder, die ebenfalls als exemplarisch gelten kann. Pflichtfortbildungen setzen demnach einen gesteigerten Legitimationsbedarf und erschweren die (Motivations-)Arbeit der Fortbildner.

De.12: „[...] Die Kollegen wurden dann Fortbildungen zugeordnet und dann kamen Fragen, wenn ich mich jetzt fortbilden möchte ich auch mehr verdienen und/oder irgendwie ich möchte aufsteigen können oder wenn ich das jetzt muß wieso und weshalb und warum.“

Der Verzicht auf Pflichtfortbildungen ist jedoch zu relativieren. Wenn Fortbildung nämlich dem Dienstweg folgt und qua Beschluß primär in Dienstversammlungen bis hin zur Lehrerkonferenz stattfindet, so handelt es sich aufgrund der Anwesenheitspflicht der Sache nach ebenfalls um Pflichtfortbildungen. So gesehen gab es im Untersuchungszeitraum in allen untersuchten Bundesländern auch noch Pflichtfortbildungen, die zur Lehrplanimplementation genutzt wurden.

Eine gängige Strategie ist es, zu Fortbildungsveranstaltungen Schulrektoren und einen Vertreter des Kollegiums zu bestellen, da dadurch ein höherer Erfolg (und „Verbindlichkeitscharakter“) entstünde.

Pa.26: „Und wir haben auch festgestellt, daß es einfach effektiver ist, wenn wir nicht einen Lehrer pro Schule fortbilden, sondern wenn wir in der Einladung, in der Ausschreibung schon schreiben, möglichst zwei Lehrer einer Schule, zum Beispiel der Schulleiter und ein Lehrer. Also, eine Beobachtung, die wir gemacht haben, sobald der Schulleiter mit dabei ist, und der kommt dann mit seinem Lehrer zurück in die Schule, ändert sich viel schneller etwas an der Schule, als wenn hier zwei Lehrer sind. Und noch viel weniger ändert sich, wenn nur ein Lehrer hier ist. Also dort kommt dann sogar, ist es dann zum Teil so, daß der Lehrer zurückkommt an die Schule, das umsetzen will und nur auf Widerstände stößt.“

Es zeigt sich insgesamt im Datenmaterial eine große Pluralität von Wegen und Arten der Fortbildung in Sachen neuer Lehrplan. Idealtypenbildend lassen sich darin zwei Hauptformen der Nutzung unterscheiden. Im einen Fall ist Fortbildung integraler Bestandteil **„projektartiger Lehrplanarbeit“** im anderen Bestandteil **„institutionalisierter Lehrplanarbeit“**. U.a. aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen Exekutivinteressen und pädagogischen Interessen (s.o.) kommen beide Formen in der Realität in dieser Reinheit nicht vor, sondern in Mischformen. Dennoch können Fortbildungsvarianten in der Wirklichkeit danach unterschieden werden, welchem Idealtyp sie jeweils näher kommen.

Fortbildung im Rahmen projektförmiger Lehrplanarbeit ist im absoluten Grenzfall breiterer Beteiligung nicht oder kaum erforderlich. Es existiert keine Ebenentrennung zwischen den Handlungsformen der Lehrplanentwicklung, der Lehrplanimplementation, der Lehrplanumsetzung und der Lehrplanevaluation in der Schulpraxis, weil bei all diesen unterschiedlichen Handlungen dieselben Personen (qua Berufung, qua Betroffenheit und Bewerbung) beteiligt sind. Lehrplanarbeit ist ein Zyklus. Sie ist in hohem Maße personalisiert, eine spezifische Arbeitsteilung besteht nicht. Die beteiligten Personen sind Mitglieder (s.o.) des Projekts Lehrplanarbeit auf Zeit. Die wesentliche Rolle der Weisungs- und Unterstützungssysteme besteht in der Bereitstellung von Dienstleistungen für die Mitglieder zur Durchführung des Projekts (Räume, Dienste). Sie sind das „Personal“ (s.o.) und allenfalls „Berater“ des Projekts.

Realisierte Strategien der Lehrplanimplementation, die auf diesen Typus verweisen sind:

- Lehrplanentwicklung als Projekt (s.o.) durchgeführt von auf Zeit berufenen Personen, die aus den Weisungs- und Unterstützungssystemen, der Schulpraxis, anderen Bildungseinrichtungen, aus der Klientenschaft der Schule (und ggf. aus Einrichtungen außerhalb des Bildungswesens) stammen. Sie werden zwar von der Weisungsinstanz angewiesen, besitzen aber relative Handlungsautonomie. Je nach Rekrutierung kann zwischen „Fachleuten“ und „Betroffenen“ unterschieden werden. Aufgrund ihrer Herkunft und ihrer gleichzeitigen Projektmitgliedschaft sind sie während und nach dem vorläufigen Ende der Lehrplanentwicklung „Entwickler“, „Multiplikatoren“ und „Evaluatoren“ der entstehenden Lehrpläne. In der Praxis waren beispielsweise Lehrplanentwickler als Lehrerfortbildner in von der Schulaufsicht organisierten Veranstaltungen als „Vermittler“ mit entsprechender relativer Handlungsautonomie tätig.

- Ba.8: „Also unsere Lehrplankommission hatte fünf Veranstaltungen, wenn ich mich recht erinnere, durchzuführen gehabt, die haben wir gemeinsam vorbereitet und dann wurde das arbeitsteilig durchgeführt an verschiedenen Standorten in [c].“

- Ba.8: „Nicht nur [...]Schulamtsbezirk [...]. Natürlich haben die Mitglieder der Kommission, die beim bestimmten [...]Schulamtsbezirk ansässig waren, primär diesen [...]Schulamtsbezirk dann auch direkt verantwortlich bestritten, aber das ging auch über die Grenzen der [...]Schulamtsbereiche hinaus.“

- Die Praxis neue Lehrpläne bereits vor der Fertigstellung und Inkraftsetzung zur Erprobung in der Schulpraxis freizugeben, verweist ebenfalls auf eine strukturelle Nähe zur „Lehrplanarbeit“ als Projekt.

- In die Richtung des Idealtypus der Lehrplanarbeit als Projekt verweist auch die folgende Zukunftsvorstellung:

Ja.21: „Wir haben typisch von dem erfahren, wie es entsteht, wie so ein Text entsteht, und ich denke, daß es entscheidend war, daß die Kommissionsarbeit irgendwann an der Grenze ihrer Handlungsmöglichkeit war. Man sollte diese Umkehrungsversuche gehen, daß man ein Stück über Fortbildung und Schulberatung, Schulentwicklung, ist ja ein modernes Schlagwort, sage ich mal, Unterrichtswirklichkeit gemeinsam mit Lehrern verändert, und praktisch als Nebenprodukt dann mal so "curriculare Texte" zu haben, die den Bearbeitungsprozeß.[wiedergeben?]"

- In die Richtung des Idealtypus verweist schließlich, die ebenfalls realisierte Praxis, die Schulen mit der Entwicklung eigener Lehrpläne zu beauftragen, unter Berücksichtigung der allgemeinen Lehrpläne. Hiervon wird - entsprechend unserer These der Erhöhung der Folgebereitschaft durch Mitgliedschaft - eine höhere Solidarität mit der Reform erwartet.

Im Wesentlichen stößt projektförmige Lehrplanarbeit im idealtypischen Sinne in der Realität erstens an die Grenze des Staatsschulwesens in einer repräsentativ-demokratischen Gesellschaft, in der der gewählten Bildungspolitik Weisungsrecht zusteht. Eine realisierte Lösungsmöglichkeit sind politisch-exekutive Vorgaben an die Lehrplanarbeit. Eine andere (subtile) realisierte Lösungsmöglichkeit ist die, Lehrplanprojektmitglieder ihrerseits während der Lehrplanarbeit in bildungspolitisch-exekutiv ausgerichtete „Beratung“ und „Fortbildung“ zu schicken, um so gleichsam „Linientreue“ zu gewährleisten.

Zweitens stößt projektartige Lehrplanarbeit an die Grenze der großen Anzahl idealerweise einzubeziehender Personen. Es entsteht ein sehr großer Koordinations- und Kooperationsbedarf, speziell angesichts unterschiedlicher Fächer und Schularten. Eine realisierte Lösung ist hier, Projektlenkungsgruppen und/oder -Koordinationsgremien zu installieren, die Mitgliederzahl insgesamt klein zu halten und daher nicht auf spezielle Fortbildung zum Lehrplan zu verzichten. Diese wird aber von Projektmitgliedern übernommen, die entsprechend ihrer Rolle und Position (Fehlen von Amtsautorität) über Kompetenz und Charisma verfügen (müssen).

Fortbildung im Rahmen „institutionalisierter Lehrplanarbeit“ ist, idealtypisch gesehen, unverzichtbar, denn hier existiert eine institutionalisierte Trennung der Handlungsformen der Lehrplanentwicklung, der Lehrplanimplementation, der Umsetzung der Lehrpläne in der Schulpraxis und der Evaluation und Kontrolle dieses Prozesses. Die einzelnen Handlungsformen sind in speziell gegründeten Institutionen auf Dauer gestellt und an entsprechende Spezialisten übertragen. Je nach Grad der relativen Handlungsautonomie, die diesen von der jeweiligen Leitung zugestanden wird, besitzen sie den Status des Mitglieds der Lehrplanarbeit, den des Beraters oder den des Personals mit entsprechenden Folgen für die Folgebereitschaft und Solidarität (s.o.). Innerhalb des hierarchisch gegliederten Systems von Zuständigkeiten werden Fragen der horizontalen und vertikalen Kommunikation („Rückkoppelung“) zu einem zentralen Thema. Es besteht die Gefahr der Entstehung „abstrakter Ämter“, die ihren Realitätsbezug allenfalls noch marginal durch standardisierte Befragungen bzw. unter Hinzuzug der Wissenschaft herstellen und in ihrem Außenbezug (Wandel in Schule und Gesellschaft) im schlechten oder guten Sinne selbstreflexiv werden (vgl. Luhmann) und dabei Gefahr laufen, geltenden Legitimitätsvorstellungen nicht mehr zu

genügen. Die Reaktion z.B. der Lehrkräfte und Eltern in verschiedenen Bundesländern zeigt (s.o.), daß die Luhmannsche Hypothese der Möglichkeit einer Legitimation durch Verfahren allein nicht zutrifft (vgl. Luhmann 1983).

Da Lehrplanentwicklung durch Spezialisten erfolgt, bedarf es auch spezieller Strategien und spezialisierter Personen zur Lehrplanimplementation. Hier kommen entweder Institutionen und Mitglieder der Schulaufsicht (bis zum Schulleiter und Fachleiter) als Implementatoren in Frage (Dienstweg) oder spezielle Multiplikatoren als Mitglieder und Personal von Fortbildungsinstitutionen (Beratungsweg).

In der Realität sind beide Formen in der Regel vermischt anzutreffen.

Über eine **Implementation auf dem Dienstweg** wird im folgenden berichtet:

La.2: „Aus dem Grund ist dann dieses [Gremium von Mitgliedern der Weisungs- und Unterstützungssysteme] gegründet worden. Und praktisch sieht das jetzt so aus, daß [es] flächendeckend Schulleiterdienstversammlungen in [...] gibt, jeweils veranstaltet vom Schulamt. Neu ist, daß die nicht mehr den klassischen Charakter von Dienstversammlungen haben, wo im Grunde eine Instruktion verlesen wird, sondern auch unterstützend, methodenorientiert gemeinsam mit den [regionalen Außenstellen des zentralen Lehrerfortbildungsinstituts] geplant werden. Das läuft dann etwa so ab - ich war jetzt gestern, vorgestern auf einer - ich halte ein Impulsreferat - oder, meistens mache ich es, aber es machen auch andere - Impulsreferat, was noch mal die Grundzüge dieser [neuen Lehrpläne] beschreibt und versucht deutlich zu machen, welche Aufgaben sie haben, und warum sie so sind, wie sie sind. Und danach werden meistens in Gruppenarbeit alle Diskussionen geführt mit den Schulleitern darüber, wie sie den Prozeß der Beschäftigung mit den Rahmenplänen an ihrer Schule in Gang setzen können. Meist sind außer den Schulleitern, sind noch ein oder zwei [...] weitere Vertreter aus dem Kollegium da. Oft gibt es dann auch schon fachbezogene Foren.“

Die Besonderheit (und das Problem) macht hier aus, daß die Fortbildung gemeinsam von Repräsentanten verschiedener Weisungs- und Unterstützungssysteme (Schulaufsicht, Lehrerfortbildung, Landesinstitut) geplant werden (s. Beteiligungsverfahren) und neben Weisung und Information auf Diskussion gesetzt wird. Die Teilnehmer an der Fortbildung (Schulleiter, Fachleiter, Lehrer) fungieren dann ihrerseits als „Implementatoren“ an ihren Schulen.

Eine mögliche Legitimation dieses Verfahrens ist die folgende:

Me.6: „Wir wollten, daß die Schule als Ganzes sich zur Aufgabe stellt und nicht die Schulleiterin oder der Schulleiter im Sinne von Verkündigung. Das bedingt auch eine Veränderung des methodischen Vorgehens, auch eine Veränderung der Arbeit der Lehrerfortbildung, das geht weg von diesem Expertensystem, die dann einfliegen an einer Schule und sagen, wie man es macht, und alle sind dann erst mal in einer Hochstimmung, aber es passiert dann nichts mehr. Das waren so unsere Zielvorstellungen.“

Die **Lehrplanimplementation über ein Multiplikatorensystem** verläuft im idealisierten Fall so, daß zunächst Mitarbeiter an einer zentralen (Aus- und) Fortbildungsinstitution z.B. durch Kenner der neuen Lehrpläne ausgebildet werden. Diese veranstalten dann wiederum Fortbildungen für haupt- und nebenamtliche Multiplikatoren an den regionalen Außenstellen der zentralen Fortbildungsinstitution. Letztere führen freiwillige Fortbildungen für Schulleiter und/oder Lehrkräfte durch, die dann wieder ihrerseits an ihren Schulen als Multiplikatoren fungieren.

Im Folgenden wird ein vergleichbares Verfahren benannt:

Se.1: „Nein, ich muß zunächst erst mal auf unsere [Mitarbeiter] beschränken, [...] wir haben ungefähr 150, 160. [...] Die arbeiten fachbezogen in der Ausbildung. Haben immer drei Aufgaben: Ausbildung, Schule und Fortbildung. Und das waren jetzt erst mal unsere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Fortbildung in Sachen Lehrplan. [...] Das sind hauptamtliche Kräfte. Die waren die ersten, die wir in die sogenannte Multiplikatoren-ausbildung gesteckt haben. Die ist jeweils organisiert worden von dem zuständigen [Referenten in der Zentrale], der für seine Fächer oder seine Fachbereiche dann die Studienleiterschaft einlädt. Also, wenn ich Multiplikatoren-ausbildung in Englisch mache, dann lade ich alle hauptamtlichen, aber auch alle nebenamtlichen Kräfte [an den regionalen Außenstellen] ein. Das sind [z.T.] stundenweise Abgeordnete für die Ausbildung. Weil die dann in den Regionen ihrerseits wieder Fachfortbildungen für Lehrkräfte machen. Das ist so ein Schneeball- oder Kaskadensystem.“

Eine besondere Strategie ist, das Multiplikatorennetz noch über haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter hinaus auszudehnen, in dem regional nochmals (Unter-)Arbeitskreise institutionalisiert werden.

Je.22: „Die Aufgabe, die uns dann so mehr und mehr konkretisiert wurde, besteht also darin, daß ein [regionaler] Moderator sich, sagen wir mal, ein festes Team von Kollegen organisiert so zehn, zwölf Mann, die seinen Arbeitskreis bilden, d.h. also die, die eigentlich ganz kleine Schulpolitik machen, die also dann wieder an ihre Schulen tragen, was wir so besprochen haben.“

Über die erforderlich werdende Rückkoppelung zur Zentrale (Abstimmung des Fortbildungsbedarfs) seitens der Lehrkräfte einerseits und Fortbildungsanspruch der Weisungsinstanz andererseits, wird berichtet:

Je.22: „Ich bin seit [...] [Multiplikator] und habe also aufgrund dieser Tätigkeit sehr engen Kontakt zu Kollegen hier vor Ort. Und die Fachmoderatorentätigkeit gestaltet sich dahingehend, daß man also Sprachrohr wird in [Ort xy] bei der [Zentrale des Landesinstituts] und auch neueste Informationen den Lehrern zukommen läßt.“

Während das Problem der Implementation über den Dienstweg der amtsmäßig installierte dirigistische Weisungscharakter sein mag („Wir sind als Funktionäre des Ministeriums empfangen worden“), wird er beim Multiplikatorensystem vor allem im Problem der Abstimmung zwischen den Interessen der Weisungsinstanz, denen der Multiplikatoren selbst und denen der teilnehmenden Lehrkräfte gesehen („Das ist ein Austauschprozeß“). Dies speziell dann, wenn Fortbildung freiwillig ist, und „volle Säle“ als Ausweis erfolgreicher Arbeit eines Landesinstituts gilt.

Gemeinsam wird bei beiden Verfahren die Gefahr des „Informationsverlustes“ im Kaskadensystem gesehen.

De.12: „Die sind mit einer Fülle von Materialien ausgestattet worden, Folien, Textvorlagen, und mußten dann auf regionaler Ebene wieder für die Lehrer ihres [Region] Fortbildungsveranstaltungen machen. [...] Das hat sich eben ein bißchen als Problem erwiesen. [Wir haben] nicht mit den Reibungsverlusten, mit den Informationsverlusten gerechnet, die dabei wirklich entstanden sind. Also es ist sehr viel an Informationen immer verloren gegangen beim Weitergeben. Also die Informationen, die unser Haus verlassen haben sind eigentlich sehr gefiltert und relativ reduziert an den Schule angekommen.“

Eine Lösung des Problems wird von diesem Interviewee interessanterweise als Annäherung an die projektförmige Lehrplanarbeit angedeutet.

De.12: „[Das Problem entstand] einfach dadurch, daß die Leute, die Multiplikatorenfunktionen übernehmen mußten, nicht unbedingt identisch waren mit den Leuten, die in den Lehrplankommissionen saßen.“

Eine Annäherung an projektförmige Lehrplanarbeit liegt hier deshalb vor, weil die Logik des Spezialistentums verlassen wird. Es findet eine Personalisierung statt. Damit ist zugleich eine Entdifferenzierung und Deinstitutionalisierung eingeleitet.

Eine andere Lösung für das „Übermittlungsproblem“ sind schulinterne Veranstaltungen, wie pädagogische Tage, die entweder (ggf. auf Bitte um Teilnahme) von Mitgliedern der Lehrplanentwicklung besucht werden, oder für die vorgängig freiwillige „Subkoordinationsbesprechungen“ bei Weisungs- und Unterstützungssystemen stattfinden.

Ein Beispiel für ersteres gibt folgende Aussage eines Mitarbeiters der Lehrplanentwicklung:

Be.18: „Also ich halte es für absolut richtig, das so anzugehen, weil diese hochaggregierten Pflichtveranstaltungen führen natürlich dazu, daß an zentralen Orten Einzelpersonen mit großen Verschickungsaktionen zusammenkommen. Aber die Wirkung... Noch einmal: Es ist die Stabilisierung von Kollegien, auf die es ankommt. Deswegen halte ich den Weg, den wir dieses Mal gegangen sind, für absolut richtig: Lehrerkollegien anzusprechen, Konferenzen, pädagogischen Tage zu besuchen und dadurch so schulnah wie möglich Fortbildung [zu betreiben], um eine Vernetzung der Lehrer an der Schule [...] und ein gemeinsames Miteinander der Schule, an den Schulen zu erreichen.“

Ein Beispiel für die zweitgenannte Strategie wird im Folgenden gegeben:

Da.14: „Wir wollen pädagogische Tage haben zu Beginn eines Schuljahres [...] mit dem neuen Plan. [...] Ein Tag oder zwei Tage und das ist eigentlich den Schulen überlassen, wie sie sich damit beschäftigen. Und wir haben aber den Schulen angeboten, daß die Schulleitung und Vertreter der Lehrer in Subkoordinationsbesprechungen kommen, wo sie mehr Hintergrundinformationen kriegen, die sie mitnehmen können in das Kollegium. Und diese Form hat sich enorm bewährt. Also, daß wir Teams aus den Schulen geholt haben, die sich schlaumachen konnten. Die konnten die selber zusammenstellen in den Schulen, wen sie dahin schicken wollten. Und die nehmen das mit in die Schule rein, zunächst einmal um sich intern damit zu beschäftigen, auch in einer Weise, in der sie wollen, und dann konnten Fragen und Wünsche geäußert werden, was die als Folgeveranstaltung haben wollten und wie das aussah.“

Im Datenmaterial ist aktuell eine Tendenz zu innerschulischer Lehrplanimplementation als „Prozessinitiation über „pädagogisch diskursive Auseinandersetzung“ zu identifizieren“ (Anstoßen der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan). Die Struktur von Auskünften in den Interviews zeigt jedoch, daß auch hier teils charismatische Überzeugungsarbeit, teils legal-dirigistische Weisung stattfinden wird.

De.12: „Also nach unseren Erfahrungen ist wohl der einzig vernünftige, gangbare und auch effiziente Weg, die direkte Beschäftigung in den Lehrerkollegien mit diesem Lehrplan, wobei da ohne weiteres Fachleute mit dazugezogen werden können [...] aber alle anderen Wege, also unser Versuch mit diesem Schneeballsystem, diesem Multiplikatorensystem, auch der Weg über die schriftliche Information also über Begleitmaterial, die stoßen ganz schnell auf Grenzen. Aber die direkte Konfrontation eines Kollegiums, eines Fachkollegiums mit dem Lehrplan in Form von Gesprächen, also eine direkte, diskursive Auseinandersetzung, die halte ich für die beste Möglichkeit.“

Hinzuzufügen ist, daß speziell bei freiwilligen Fortbildungsveranstaltungen durch Moderatoren die Gefahr oder die Chance der Entstehung einer Stammelite fortgebildeter Lehrer besteht. Dies verhält sich komplementär zu dem bereits thematisierten Problem des „abstrakt Werdens“ der Fortbildung, weil dieselben Personen zunehmend Arbeit für Weisungs- und Unterstützungssysteme leisten und so sukzessive die „Nähe“ zur Schulpraxis verlieren.

Neben den bereits thematisierten Grundmustern der Interaktion bei der Lehrplanimplementation („pädagogisch-bildungspolitische Überzeugungsarbeit“, „pädagogisch-diskursive Auseinandersetzung und Vermittlungsarbeit“ und „legal-dirigistische Weisung und Information“), die im Staatsschulwesen bei bestehender Spannung zwischen Pädagogik und Exekutive alle gleichermaßen legitim sind, wird von den Interviewten nahezu einhellig betont, daß im Rahmen der Fortbildung **praktische und praxisnahe Arbeit** mit dem Lehrplan ebenso unverzichtbar ist, wie **„persönlicher Bezug zu den Teilnehmern“**.

Für ersteres stehen exemplarisch die folgenden Äußerungen aus unterschiedlichen Bundesländern:

- Ba.8: „Wir haben in der Kommission diese Veranstaltungen mit vorbereitet und haben sie auch durchgeführt. Und zwar haben wir nicht einfach den Lehrplan interpretiert, weil wir gesagt haben, das ist nicht interessant. Die Leute können die Pläne selber lesen, und wenn es irgendwo noch Probleme gibt, dann können sie Fragen stellen. Also wir betreiben keine Lehrplanexegese, sondern wir geben praktische Hilfe für den Unterricht, so daß also einerseits der Lehrplan doch in manchen neueren Zügen transparent gemacht worden ist, also es wurden Papiere zum Beispiel ausgearbeitet, in denen das Medium Curriculum, von dem ich vorher gesprochen habe, übersichtlich dargestellt worden ist: Was ist in jeder Klassenstufe zu machen. Es sind Literaturangaben dazu gemacht worden, kleinere Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsprojekte skizziert worden, also konkret für den Unterricht.“

- Re.3: „[Hilfreich ist], solche Hilfestellungen [zur praktischen Umsetzung des Lehrplans] den Kolleginnen und Kollegen [in Fortbildungsveranstaltungen verbal] an die Hand zu geben, die sie praktisch dort abholen, wo sie irgendwo auch ihre... ihre Probleme sehen und ihre Sorgen haben, inwieweit die Umsetzung gelingen kann. Also da gibt's im wesentlichen eben den Punkt mit der Fortbildung im Sinne von Einführung, und ein zweiter ganz wichtiger Punkt sind praktisch Begleitmaterialien, die immer wieder nachgefragt werden, Literaturhinweise, wo bekomme ich Anregungen, und solche Dinge.“

- Da.14: „Ich brauch' immer die Überzeugung in den Köpfen. Wie kann ich zur Überzeugung kommen? Ich denke dadurch, daß man Lösungswege aufzeigt, gangbare Wege, kleine Brötchen, die nächstmöglichen Schritte, über Modelle, über Leute, die Erfahrungen gemacht haben, dem Gespräch mit den Personen, die sich wechselseitig über die Probleme unterhalten und über mögliche Lösungswege unterhalten. Und dann hängt's an der Person, ob die sich dem anschließen will oder nicht.“

Dem kann folgende Haltung der Fortzubildenden gegenüberstehen:

He.24: „In der Praxis sieht es allerdings so aus, daß die [...] oftmals und vor allen Dingen auch dann in der Fortbildung so erwarten, Moderator, nun halt uns mal 'nen Vortrag, gib uns doch ein paar Kopien mit, die wir morgen unter die Schüler bringen. Und wenn ich dann so sage, also was wären ihre Vorschläge, na ja, dann kommt erst mal nichts, dann schlage ich ein paar Sachen vor: Ja genau, das ist genau, was wir meinen.“

Die praktische Arbeit mit den Lehrplänen an Schulen kann dabei auch im Sinne der Weisung zu einem Ist-Soll-Abgleich auch verordnet werden:

Me.6: „Wir haben gesagt, wenn man sich nur darauf konzentriert, diesen [Lehr]plan in das schuleigene Curriculum einzupassen, dann springt man zu kurz. Das war das, was wir nicht wollten. Sondern wir haben gesagt, Ihr müßt erst mal Eure gesamte Arbeit untersuchen und Euch vergegenwärtigen. Deshalb sind die Schulen ja auch aufgefordert, und das haben wir in einem Erlaß, den die Steuergruppe auch formuliert hat, festgelegt, eine Bestandsaufnahme zu machen. Und erst von dieser Bestandsaufnahme aus kann man dann im Vergleich mit dem [Lehrplan]plan feststellen, wo sind unsere Defizite, bzw. kann man sagen, hier sind Punkte, die müssen wir zum Arbeitsprogramm machen. Wir wollten, daß die Schule als Ganzes sich zur Aufgabe stellt und nicht die Schulleiterin oder der Schulleiter im Sinne von Verkündigung.“

Die Bedeutung des „persönlichen Bezugs“ thematisieren exemplarisch die folgenden Äußerungen:

- Ce.10: „Also unheimlich viel, und das unterschätzt man, läuft auf der persönlichen Beziehungsebene.“

- Je.22: „Also wir tauschen uns ja eigentlich auch immer aus, wenn wir uns treffen hier in, bei der Fortbildung und [am Schluß] sind ja eigentlich auch immer solche Dinge da, die dann nicht jetzt mehr in großen Diskussionen [abgehandelt werden]. Also da spielen ja auch immer noch in individuellen Gesprächen Probleme eine Rolle, meinetwegen jetzt auch, wo vielleicht Lehrer an einer Gesamtschule mal wieder drauf zu sprechen gekommen sind, also, mit der Disziplin an den Schulen, ja, und mit der dadurch natürlich erschwerten Vermittlung des [Lehr]planes und der Verwirklichung der [Lehr]planziele.“

- Pa.26: Also, unser Beitrag, den wir dazu leisten können ist, daß wir die Lehrer, wenn sie hierher kommen, sagen wir mal, sehr, daß wir wirklich ganz großen Wert darauf legen, die Lehrer wirklich als Person zu stärken. Und das sieht dann so also ganz konkret so aus, daß unsere Akademiereferenten sich auch sehr viel in den Abendstunden ihrer Freizeit opfern, um mit den Lehrern im Gespräch zu sein und auch um Erfahrungsaustausch zu vermitteln, so daß die Lehrer, wenn sie hier sind, sich gestärkt fühlen und dann auch den Wunsch entwickeln, wiederzukommen.

Wie bereits im Abschnitt über Beteiligungsverfahren sichtbar wurde, zeigt auch das Thema „Fortbildung“, daß Lehrplanarbeit insgesamt nur als Interaktionsprozeß und Aushandlungsprozeß zu begreifen ist, der aber unterschiedliche Gestalt („projektförmig“ - „institutionalisiert“) annehmen kann. Real existieren weder reine Top-down-Strategien der

Umsetzung noch reine Bottom-up-Strategien, auch wenn der Einfluß der Schulpraktiker z.B. auf und über Fortbildungen nicht als gering einzuschätzen ist. Entsprechend trifft prozeß- und organisationsanalytisch gesehen die These nicht, daß Lehrpläne „fortschrittliche Praxis“ festschreiben würden (Hopmann 1988). Die Spannungen und der Wandel von reinen Exekutivinteressen und pädagogischen Interessen, von Etabliertem und Innovativem und von Herrschaft und Gefolgschaft einerseits und die vergleichsweise große Zahl von Mitarbeitern und Beratern mit unterschiedlichen charismatisch-rhetorischen Fähigkeiten bei einer Lehrplanarbeit auf unterschiedlichen Positionen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens andererseits stehen dem entgegen. Und selbst wenn beispielsweise eine gängige Praxis der Unterrichtsgestaltung in der Grundschule per Lehrplan auf das Gymnasium übertragen würde, veränderte der Kontext „gymnasialer Lehrplan“ und „Gymnasium“ die Gestalt dieses Ziels. Schließlich ist ein Lehrplan ein relativ abstrakter, idealisierter Text. Fortschrittliche Schulpraxis kann nur auf dem Weg der Rekonstruktion, die eine Gestaltänderung bedeutet, festgeschrieben werden und der Plan bedarf im Anschluß der Auslegung. Denn es besteht eine Spannung von Ideal und Wirklichkeit.

Ba.8: „Nein, wie ich sagte, leide ich nicht unter Praxis..., weil mich Praxis so oder so reizt, daß ich durchaus weiß, was in der Schule vor sich geht, und es ja auch beim eigenen Unterricht ja auch sehe, wo Spannungen sind zwischen der Idee von Unterricht, dem Konstrukt von Unterricht, wie sie im Lehrplan vorliegt, und der Schulpraxis.“

4.6 Schulbücher

Schulbücher repräsentieren idealiter Medien einer Auslegung und Konkretisierung des Lehrplans. Unabhängig davon, ob eine eher projektformige oder eher eine institutionalisierte Lehrplanarbeit vorliegt - immer trifft sie in den Schulen auf eingeführte Schulbücher. Diese sind gemäß den Ergebnissen in unserem quantitativen Untersuchungsteil das primäre Medium von Lehrern für die Unterrichtsvorbereitung.

Als Hilfsmittel der Lehrplanumsetzung gelten Schulbücher unter den Befragten in der Regel als zweischneidig.

Generell sind gegenüber Schulbüchern zwei Positionen im Datenmaterial rekonstruierbar: „das Schulbuch als heimlicher Lehrplan“ und „das Schulbuch als flexibel zu nutzendes Hilfsmittel der Lehrplanumsetzung“.

Nach der einen Position sind Schulbücher mehr oder weniger adäquate Auslegungen und Konkretisierungen des Lehrplans und **wesentliches Strukturierungsmittel** für Unterricht(svorbereitung), auch durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien. Diese Position gilt bei den Befragten als unter Lehrern weitverbreitet.

De.12: „Ich sag’s jetzt etwas überzogen, Lehrer und Lehrpläne kommen meist nicht so zusammen, wie sich die Lehrplanmacher sich das vorstellen.“

I: „Ja. Möchten Sie das noch erläutern?“

De.12: „Ja, ganz gerne. Und zwar einfach deswegen, im Unterrichtsalltag ist der Lehrer nicht veranlaßt, ständig in den Lehrplan zu schauen, das hat sicher sehr viel mit der Eigenheit [dieses vermeintlichen Bundeslandes] zu tun, daß unsere Schulbücher einem ganz strengen Gutachterverfahren unterliegen und ganz sorgfältig auf Lehrpläne abgestimmt sind. Unsere Lehrer wissen, wenn ein Schulbuch offiziell zugelassen ist, dann spiegelt es den Lehrplan wider, und das ist eigentlich ihr Kompendium, das sie benutzen, um sich für Unterricht vorzubereiten.“

In besonderer Weise wird diese Position in den neuen Bundesländern auf dem Hintergrund ihrer Schultradition unterstellt.

Ha.23: „Weil in der DDR war nicht zwingend der Plan das, woran man sich orientierte, sondern eher das Schulbuch. Nun war das in der DDR unproblematisch, weil es genau ein Schulbuch zu einem Lehrplan gab und damit klar war, daß das, was in dem Schulbuch steht, ist genau identisch oder umgesetzt mit dem, was in den Inhalten, also im Lehrplan steht. Die Situation gibt es seit 91/92 nicht mehr.“

Erschwerend für die Legitimation von Unterricht kommt hier hinzu:

Je.22: „[...] daß für die Kollegen so das Lehrbuch das Heiligtum ist, aber leider auch für Schüler und für Eltern.“

Das Schulbuch wird nach dieser Position zur Widerspiegelung, zur Konkurrenz oder zum Ersatz des Lehrplans. Mehrere Befragte bezeichnen dann auch das Schulbuch als „heimlichen Lehrplan“. Wobei hier auch folgende These eines Ministeriumsvertreters bemerkenswert ist.

I: „Wodurch wird die Umsetzung von Lehrplänen in Ihren Augen wesentlich beeinflusst? Mittel und Wege.“

Da.14: „Die Umsetzung? Sie wird sicher sehr stark beeinflusst durch Schulbücher. Überhaupt meine ich, daß wir Lehrpläne mit in erster Linie für Verlage schrieben und für entsprechend gute Schulbücher. Deswegen ist es wichtig, daß man hinterher die Schulbücher auch sehr genau anguckt und auch zuläßt, damit die auch genau zu den Plänen passen. Das ist ein ganz wichtiges Umsetzungsinstrument, eigentlich ein geheimer Lehrplan.“

Es zeigt sich, daß der Lehrplanbezug in Schulbüchern hier entscheidend dafür ist, ob sie als Hilfsmittel der Lehrplanumsetzung fungieren können. Entsprechend unterliegen in allen Bundesländern neue Schulbücher einem offiziellen Genehmigungsverfahren, das in der Regel am Ministerium stattfindet. Hier wird in Übereinstimmung mit dem Lehrplan geprüft und genehmigt. Weitere thematisierte Strategien, Schulbücher zu Hilfsmitteln der Lehrplanimplementation zu machen, sind:

- Kooperation der jeweiligen Abteilung für Lehrplanarbeit mit der Abteilung für Schulbuchzulassung
- Aktive oder passive (auf Anfrage) Information der Verlage über den Stand der Lehrplanentwicklung und die geplanten Innovationen
- Einladung von Schulbuchverlagsvertretern zu Fortbildungsveranstaltungen
- die Einbindung von Schulbuchautoren in die Lehrplanentwicklung oder umgekehrt das Verhalten von Lehrplanentwicklern sich zugleich als Schulbuchautoren zu betätigen (nach unse- ren quantitativen Daten ist dies ein weitverbreitetes Handlungsmuster).

Die zweite Position sieht in Schulbüchern **flexibel handzuhabende Hilfsmittel** und Anregungen für die am Lehrplan orientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Fa.15: „Und ich versuch’, den Lehrplan auch wirklich im Unterricht so umzusetzen, daß die Intentionen, die drinstecken, auch deutlich werden. [...] Also der Lehrer soll dort seine Informationen holen und dann sagen, wie hilft mir das Buch dabei, und nicht, daß er das Buch zu dieser Autorität erhebt, das es nicht sein kann.“

Zur Begründung wird von demselben Interviewee auf die unterschiedlichen Struktureigenschaften von Lehrplan und Schulbuch und die unterschiedlichen Handlungsmotivationen der „Macher“ verwiesen.

Fa.15: „Sie wissen auch, die Schulbücher müssen ja hier genehmigt werden. Man wird also hier nicht politisch irgendwo weit aus dem Fenster lehnen dürfen oder persönliche Dinge betreiben und dennoch muß ich sagen, hier sind Leute gewesen in der Schulbucharbeit, die mit Freude und Engagement gearbeitet haben, aber letztlich nicht das gesamte Gymnasium im Auge haben, die gesamte Schule, sondern das Interesse haben, ein gutes und schönes Buch zu machen. Während hier in der Lehrplanarbeit die Vorstellung da war, was wollen die eigentlich mit dem Gymnasium, was wollen wir mit unserem Fach im Gymnasium und wie bringen wir das am besten zustande.“

Eine Strategie, die flexible Nutzung der Schulbücher als „Hilfsmittel“ zu veralltäglichen, ist die Fortbildung.

Pa.26: „Das ist natürlich eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Fortbildung, den Lehrern zu vermitteln oder auch im Prozeß dazu zu führen, daß sie kritisch Schulbücher sichten und daß sie eben auch die Bereitschaft und die Energie aufbringen, das Material, das sie brauchen, um den Lehrplan umzusetzen, sich zu beschaffen, nicht daß sie den leichten Weg gehen und sagen, ich mache das, was im Schulbuch steht, und lasse das, was im Lehrplan steht.“

Ob das Schulbuch letztlich in einer der genannten Formen als Ergänzung oder Konkurrenz zum Lehrplan fungiert, ist jedoch nicht allein von den Orientierungen der Beteiligten abhängig.

Erstens wird eine flexible Schulbuchnutzung speziell dann erforderlich, wenn zwar ein neuer Lehrplan mit neuen Inhalten auf dem Markt ist, aber noch keine entsprechenden neuen Schulbücher. Die gleiche Situation entsteht, wenn zwar neue lehrplangemäße Schulbücher existieren, aber keine Mittel vorhanden sind, diese Schulbücher anzuschaffen. Schließlich ist in Rechnung zu stellen, daß aus ökonomischen Gründen nicht für jedes Bundesland eigene Schulbücher produziert werden.

Es zeigt sich hier die Strukturproblematik und Innovationschance von staatlicher Lehrplanarbeit, privatwirtschaftlicher Schulbuchproduktion und der staatlichen Schulbuchbeschaffung durch Schulträger und Schule. Auf die Strukturproblematik verweisen die folgenden Aussagen:

- Ge.11: „Also, die erste Generation der Lehrbuchautoren wollte schnell auf dem Markt sein, hat deshalb eine Minimallösung eben angeboten.“

- Pa.26: „Jetzt ist die Überarbeitung des Ethiklehrplans vorgenommen worden, das ist logisch, da ist man ja jetzt in einer ganz anderen Situation. 1992 wurden alle Lehrpläne gleichzeitig erstellt. Also, die Abstimmung der Lehrpläne aufeinander, die ließ ja zum Teil zu wünschen übrig. Und jetzt wird eben im Prinzip auch der Lehrplan entschlackt, weil das Thema „Familie“ schon in der Gemeinschaftskunde behandelt wird und in der Biologie wird's noch mal behandelt, dann braucht's in der Ethik nicht mehr diese Rolle zu spielen, sondern da geht's dann um Lebensformen allgemein und nicht mehr so sehr um das Thema „Familie“. Also insofern gibt's dort wieder Veränderungen. Das wird wieder dazu führen, daß wir dann keine lehrplankonformen Schulbücher haben.“

Aktuell wird von vielen Befragten ein Mangel an Schulbüchern für den fächerübergreifenden Unterricht und/oder für den themenorientierten Unterricht beklagt. Es handelt sich um Innovationen der aktuellen Lehrplanarbeiten.

Zweitens ist die Art des Umgangs mit Lehrbüchern und ihre Funktion im Rahmen der Lehrplanimplementation von den Schulfächern abhängig:

Ga.19: „Es ist unterschiedlich. Es gibt natürlich Fächer, wo die Bücher den Lehrplan ersetzen, [...] weil ich gar nicht anders kann. Das sind meiner Meinung nach die Sprachen in allererster Linie. [...] Es gibt andere Fächer, da kann ich als Lehrer wohl souveräner mit dem Lehrbuch umgehen, Kapitel ausbauen, stärker ausbauen und andere Kapitel cursorisch behandeln, vielleicht auch umstellen. Das sind nach meiner Erfahrung die Sachfächer. [...] Also insofern haben Lehrbücher durchaus - von Fach zu Fach unterschiedlich, sage ich mal - führende oder prägende Funktionen.“

Drittens wird thematisiert, daß das Schulbuch speziell bei schlechten Lehrplänen zur Lehrplankonkurrenz werden könne. Die Schulbuchnutzung wird also auch von der Qualität der Lehrpläne determiniert.

Eine wesentliche Grenze der Verwendung von Schulbüchern liegt darin, daß sie im Unterschied zum Lehrplan nicht zur Legitimation des Unterrichts gegenüber Dritten legal herangezogen werden können.

4.7 Handreichungen

Gegenüber Schulbüchern stellen Handreichungen ein von den Weisungsinstanzen im Bildungswesen direkt steuerbares Medium der Lehrplanauslegung und Lehrplankonkretisierung dar. Sie können als (legal-dirigistische) Antwort auf das Schulbuchproblem erscheinen. Handreichungen gelten aber ebenfalls als zweiseitige Hilfsmittel der Lehrplanimplementation aus einem ähnlichen Grund, wie er auch bei Schulbüchern thematisiert wird: das Rezeptionsverhalten der Lehrer. Exemplarisch für diese verbreitete Ansicht unter den Befragten ist die folgende Aussage.

Ga.19: „Weil sie [Handreichungen] u.U. auch Gefahr in sich bergen, die Kreativität des einzelnen Lehrers einzuschränken. Daß etwas, was dort als, als positive Erfahrung da ist, einfach kopiert [wird], und wenn ich etwas kopiere, wird der Unterricht steril. Wenn ich, wenn ich mir selber das eine oder andere einfallen lasse, ist es irgendwie spontaner, finde ich. Also so sehe ich Handreichungen durchaus zweiseitig. Sie sind gute Anregungen, sind von Lehrern ja Erfahrungen drin, die das und das und das ausprobiert haben, aber sie sollten nicht als Kopiervorlagen dienen. Wenn man das einfach nachbetet, dann fehlt dem Unterricht Pfeffer, finde ich.“

Neben der genannten existiert nur am Rande die Position, die eine enge Orientierung an Handreichung erwartet und erhofft. Dies ist vermutlich auf den Sachverhalt zurückzuführen, daß die Regulierung des Unterrichts in Deutschland einerseits auf der Vorgabe von Stoffen, Inhalten und Zielen qua Lehrplan beruht und andererseits auf der Methodenfreiheit des Lehrers. Die Forderung nach strikter Befolgung von Handreichungen stünde dem entgegen. Die grundsätzliche Orientierung an der „Methodenfreiheit“ herrscht sowohl unter den hier Befragten vor (deshalb: Handreichungen (nur) mit „Beispielcharakter“) als auch unter den Befragten im quantitativen Teil unserer Untersuchung.

Handreichungen werden in der Regel von den Weisungs- und Unterstützungssystemen herausgegeben. Die Befragten thematisieren unterschiedliche Funktionen der Handreichungen für die Lehrplanimplementation (dabei gilt grundsätzlich, daß auch Handreichungen zum Lehrplanersatz werden können).

Erstens können Handreichungen zur Erläuterung und Konkretisierung des „Geistes“ des Lehrplans dienen.

Se.1: „Aber ich denke, solche Hilfen soll man schon geben. Sie [die Lehrer] müssen die Hintergründe der Lehrplanrevision verstehen, die veränderten Schulbedingungen, die veränderten Erwartungen der Gesellschaft, die ganz anderen Kompetenzen, mit denen Kinder heute in die Schule kommen, die anderen Vorgaben, die sie mitbringen durch ihre Sozialisation, mediale Sozialisation. Ich denke, das muß erst einmal nachvollzogen werden können von den Lehrkräften, damit sie den Lehrplanansatz verstehen.“

Zweitens können Handreichungen den Lehrplanansatz auf Fachebene in didaktisch/methodischer Hinsicht erläutern und beispielhaft konkretisieren („Dokumentation fortschrittlicher Praxis“). Dies gilt speziell dann, wenn ein „offener Lehrplan“ (bzw. ein Rahmenplan) vorliegt, der den Lehrern viele Handlungsmöglichkeiten eröffnet bzw. darauf verzichtet didaktisch/methodische Hinweise zu geben. Hier wird den Lehrern der Bedarf nach praktischen Anleitungen zugeschrieben. Wie unsere quantitativen Daten zeigen - zurecht.

- Se.1: „Was fehlt sind die Handreichungen und Unterrichtshilfen. Die neuen Lehrpläne sind ja sehr viel karger. Sie geben Anregungen, Empfehlungen, sie geben ein Minimum, aber lassen den Lehrkräften sehr viel mehr Spielräume. Und das ist das, wovor die Lehrkräfte Angst haben, was sie verunsichert, weil sie sehr viel selbständiger sein müssen, weil sie sehr viel kreativer sein müssen, und das müssen sie erst einmal lernen.“

- Ja.21: „In diesem Land spielen die also eine riesige Rolle, eben weil die [Lehr]pläne relativ offen sind. Ist natürlich, sage ich mal, der Bedarf an zusätzlichen Informationen, Orientierung und etc. riesig groß.“

Drittens sind solche Erläuternden und an Unterrichtsbeispielen konkretisierenden Handreichungen eine Hilfe für fachfremde Lehrkräfte.

Viertens können sie Planungsanleitungen sein.

Ja.21: „Ich möchte gerne Handreichungen haben, die den Weg erklären, nicht praktisch die Themen vorgeben. Ich möchte am liebsten, ich hab' die Handreichung, die beim Lesen den Weg erkennbar macht, wie komme ich im Rahmen zum Unterrichtsthema, und nicht sieben Unterrichtsthemen vorgibt, ist auch ganz schwer, ganz schwer zu machen.“

Hier handelt sich um eine Position, die eine enge Orientierung auch an der Handreichung erhofft.

Fünftens können Handreichungen der Kompensation von Lehrplanmängeln dienen.

Sechstens schließlich können Handreichungen als Schulbuchersatz bzw. Kompensation fungieren, dies aktuell speziell im Hinblick auf neue Lehrplaninhalte und fächerübergreifenden und/oder themenorientierte Unterrichtskonzeptionen.

Ca.5: „Wenn wir ein Schulbuch haben, das ideal zum Lehrplan paßt, dann ist praktisch die Frage der Handreichung... ist dann Garnitur.“

Die Entwicklung von Handreichungen erfolgt im Auftrag durch speziell berufene Schulpraktiker und andere Fachleute (projektformig), oder durch Spezialisten an Landesinstituten u.U. unter Beteiligung von Beratern oder Schulpraktikern in Fortbildungsveranstaltungen (institutionalisiert). Je nach Einfluß der auftraggebenden und kontrollierenden Instanz liegt schulaufsichtsnah, schulberatungsnah oder projektnah Arbeit vor.

4.8 Zentrale Prüfungen (wo vorhanden)

Zentrale Prüfungen sind in der Regel dirigistische Verfahren, die wie Schulbücher und Handreichungen grundsätzlich zweiseitige Hilfsmittel in der Lehrplanimplementation sind, da:

- sie in Konkurrenz zum Lehrplan treten können (s.o. - vgl. Biehl/Hopmann & Ohlhaber 1996)

De.12: „Nach aller Erfahrung, die wir gemacht haben, ist es so, daß sich Lehrer besonders stark lenken lassen durch Änderungen in den Abschlußprüfungen und nicht so stark durch Änderungen der Lehrpläne.“

- nicht alle Forderungen des Lehrplans an Unterrichtsgestaltung zentralisiert - schriftlich „abprüfbar“ sind (s.o.)

Ba.8: „Bisher ist es eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts, daß junge Leute einen Zugang zur Literatur bekommen. Daß, wenn sie schon einen haben, daß dieser Zugang erweitert wird, daß sie kompetentere Leser werden. Und ich halte es auch für sehr wichtig, daß das auch im Lehrplan zum Ausdruck gebracht wird, daß das Gespräch über Literatur in der Klasse geführt wird, und daß die Schüler gesprächsfähig werden, daß der Unterricht einen Beitrag zu leisten hat. Das wird in der Prüfung nicht abgeprüft, also ein ganz wesentlicher Bestandteil kann gar nicht [...] geprüft werden.“

- eine Anpassung an neue Lehrpläne erforderlich ist, der aufgrund der „Schwerfälligkeit in der Weiterentwicklung der Abschlußprüfung“ (so ein Befragter) nicht immer „rechtzeitig“ nachgekommen wird (s.o.).

Entsprechend sind zentrale Prüfungen nicht in allen untersuchten Bundesländern eingeführt.

Wo sie eingeführt sind, werden ihnen in der Regel aber speziell auf der Ebene der obersten Weisungsinstanzen die Funktionen zugeschrieben, Hilfsmittel und Evaluationsinstrument der Lehrplanimplementation zu sein.

Ga.19: „Der Lehrplan muß erfüllt werden letztlich, sonst klappt das Zentralabitur nicht.“

Die Befragten thematisieren folgende Strategien zur Herstellung eines hinreichenden Entsprechungsverhältnisses zwischen Lehrplan und zentralen Prüfungen. Die zweitgenannte kann als Ausdruck institutionalisierter Prüfungskonzeption begriffen werden, die drittgenannte als Ausdruck projektartiger Prüfungskonzeption.

- Ergänzung der zentral vorgegebenen schriftlichen Prüfungen durch nicht-standardisierte (zusätzliche) mündliche Prüfungen
- Überlegungen zur lehrplangemäßen Veränderung der Leistungsmessung und -beurteilung überhaupt durch Mitglieder der Weisungs- und Unterstützungssysteme.

Ge.11: „Wir waren uns klar, wenn die Leistungserhebung die gleiche bleibt wie früher, dann gewinnen die neuen Ziele nicht an Würde und Gewicht. Man muß auf die Dauer dann, wenn man eine Entwicklung der Persönlichkeit fördern will, dann muß die irgendwie attestiert werden oder wenigstens beschrieben werden. D.h. wir sind in einer zweiten Gruppe intern damit befaßt zu überlegen, wie können wir das machen. Kann man fächerübergreifende Schulaufgaben stellen - ist es juristisch erlaubt. Kann man etwas zu Persönlichkeitsmerkmalen ins Zeugnis reinschreiben oder schmeißt's einem der erste Kadi raus? Da sind wir am Arbeiten.“

Ein anderer Befragter berichtet zu diesem Thema:

Na.27: „Wenn ich aber die gegenwärtigen Abituraufgaben betrachte, egal ob die schriftlichen oder die mündlichen, dann glaube ich, daß wir hier sehr viel Arbeit vor uns haben. Und ich glaube, wir werden es schaffen müssen, auch die Prüfungsaufgaben dahingehend zu ändern, daß Lehrer sich nicht so sehr gebunden fühlen, nur Wissen zu vermitteln, daß sie ein gutes Abitur ablegen können. Das ist dieses Problem, das gelöst werden muß.“

- Übergang von „schulaufsichtsnaher“ zu „schulpraxisnaher“ Erstellung von Prüfungsaufgaben

Na.27: „Wenn ich allerdings von den Zahlen absehe, von den Durchschnittsnoten, von den erreichten Punkten usw., dann könnte ich natürlich auch überstellen auf Auswertungen, die sich vielleicht insbesondere aus mündlichen Abiturprüfungen ergeben - und im Allgemeinen auch aus den schriftlichen Abiturprüfungen - dann muß ich sagen, daß wir doch Arbeit vor uns sehen. Eine Arbeit, die wir bisher geleistet haben, ist die, daß wir in [...] einen Schritt jetzt tun in der Erstellung der schriftlichen Prüfungsaufgaben - wir haben ja Zentralabitur, wie Ihnen bekannt ist. Bisher sind diese Aufgaben von einer vom [Ministerium] berufenen Kommission zentral erstellt worden. [...]und wir gehen jetzt dazu über, daß diese Prüfungsaufgaben von Lehrern an Gymnasien erstellt werden und dann ausgewählt und bearbeitet werden. Und ich glaube, daß wir hier besser auf die Probleme, die in der Schule existieren - auch bezüglich des Lehrplanes - aufmerksam werden und daß diese Probleme auch besser angegangen werden können.“

Es wird hier wieder ein Prozeß der Entdifferenzierung und Deinstitutionalisierung benannt.

4.9 Schule und Schulorganisation

Betreffs Schule und Schulorganisation werden von den Befragten eine Reihe von Möglichkeiten genannt, die Voraussetzungen erfolgreicher Lehrplanumsetzung über die bereits thematisierten „sekundären Lehrplanbindungen“ hinaus zu verbessern. Die meisten davon fallen aber in das Kapitel „Schulautonomie“ und „Schulentwicklung“. Dieses verläßt einerseits den gewählten Rahmen dieser Studie. Andererseits beißt sich hier „die Katze in den Schwanz“. Das öffentlich aktuell viel diskutierte Thema „Schulautonomie“ an sich zeigt, daß die Spannung oder Dialektik zwischen Exekutivinteressen und pädagogisch-eigenlogischen Interessen, das die Lehrplanarbeit strukturell mitbestimmt, nun als Spannung zwischen Lehrplan und Schulautonomie wiederkehrt. Weiter bestimmt diese Dialektik auch die Schulautonomie Frage intern, beispielsweise über die Fraglichkeiten „Schulautonomie als Einsparungsmaßnahme“ vs. „Schulautonomie als Gewinn für die pädagogische Freiheit“.

Kursorisch sei auf einige bemerkenswerte Möglichkeiten zur Lehrpläneinführung hingewiesen.

Wichtig erscheint beispielsweise der Erlaß von Studentafeln, die mit den Innovationsansprüchen des Lehrplans übereinstimmen. In diesem Zusammenhang steht die Strategie, den Schulen eine Flexibilisierung des Umgangs mit der Studentafel zu ermöglichen.

Da.14: „[Stichwort],„Öffnungsklauseln für Studentafeln“: Ab dem kommenden Schuljahr ist es eben so, daß wir die Schulen ermuntern, das ist keine Pflicht, das ist eine Ermunterung, damit anders umzugehen und nicht mehr in jede Woche eine Stunde reinzusetzen, sondern einen Sequenzstundenplan zu machen, in Blöcken zu arbeiten,

in Tertialen, in Quartalen oder in anderen Abfolgen, denn wir haben feste 38 Jahreswochenstunden im Schuljahr.“

Von Befragten aus allen Bundesländern wird ferner hervorgehoben, daß den Schulen ausreichend Zeit zur Umsetzung des Lehrplans gelassen werden müsse: „Prozeßinitiierung“ statt „schneller abgreifbarer Produktergebnisse“ sind hier Schlagworte.

Me.6: „Wobei wir den Schulen empfohlen haben, nicht in einem Rundumschlag alle Probleme, die in Zusammenhang mit den neuen [Lehr]plan gesehen werden, lösen zu wollen, sondern eine Konzentration auf einige wenige Punkte.“

Ein weiteres Mittel ist der Vorschlag, die Umsetzung der Lehrpläne allmählich vor dem Hintergrund eines eigeninitiativ entwickelten „Schulleitbildes“ vorzunehmen.

La.2: „Ich sehe andererseits, daß Schulen auf dem Stand sind, daß sie sich um ihr Gesamtkonzept Gedanken machen. Also, ich habe vorgestern in so einer Dienstversammlung mal den Schulleitern vorgetragen, wie denn diese Schule so was versucht, für sich ein Schulleitbild zu definieren. Oder, dann hat der Schulleiter gesagt: „Also wir werden uns im Moment fachlich mit diesen Plänen gar nicht so intensiv beschäftigen, sondern wir gehen den umgekehrten Weg. Wir überlegen uns unser Schulleitbild, ziehen daraus, ziehen das dann auf Fachschwerpunkte und dann gucken wir uns die Pläne an.““

In eine ähnliche Richtung zielt es, die Schulen zur Erstellung „schulinterner Lehrpläne“ auf der Grundlage des offiziellen Lehrplans aufzufordern.

Ja.21: „Und wir wollen eigentlich, daß unsere [Lehr]planarbeit intendiert, [...], daß es Rahmenpläne gibt und die Schulen aufgefordert sind, jahrgangsweise oder wie auch immer schulinterne Lehrpläne zu machen. Also eigene Themen selber herzuleiten aus den Rahmenvorgaben sozusagen, und das verantworten wir dann auch, daß das Qualität ist, weil ich denke, daß das für die Demokratisierung wichtig ist und [sie] werden nicht sagen können bei der nächsten Wende, ja, wir haben auch nur unsere Vorgaben gehabt und so ungefähr, also wie immer völlig „raus aus der Verantwortung.“

Ferner kann als „Implementationshilfe“ angesehen werden, die Entscheidung, ob die naturwissenschaftlichen Fächer integriert unterrichtet werden oder nicht, z.B. der Schulkonferenz (Lehrer, Eltern, Schüler) zu überlassen.

Eine letzte Möglichkeit, die wir hier anführen wollen, bezieht sich darauf, die „soziale Ehre“ von Schulen und Lehrern durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit (wieder) herzustellen und so auch Folgebereitschaft und Solidarität zu erhöhen bzw. zu schaffen.

Le.9: „Dann [...] was so an Veröffentlichungen in der Zeitung, das war ja teilweise katastrophal. Also in dem ganzen Zusammenhang auch so was wie Promotion für Schule und Lehrer [angeht]. Also, der „Soldat in Uniform“ hat da Aufwertung erfahren, auch die Polizei hat was getan, auch die Landwirtschaft - und das wünsche ich mir [auch für Schule und Lehrer] Ich stimme ja auch nicht ein in die große Lehrerschelte, obwohl ich manchmal entsetzt bin, wie groß das Anspruchsdenken ist. Aber auf der anderen Seite, daß man auch da, ja, über Bestätigung und so und, ja, auch eigentlich eine andere Verteidigung in der Öffentlichkeit, auch mehr Motivation schafft und damit auch mehr Bereitschaft, sich auf den Lehrplan einzulassen.“

5 Zusammenfassung

Die Analyse der 29 Interviews zeigt, daß Lehrpläneinführung als „Lehrplanimplementation unter Beteiligung vieler“ sich in Deutschland als „bildungssystemspezifisch“ konstituiert aufgrund der epochalen Spannung zwischen exekutiven Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten einerseits und pädagogisch-eigenlogischen Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten andererseits - ferner aufgrund der Spannungen zwischen Etabliertem und Innovativem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. All diese Spannungen sind historisch konkret ausgeformt. Nach den Aussagen der Interviewten sind sie aktuell bestimmt durch:

- die Knappheit öffentlicher Mittel
- das Vorherrschen von Negativtypisierungen von Schule und Lehrkräften
- die Altersstruktur der Lehrkräfte (vor allem in den alten Bundesländern)
- die „Wende“(in den neuen Bundesländern)

- die gesetzlich geregelte sowie allgemein erwartete Beteiligung vieler (auch bildungssystem-externer) Gruppen an der Lehrplanarbeit
- Veränderungen der Stundentafel
- Bemühen um Stoffentlastung in den Lehrplänen
- den Übergang zu „offeneren“ Lehrplänen, die den Lehrkräften einen breiteren Handlungsspielraum eröffnen bzw. abfordern
- die stärkere Betonung unterschiedlicher Varianten des „Erzieherischen“ bzw. „Pädagogischen“ gegenüber der reinen „Wissensvermittlung“ im Unterricht
- die Akzentsetzung auf „Methodenlernen“ und „Eigentätigkeit“ der Schüler („Handlungsorientierung“; „Methodenkompetenz“)
- eine stärkere Alltagsorientierung der Schulfächer
- die Einführung unterschiedlicher Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts und damit zusammenhängend der Kooperationskultur an Schulen.

Lehrplanimplementation mit ihren Verfahren, Strategien und Hilfsmitteln konstituiert sich jedoch nicht nur vor dem Hintergrund der genannten Spannungsverhältnisse und ihrer historisch konkreten Ausformung, sondern stellt zugleich auch eine Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse dar. Die Intensität der Bearbeitung richtet sich in der Regel nach dem Innovationsanspruch, d.h. danach, ob es sich, idealtypisch gesprochen, eher um eine Lehrplanüberarbeitung, eine Lehrplanreform oder eine Lehrplanneuentwicklung handelt.

Eine Reihe von Verfahren, Strategien und Hilfsmitteln entstehen bereits vor und in der Phase der Lehrplanentwicklung - neben dem Lehrplan selbst, etwa Beteiligungsverfahren, potentielle Multiplikatoren, Weisungs- und /oder Unterstützungsinstitutionen etc. Sie sind als Bestandteile des Gesamtprozesses Lehrplanarbeit zu sehen. Das heißt auch, daß nicht alle Hilfsmittel der Lehrplanimplementation gleichermaßen disponibel sind. Traditionen und Institutionalisierungen bestimmen den Verlauf der Implementation mit. Letztlich ist Lehrpläneinführung nur im Kontext von Lehrplanarbeit insgesamt zu verstehen und zu erklären.

Als wesentliche Hilfsmittel der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse in der Lehrplanimplementation werden von den Befragten die folgenden thematisiert:

- finanzielle Mittel
- Rekrutierung von Mitarbeitern
- Beteiligungsverfahren
- Weisungs- und/oder Unterstützungssysteme
- Aus- und Fortbildung
- Schulbücher
- Handreichungen
- zentrale Prüfungen (wo vorhanden)
- Schule und Schulorganisation.

Als spezifisches Komplement zum Innovationsanspruch der gegenwärtigen Lehrplanarbeiten im Rahmen von Lehrpläneinführung sind insbesondere zu sehen:

- entsprechende Veranstaltungen und Handreichungen zum allgemeinen „Geist“ der Lehrpläne
- das Ideal der Lehrpläneinführung in schulinterner, praxisnaher, projektartiger und diskursiver Arbeit
- spezielle Aus- und Fortbildungen zu modernen Unterrichtsformen (neben den üblichen zu veränderten Unterrichtsinhalten)
- die Erhöhung des „Außendrucks“ auf Schule und Lehrkräfte
- Übergang zu freiwilliger Fortbildung.
- die Aufforderung an die Schulen zu Fortbildungen den Schulrektor und eine Lehrkraft zu entsenden.

Diese und weitere Strategien und Verfahren der Nutzung von Hilfsmitteln wurden in dieser Studie rekonstruiert und expliziert.

Sie erwiesen sich im Datenmaterial als außerordentlich vielfältig und facettenreich. Dennoch ließ ihre Rekonstruktion aus den Interviewdaten die idealtypische Konstruktion von zwei grundlegend unterschiedlichen Varianten von Lehrplanarbeit und Lehrpläneinführung zu, an denen die Realität vermessen und verglichen werden kann²⁹: die **institutionalisierte Lehrplanarbeit** und die **projektformige Lehrplanarbeit**. Diese Typen der Lehrplanarbeit stellen ideale Grundmuster dar, wie Strategien, Verfahren und Hilfsmittel der Lehrpläneinführung eingesetzt werden.

Aussagen aus drei Bundesländern legten dabei die Konstruktion des Idealtypus „projektformiger“ Lehrplanarbeit nahe - die übrigen legten eher die Konstruktion des Typus „institutionalisierter“ Lehrplanarbeit nahe.

Im Idealtyp der institutionalisierten Lehrplanarbeit werden Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Umsetzung der Lehrpläne in die Schulpraxis auf Dauer an jeweils spezialisierte Institutionen delegiert und dort von Spezialisten geleistet. Die Spezialisten sind qua ihres Amtes zuständig und verfügen qua Position und Rolle über Amtsautorität. Die Trennung der Ebenen Lehrplanentwicklung, Lehrplanimplementation und Umsetzung realisiert sich als sozial konstruierte infolge der institutionellen Differenzierung und Spezialisierung. In der Lehrpläneinführung sind entsprechend der Spezialisierung Multiplikationsverfahren im „Kaskadensystem“ impliziert, diese werden schulaufsichtsnah und/oder schulberatungsnah realisiert.

Der Idealtyp der projektformigen Lehrplanarbeit wird demgegenüber von auf Zeit „berufenen“ Mitarbeitern geleistet. Lehrplanarbeit gehört nicht zur eigentlichen (Amts)Tätigkeit dieser Personen. Die Lehrplanarbeit insgesamt ist nicht spezialisiert, sondern personalisiert, insofern die „Berufenen“ Lehrplanentwicklung, -implementation und ggf. -umsetzung gleichermaßen betreiben. Entsprechend besteht zwar ein handlungslogischer Unterschied zwischen Entwicklung, Implementation und Umsetzung, dieser ist sozial jedoch nicht in Form einer Ebenentrennung eingerichtet. Die „Berufenen“ verfügen qua Position und Rolle nicht über Amtsautorität, sondern über Charisma. Diesem verdanken sie (im Idealfall) ihre Berufung und darauf sind sie zur Handlungslegitimation und Gefolgschaftssicherung angewiesen. Entsprechend der Personalisierung besteht im Grenzfall breitester Beteiligung an der Lehrplanarbeit keine Notwendigkeit zu spezifischer Lehrplanimplementation. Weisungs- und/oder Unterstützungssysteme fungieren bei diesem Idealtyp primär als Dienstleister und ggf. Berater gegenüber dem Projekt Lehrplanarbeit. Die Lehrplanimplementation ist projektnah.

Es lassen sich jedoch innerhalb des Typus zwei Varianten unterscheiden:

- eine Variante breitester Beteiligung ohne spezifische Beteiligungs- bzw. Auswahlkriterien - hier werden der Sache nach jedem charismatischen Qualitäten qua Berufung, Position und Rolle zugeschrieben³⁰ - strukturell werden in der Arbeit entsprechend „Aushandlungsprozesse“ im Zentrum stehen.
- eine Variante der Beteiligung einer größeren Gruppe von ausgewiesenen bzw. auffallenden „Fachleuten“ - auch hier sind charismatische Qualitäten strukturell qua „Berufung“, „Position“ und „Rolle“ unterstellt. Ferner bedarf es hier aber der Sicherung der Gefolgschaft

²⁹ Wir hoffen, daß die Beziehung der Realität auf diese idealen Grenzfälle, die (Kultur)bedeutung dieser Realität eindeutig zu Bewußtsein bringt.

³⁰ Dieser Logik entspricht z.B der Satz: „Jeder ist ein Künstler“ (Beuys)

der „Nicht-Berufenen“, etwa um letztlich die Chance einer Umsetzung der Lehrpläne zu erhöhen.

Je nach Idealtyp gestaltet sich die Verwendung finanzieller Mittel, die Personalrekrutierung, die Institutionalisierungen und ihre Nutzung, (mit Einschränkungen) die Beteiligung, die Aus- und Fortbildung sowie die Schule und die Schulorganisation. Hilfsmittel wie Schulbücher und Handreichungen sowie zentrale Prüfungen erscheinen demgegenüber typunspezifisch.

Projektförmige Lehrplanarbeit impliziert nach den Interviewdaten breite Sachkenntnis der Beteiligten. Probleme sind realiter beispielsweise ein sehr hoher Koordinationsbedarf, die Überlastung der Einzelnen und potentielle Konflikte mit der offiziellen Bildungspolitik und mit der Exekutive (hierarchische Konflikte). Personalwechsel ist problematisch.

Institutionalisierte Lehrplanarbeit bedeutet spezialisierte Sachkenntnis und mehrperspektivische Problemlösung. Nach den Interviewdaten dominieren Kooperationsprobleme, Probleme des Informationsflusses und das Problem des „Abstrakt-Werdens“ der Einzelinstitutionen gegenüber der Wirklichkeit. Konflikte (neben Kooperationsproblemen) entstehen eher an den „Außenrändern“, d.h. im Verhältnis zu externen Gruppen wie Eltern oder mit internen „Randgruppen“ wie Lehrkräften an Schulen.

Im Hinblick auf die für eine erfolgreiche Lehrpläneinführung unverzichtbare Folgebereitschaft und Solidarität zeigte sich im Datenmaterial, daß beides auch in Abhängigkeit von Status und Position im Rollengefüge der Lehrplanarbeit und der Lehrplanimplementation zu sehen ist. Zu unterscheiden ist zwischen Mitgliedsstatus, Beteiligten- bzw. Beraterstatus, Personalstatus und dem Status des Informierten. Probleme in Folgebereitschaft und Solidarität treten dann auf, wenn innerhalb dieses Gefüges eine Erwartungsenttäuschung und ein sozialer Abstieg etwa vom Mitglied zum Personal stattfindet. Dies in größerem Ausmaß kann, wie konkrete Beispiele zeigen, eine ganze Lehrpläneinführung gefährden. Anlaß kann beispielsweise der (abrupte) Wechsel von projektförmiger Lehrplanarbeit zu institutionalisierter oder umgekehrt sein.

Im Interviewmaterial ließen sich auf Deutungsmusterebene ferner drei unterschiedliche Implementationsstrategien im Sinne der Interaktionsgestaltung in der Lehrpläneinführung identifizieren: die der „legal-dirigistischen Weisung und Information“, die der „pädagogisch-diskursiven Auseinandersetzung“ und die der „bildungspolitisch-pädagogischen Überzeugungsarbeit“.

Unter idealtypischen Gesichtspunkten ist deren strukturelle Nähe zu institutionalisierter bzw. zu den zwei Varianten der projektförmigen Lehrplanarbeit offensichtlich. Institutionalisierte Lehrplanarbeit ermöglicht und erfordert/erbringt qua Amtsautorität der Mitarbeiter in besonderer Weise „legal-dirigistische Weisung“ (Dienstweg). Projektförmige Lehrplanarbeit mit (charismatischen) „Fachleuten“ ermöglicht und erfordert/erbringt strukturell nicht zuletzt aufgrund des Fehlens direkter Amtsautorität in besonderer Weise „bildungspolitisch-pädagogische Überzeugungsarbeit“ (Projektweg). Projektförmige Lehrplanarbeit mit breiter Beteiligung (in Grenzen aber auch institutionalisierte vermittelt Multiplikation auf dem Beratungsweg über spezielle Fortbildungsinstitutionen) ermöglicht und erfordert/erbringt strukturell in besonderer Weise pädagogisch-diskursive Auseinandersetzung und Vermittlung (Gleiche unter Gleichen).

All dies ergibt sich aus der sozialen Stellung der Mitarbeiter.

Wenn aktuell von den meisten Befragten in unserer Untersuchung das Ideal der Lehrpläneinführung in schulinterner, praxisnaher, projektartiger und diskursiver Arbeit (Arbeits- und Diskussionsgruppen) gesehen wird, so ist dies vor dem Hintergrund der Grundgestaltung der Lehrplanarbeit im jeweiligen Bundesland zu beleuchten. Es ist aber auch vor dem

Hintergrund der aktuellen Lehrplanarbeiten zu sehen, die ja auf neue Unterrichtsformen setzen.

Daß dieses Ideal vorherrscht zeigt im übrigen, daß charismatische Überzeugungsarbeit - jedenfalls auf Deutungsmusterebene an Legitimationswirksamkeit und Quelle von Solidarität verloren hat. Folgende Meinung steht hierfür exemplarisch:

Me.6: „Das bedingt auch eine Veränderung des methodischen Vorgehens, auch eine Veränderung der Arbeit der Lehrerfortbildung, das geht weg von diesem Expertensystem, die dann einfliegen an einer Schule und sagen, wie man es macht, und alle sind dann erst mal in einer Hochstimmung, aber es passiert dann nichts mehr.“

Ursächlich für den Dignitätsverlust „charismatischer Überzeugungsarbeit“ mag eine Veränderung in den gängigen Legitimitätsvorstellungen sein: Diskursive Willensbildung erhält zunehmend legitimationswirksamen und solidaritätsstiftenden Status zugeschrieben. Dies wiederum mag mit dem allgemeinen Schwinden der Macht von „Autoritäten“ im Bildungswesen zusammenhängen, der in Deutschland aufgrund des Reeducation-Programms im Gefolge des zweiten Weltkrieges (und des - Reeducation verlängernden - 68'er Konflikts) verspätet einsetzte.³¹

In der Wirklichkeit sind die hier vorgestellten idealtypischen Formen von Lehrplanarbeit im allgemeinen und der Lehrplanimplementation im besonderen nicht in reiner Form realisierbar, sondern nur in vielfältiger, aber dennoch spezifischer Vermischung. Beispiele wären die Angliederung von „Fachgremien“ in Beratungsfunktion an die institutionalisierte Lehrplanarbeit oder die begrenzte Leitung projektförmiger Lehrplanarbeit durch Lenkungs- bzw. Koordinationsgruppen bestehend aus Spezialisten und Amtsträgern.

Die Notwendigkeit der Vermischung verweist auf die Spannungen zwischen Exekutive und Pädagogik, Innovativem und Etabliertem, Herrschaft und Gefolgschaft und zeigt an, daß Lehrplanarbeit im Regelfall zwischen diesen Polen vermitteln muß.

Institutionalisierte Lehrplanarbeit durch Spezialisten ist aufgrund der im deutschen Bildungswesen enthaltenen charismatischen und/oder basisdemokratischen Momente (z.B. gesetzliche Verankerung von Beteiligungsverfahren / epochale Norm der Elementarität des „pädagogischen Verhältnisses“) vereinseitigt „exekutiv“ und daher nicht per se legitim. Projektförmige Lehrplanarbeit ist im Rahmen einer repräsentativen Demokratie vereinseitigt „pädagogisch“ bzw. „pädagogisch-basisdemokratisch“ und daher per se nicht legal.

Lehrplanarbeit und Lehrpläneinführung sind folglich immer gestaltende Vermittlung zwischen diesen Polen.

Im Hinblick auf die eingangs angeführten, fokussierenden und hintergrundthematischen Hypothesen zur Lehrplanarbeit ergibt sich zusammenfassend folgendes:

Die These von der „Kontinuität der Lehrplanarbeit“ ist angesichts des Datenmaterials aus der Zeit von 1990 bis 1995 nicht mehr zu halten, sofern man unter Kommissionen entsprechend der Tradition dieses Begriffs eine Gruppe von „berufenen“ Fachleuten versteht, die in relativer Handlungsautonomie als Mitglieder des Projekts „Lehrplanarbeit“ mit hohem Einfluß- und Durchsetzungschancen Lehrplanentwürfe erstellen. Konkret besagte diese These:

„Trotz vielfältiger Änderungen im gesellschaftlichen und administrativen Umfeld sind die Strukturen der Lehrplanarbeit durch Kommissionen im Grundsatz die gleichen geblieben.“ (Haft u.a. 1986, S. 133).

³¹ Trifft dies zu, so wären die oben zitierten weber'schen Legitimitätsvorstellungen (Fußnote 8) durch eine weitere Variante zu ergänzen: Autorität des diskursiv herzustellenden „gelungenen“ Kompromisses.

Neben die Kommissionsarbeit ist heute die „Spezialistenarbeit“ (institutionalisierte Lehrplanarbeit) getreten. Eher projektförmige Lehrplanarbeit steht neben eher institutionalisierter Lehrplanarbeit - die Strukturen von Lehrplanarbeit haben sich, wie gezeigt und im Material ersichtlich, in einzelnen Bundesländern erheblich gewandelt.

Diese These wird nicht dadurch falsifiziert, daß Spezialisten Beratergruppen zur eigenen Lehrplanarbeit hinzuberufen und dies dann als Kommission bezeichnet wird. Denn diese Gruppen sind insofern keine Kommissionen, als mit Ausnahme des Spezialisten und Amtsträgers niemand hier Mitgliedschaftsstatus in der Lehrplanarbeit mit der damit verbundenen Einfluß- und Durchsetzungschance (relative Handlungsautonomie) besitzt. Diese Gruppen sind Beratergruppen. Auch die Berufung von „Fachleuten“ (z.B. aus der Schulpraxis) zur Konkretisierung enger und weitgehender Vorgaben zu einem Fachlehrplan ist aufgrund deutlich reduzierter Einflußchancen nicht Kommissionsarbeit. Die Mitarbeiter besitzen, soziologisch gesehen, aufgrund der Engführung lediglich den Status des Personals in der Lehrplanarbeit - sachlich handelt es sich um Arbeitsgruppen. Schließlich entspricht auch die Gründung von Gremien, die Spezialistenarbeit koordinieren nicht der Strukturlogik von Lehrplanarbeit in Kommissionen - es handelt sich um Koordinationsgremien, meist bestehend aus Führungskräften der Weisungs- und/oder Unterstützungssysteme.

Will man auf dem Hintergrund dieser Sachverhältnisse eine quantitative Untersuchung durchführen, so sind entsprechende unterschiedliche Kategorien der Mitarbeit zu bilden.

Über solche Items verfügte die empirische Arbeit nicht, auf deren Hintergrund die „Kontinuitätsthese“ formuliert wurde. So bleibt offen, ob der Kontinuitätsthese von 1986 eine Realität entsprach, oder ob sie ein Artefakt der quantitativen Untersuchungsmethode darstellt.

Die Entstehung der Strukturen von Lehrplanarbeit, die die Konstruktion des Idealtypus „institutionalisierter Lehrplanarbeit“ implizieren, heißt nun aber nicht, daß die These zutrifft, Lehrplanarbeit sei überhaupt durch „Differenzierung“ (Subsystembildung) und „Entmischung“ (Spezialisierung) gekennzeichnet, wobei sie sich auf den Typus „institutionalisierter Lehrplanarbeit“ - als Verwaltungshandeln - zubewege (Hopmann 1988). Diese These ist angesichts der aktuellen Daten vereinseitigend und deshalb zu modifizieren. Erstens existierten im Untersuchungszeitraum zwischen 1990 und 1995 mindestens drei Bundesländer, die den Idealtypus „projektförmiger Lehrplanarbeit“ nahelegten. Zweitens waren unter den rekonstruierten Strategien und Verfahren der Nutzung „sekundärer Lehrplanbindungen“ mehrere, die eindeutig als Ausdruck von Entdifferenzierungs- bzw. Entspezialisierungsprozessen angesehen werden mußten und damit letztlich Deinstitutionalisierungsprozesse kennzeichnen. Ein Beispiel ist beispielsweise der Verzicht auf aufwendige Multiplikationsverfahren durch Spezialisten in der Lehrpläneinführung und der Übergang zu schulinternen Fortbildungen unter Beisein von Lehrplanentwicklern.

Ebenfalls ist auch folgende, an die Unterstellung der alleinigen Existenz von Differenzierungs- und Entmischungsprozessen in der Lehrplanarbeit anschließende These von der „Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln“ angesichts der Datenlage zu modifizieren:

„In Konstruktion und Praxis folgt die Organisation der Lehrplanarbeit primär Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns und nicht pädagogischen Absichten.“ (Hopmann 1988, S. 339).

Lehrpläneinführung im besonderen und Lehrplanarbeit im allgemeinen konstituiert sich nach den Interviewdaten als Vermittlung zwischen Funktionserfordernissen des Verwaltungshandelns (exekutive Ansprüche, Pflichten und Notwendigkeiten) und Pädagogischem (pädagogisch-eigenlogische Ansprüche, Pflichten und Notwendigkeiten) und dies bis hin zum inneren Rollenkonflikt bei den Beteiligten. Ferner erweist sich Lehrplanarbeit als Vermittlung zwischen Etabliertem und Innovativem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. Speziell die große Anzahl „pädagogischer Innovationen“ die Gegenstand der Lehrplanarbeit im Untersuchungszeitraum waren und die Existenz von Implementationsstrategien wie

„Überzeugungsarbeit“ und „diskursive Auseinandersetzung“ sowie die Existenz eher „projektförmiger Lehrplanarbeit“ lassen das Gegenteil der zitierten These vermuten: pädagogische Absichten haben aktuell großes Gewicht.

Nicht entscheidbar ist an dieser Stelle wieder, ob die These von der „Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln“ auf die Besonderheit von Lehrplanarbeit in den 80'er Jahren zurückzuführen ist, oder ob sich die These aufgrund des (quantitativen) Erhebungsinstrumentariums und der Subsumtion der erhobenen Daten unter ein systemtheoretisches Begriffs- und Erklärungsmodell ergab.

Lehrplanimplementation im besonderen und Lehrplanarbeit im allgemeinen realisiert sich als Vermittlung zwischen Exekutive und Pädagogik, zwischen Innovativem und Etabliertem und zwischen Herrschaft und Gefolgschaft. Dies verweist abschließend auf die These von Erich Weniger von der Lehrplanarbeit als „Kampf geistiger Mächte“. Begreift man „geistige Mächte“ als unterschiedliche Wertsphären (exekutive vs. pädagogische) auch im Sinne unterschiedlicher pädagogischer Vorstellungen, unterschiedlicher Legitimitätsvorstellungen und unterschiedlicher materieller Interessen, so trifft diese These die Sache „Lehrplanarbeit“, auch wenn sie etwas martialisch formuliert ist.

Sie trifft die Sache nicht, wenn man unter dem „Kampf geistiger Mächte“ nur die Auseinandersetzung von verschiedenen Interessengruppen um „Einfluß“ in die Lehrplanarbeit versteht - was der Text von Weniger nahelegt. Angesichts der rekonstruierbaren Vielzahl von involvierten Personen, unterschiedlichen Einflußchancen in unterschiedlichen Positionen und Rollen von der Beteiligung qua Anhörungsverfahren bis zur Kommissionsmitgliedschaft oder Veranstaltung von Fortbildungen, ist davon auszugehen, daß kein dominanter Gruppeneinfluß möglich ist³².

Dies ist trotz des Sachverhalts zu vermuten, daß die Beteiligung von Lehrkräften innerhalb der Lehrplanarbeit quantitativ die höchste ist. Damit ist jenseits der unterschiedlichen Grundgestalten von Lehrplanarbeit auf ein konsensuales bzw. kompromißförmiges Element in der Lehrplanarbeit verwiesen. Dies entspräche der Schule als Institution der Vergesellschaftung.

6 Literatur

ADLER, J./BIEHL, J. & OHLHAVER, F. (1996): Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. In: Zeitschrift für didaktik der Naturwissenschaften 2 (3); S. 39 - 56.

APEL, H.J. (1991): Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950 - 1991). München.

AXNIS, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt a.M.

BIEHL, J./HOPMANN, S. & OHLHAVER, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne?. In: Pädagogik 48 (5), S. 32 - 35.

BIEHL, J./OHLHAVER, F. & RIQUARTS, K. (1998): Prozeßdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern. In: KÜNZLI, R. & HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Chur & Zürich, S. 223 - 238.

BIRKEMO, A. (1990): Læreplaner som styringsinstrument. Oslo (PFI).

³² Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt die Untersuchung von Claus Offe: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth / Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Stuttgart 1975.

- BRUGGEN, J.C.V. (1989): Lehrplanarbeit in Westeuropa. In: *Bildung und Erziehung* 42 (1), S. 39 - 56.
- DANNER, H. (1979): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München.
- ENDRUWEIT, G. (1981): *Organisationssoziologie*. Berlin & New York.
- ENGELSEN, B.U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo.
- FLICK, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek.
- FRIEDRICHS, J. (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen.
- GEHRKE, N.J./ KNAPP, M.S. & SIROTNIK, K.A. (1992): In Search of the School Curriculum. In: *Review of Research in Education*, (1992), S. 51 - 110.
- GUNDEM, B.B. (1990): *Læreplanpraxis og Læreplanstheorie*. Oslo.
- HAENISCH, H. (1985²): *Lehrer und Lehrplan*. Soest.
- HAFT, H./ HOPMANN, S. U.A. (1986): *Lehrplanarbeit in Kommissionen*. Kiel.
- HAFT, H. & HOPMANN, S. (1989): Sisyphos im Amt. Zum „sozialen System“ staatlicher Lehrplanarbeit. In: *Bildung und Erziehung* 42 (3), S. 5 - 20.
- HALLER, H.-D. (1973): *Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*. Konstanz.
- HOPMANN, S. (1988): *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel.
- JOHNSTON, S. (1990): Understanding Curriculum Decision-Making Through Teacher Images. In: *Journal of Curriculum Studies* 22, S. 463 - 471.
- KANSANEN, P. (1987): The Curriculum as Factor Directing Teaching. In: KANSANEN, P. & MALINEN, P. (Hrsg.): *Research Frames of the Finnish Curriculum*. Helsinki, S. 47 - 68.
- KLOSE, P. (1988): *Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Sachunterrichts*. Frankfurt a.M.
- KÜNZLI, R. (1986): *Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel*. Kiel.
- KURATLE, R. (1998): *Lehrplanarbeit - eine theoretische Erörterung und die praktische Umsetzung am Beispiel „Lehrplan für den Instrumentalunterricht an der Jugendmusikschule der Stadt Zürich“*. Universität Zürich.
- LUHMANN, N. / SCHORR, K. E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart.
- LUHMANN, N. (1983): *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M.
- MACKERT, R. (1992): *Lehrplanrevisionsprozesse*. Frankfurt a.M.
- MENCK, P. (1987): Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (3), S. 362 - 380.
- OEVERMANN, U. u.a. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352 - 434.
- OEVERMANN, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In::

- FRIEDEBURG, L.V. & HABERMAS, J. (Hrsg.): Adorno Konferenz '83. Frankfurt a.M., S. 234 - 289.
- OFFE, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: ROTH, H. & FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Stuttgart, S. 217 - 252.
- OHLHAVER, F. (1998): Die strukturanalytische „objektive Hermeneutik“ als Beitrag zur empirischen Lehrplanforschung. In: KÜNZLI, R. & HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Chur & Zürich, S. 169 - 187.
- OHLHAVER, F. & WERNET, A. (Hrsg.) (1998): Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Leverkusen i.V.
- PARSONS, T. (1971): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie. Frankfurt a.M., S. 154 - 179.
- SCHELSKY, H. (1961): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg.
- SCHULGESETZ BAYERN (1994)
- SKILBECK, M. (1990): Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris.
- STRAUSS, A.L. & CORBIN, J.M. (1990): Basics of qualitative research. London.
- STRAUSS, A.L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- TILLMANN, K.-J. (1996): Lehrpläne - (k)ein Thema für den Schulalltag. In: Pädagogik 48 (5), S. 6 - 8.
- VOLLSTÄDT, W./TILLMANN, K.-J. u.a. (1998): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen. Leverkusen i.V.
- WEBER, M. (1980⁵/1920): Wirtschaft und Gesellschaft. Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen.
- WEBER, M. (1982⁵/1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen.
- WENIGER, E. (1971): Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.

Jörg Biehl, Frank Ohlhaver

**Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis:
Ergebnisse aus Deutschland und der Schweiz**

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	2
2	Anlage und Durchführung der Untersuchung	3
3	Nutzung und Relevanz von Lehrplänen im internationalen Vergleich	4
4	Lehrplanverständnis der deutschen Befragten im Vergleich der Handlungsebenen	10
5	Pädagogische Orientierungen der deutschen Befragten im Vergleich der Handlungsebenen	20
6	Zusammenfassung	25
7	Literatur	27

1 Einleitung

Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen werden mit hohem finanziellem und personellen Aufwand entwickelt und z.B. über Lehrerfortbildungen implementiert. Letztlich sollen sie als staatliche Vorgaben den Unterricht zumindest in den behandelten Stoffen und Inhalten mit bestimmen. Von größter Bedeutung für die Umsetzung der staatlichen Lehrplanvorgaben ist also, wie Lehrkräfte an Schulen den Lehrplan realisieren, wie sie Lehrplanarbeit betreiben.³³

Im Rahmen des Projektes „Sekundäre Lehrplanbindungen“³⁴, wurden deshalb nicht nur die Ebenen der Lehrplanentwicklung und der Lehrpläneinführung untersucht, sondern auch die Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis. Befragt wurden Lehrkräfte an Schulen. Der theoretische Hintergrund entspricht dem der anderen Untersuchungsteile (s. Anlage 1 und 2).

Auf dieser Ebene wurde ein Fragebogen eingesetzt, der Fragenkomplexe aus der Untersuchung der Ebene der Lehrplanentwicklung aufgreift (s. Anlage 1). Ergänzend wurden Daten zur Verwendung der Lehrpläne und zur Partizipation an der Lehrplanarbeit erhoben.

Durch die wörtliche Übernahme eines Großteils der Fragen aus unserer Befragung von Lehrplanentwicklern wird ein Vergleich der Ebenen der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis möglich. Da der Fragebogen ferner in gleicher Form in der Schweiz eingesetzt wurde, wird auch ein Ländervergleich möglich (zu den Untersuchungsinstrumenten vgl. SELINER-MÜLLER 1998).

Im folgenden wird über Ergebnisse unserer Befragung auf der Ebene der Lehrplanrealisierung hinsichtlich der Verwendung und Nutzung von Lehrplänen berichtet. Dies kann einen Einblick in die Bedeutung des Lehrplans im Schulalltag geben. Dabei gehen wir international vergleichend unter Hinzuziehung der Ergebnisse des Schweizer Parallelprojektes vor.³⁵

Im Anschluß präsentieren wir Ergebnisse unserer Befragung in Deutschland hinsichtlich der Lehrplanverständnisses der befragten Lehrerinnen und Lehrer, sowie über deren Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht sowie Schülerinnen und Schülern. Sofern die jeweiligen Fragen sowohl Teil der Befragung von Personen in der Lehrplanentwicklung als auch der Befragung von Lehrkräften waren, werden wir die jeweiligen Ergebnisse im Vergleich darstellen. Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Befragten aus den beiden Handlungsfeldern erlauben dann beispielsweise Rückschlüsse auf potentielle Chancen und Probleme der Einführung und der Nutzung neuer Lehrpläne.

2 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Da eine flächendeckende repräsentative Untersuchung der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis die Ressourcen unseres Forschungsprojektes weit überschritten hätte, konnte der Untersuchungsteil „Lehrplanrealisierung“ nur explorativ angelegt werden. Dies ist für das folgende zu berücksichtigen. Die Aussagen zu den Daten haben den Charakter erster Hypothesen.

Um den Aufwand für die Exploration entsprechend der verfügbaren Mittel klein zu halten, wurden unter rein pragmatischen Gesichtspunkten zwei Bundesländer ausgewählt, in denen auch die anderen Untersuchungsteile unseres Forschungsprojektes durchgeführt wurden. Die Länder waren Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein. Dort wurden befragt:

³³ Unter Lehrplanarbeit verstehen wir nicht nur den Prozeß der Lehrplanentwicklung, sondern auch die Tätigkeiten der Lehrplanimplementation und der Unterrichtsplanung, da wir in unserem Projekt von der These ausgehen, daß die Lehrplanarbeit auf allen drei Ebenen (wenn auch in unterschiedlicher Weise) neu zu leisten ist (vgl. hierzu auch HOPMANN & KÜNZLI 1998).

³⁴ Das Projekt trägt den Titel "Sekundäre Lehrplanbindungen - Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen". Es wird von der DFG finanziert und ist am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel angesiedelt. Mitglieder der Projektgruppe sind: Jürgen Baumert, Jörg Biehl, Stefan Hopmann, Frank Ohlhaber, Kurt Riquarts.

³⁵ Das Schweizer Projekt trägt den Titel "Vom Lehrplan zur Lernorganisation" und wird vom Schweizer Nationalfonds gefördert.

Mitglieder der Projektgruppe sind: Konstantin Bähr, Gianni Ghisla, Stefan Hopmann, Anton Hügli, Rudolf Künzli, Moritz Rosenmund, Bruno Santini-Armgarten, Gaby Seliner-Müller, Roger Vaissière.

- Fachlehrkräfte der achten und neunten Klassen
- der Fächer Biologie, Chemie, Englisch, Geschichte, Integrierte Naturlehre, Mathematik und Physik
- von je zwei Schulen der im jeweiligen Bundesland vertretenen Schularten der Sekundarstufe I.

Ein fallbezogener Vergleich der an einzelnen Schulen jeweils vorherrschenden Lehrplanarbeit wurde nicht angestrebt, sondern es sollten nur allgemeine Merkmale der Lehrplanverwendung in der Unterrichtsplanung erhoben werden. Zwei Untersuchungsbedingungen sind jedoch auf dieser Ebene besonders hervorzuheben und bei der Lektüre ebenfalls zu berücksichtigen:

Wegen der geringen Größe der Stichprobe und den üblichen Ausfallquoten postalischer Befragungen schien für diese Ebene ein modifiziertes Vorgehen notwendig. Deshalb erhielten die Untersuchungsteilnehmer den Fragebogen nicht per Post, sondern es wurde mit den jeweiligen Schulleitern ein Erhebungstermin vereinbart, bei dem ein Mitglied der Projektgruppe vor Ort anwesend war. Dieser führte in das Forschungsprojekt und das Erhebungsinstrument ein und beantwortete ggf. konkrete Fragen der teilnehmenden Lehrkräfte zur Untersuchung. Um die Anonymität und Freiwilligkeit der Untersuchung zu gewährleisten, konnten die Lehrkräfte den Fragebogen später zu Hause ausfüllen und anschließend ohne Absenderangabe in einem vorbereiteten Rückumschlag an die Projektgruppe zurückschicken.

Gerade auf dieser Ebene stellt die personelle Interdependenz der Lehrplanarbeit ein besonderes Problem dadurch dar, daß manche Schulen durch einzelne Lehrkräfte oder Modellvorhaben an Lehrplanarbeiten der anderen Handlungsebenen (Entwicklung / Implementation) unmittelbar beteiligt waren oder sind, andere dagegen dem Lehrplan bzw. den sekundären Lehrplanbindungen nur als fertigen Leistungen anderer Handlungsebenen begegnen. Dort, wo alle drei Handlungsebenen durch Personalunion ineinander übergehen, ist die Interaktion zwischen den Ebenen schwer nachzuvollziehen. Auf der Kehrseite spielen Schulen mit derart involviertem Personal eine zentrale Rolle in der Lehrplaninnovation. Deshalb wurden in beiden beteiligten Bundesländern je Schulart zwei Schulen in die Untersuchung einbezogen, nämlich eine, deren Personal intensiv, und eine, deren Personal überhaupt nicht in durch die Untersuchung erfaßte Planungsprozesse involviert war. Die Auswahl der Schulen konnte deshalb nicht nach dem Zufallsprinzip erfolgen, sondern mußte sich nach den Empfehlungen der beteiligten Länder bezüglich der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme der untersuchten Schulen an der Lehrplanarbeit richten. Aufgrund der geringen Stichprobengröße haben wir dann aber in der Datenauswertung keine Differenzierung zwischen diesen zwei Arten von Schulen vorgenommen. Ebenfalls wurde aus diesem Grund auf eine Differenzierung zwischen den Ländern verzichtet. Dies bleibt Zukunftsaufgabe für eine größer angelegte Untersuchung.

Über Fragebogenverteilung und Rücklaufquoten geben die beiden folgenden Tabellen Auskunft:

Tabelle 1: Fragebogenverteilung

	absolut	in Prozent
Hauptschule	29	11,0%
Realschule	60	22,8%
Gymnasium	110	41,8%
Gesamtschule	64	24,3%
Gesamt	263	100%

Die unterschiedlichen Befragtenzahlen an den verschiedenen Schularten erklären sich in erster Linie aus den unterschiedlichen Schulgrößen. So handelte es sich bei den Hauptschulen unseres Samples um durchweg sehr kleine Schulen mit entsprechend kleine Kollegien. Hinzu kommt, daß an Realschulen und Gymnasien die Gesamtstundenzahl der von uns untersuchten Fächer in der Stundentafel größer ist als an Hauptschulen (und das Stundendeputat der Lehrerinnen und Lehrer niedriger), was selbst bei gleicher Schulgröße dazu führt, daß an ersteren mehr Lehrkräfte diese Fächer unterrichten müssen.

Gesamtschullehrkräfte wurden von uns nur in einem der beiden beteiligten Bundesländer befragt, da diese Schulart in dem anderen keine Regelschule der Sekundarstufe I darstellt.

Tabelle 2: Rücklauf

	absolut	in Prozent
unausgefüllt	7	
Hauptschule	19	65,5%
Realschule	27	45,0%
Gymnasium	46	41,8%
Gesamtschule	28	43,8%
ohne Schulartangabe	11	
Gesamt	138	52,5%

Die Rücklaufquote der Fragebögen liegt bei insgesamt 52,5% und somit rund 16% über derjenigen unserer Befragung von Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern. Die Wahl des Erhebungsverfahrens scheint hier einen positiven Einfluß gehabt zu haben. Aufgeschlüsselt nach Schularten liegen Realschule, Gymnasium und Gesamtschule sehr dicht beieinander mit Rücklaufquoten zwischen rund 42 und 45%. Die Hauptschulen erreichen eine deutlich höhere Rücklaufquote. Analysen des Rücklaufs aus den beiden beteiligten Bundesländern haben keine systematische Verzerrung ergeben. Bei beiden beträgt die Quote gut 50%. Der Anteil der beiden Bundesländer an den ausgewerteten Fragebögen beträgt gut 60 bzw. knapp 40%. Diese unterschiedliche Verteilung erklärt sich daraus, daß in einem Bundesland die Gesamtschule als Regelschule der Sekundarstufe I in der Untersuchung berücksichtigt wurde, die Zahl der Schulen hier also um zwei höher liegt als in dem anderen Bundesland. Statistische Analysen ergaben jedoch kaum signifikante Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der im folgenden dargestellten Ergebnisse.

3 Nutzung und Relevanz von Lehrplänen im internationalen Vergleich

Ein Komplex in unserem Fragebogen beschäftigte sich mit Fragen nach der Nutzung und Relevanz des Lehrplans im schulpraktischen Alltag. Wir befragten hierzu nur die Lehrkräfte in unserer Fragebogenerhebung auf der Ebene der Unterrichtspraxis. Allerdings liegen uns für diesen Bereich Daten aus dem internationalen Vergleich vor, da im dortigen Parallelprojekt der gleiche Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt wurde.

Im Hinblick auf die Verwendung und die Relevanz des Lehrplans ist es zunächst wichtig zu wissen, wie gut die Lehrerinnen und Lehrer den Lehrplan kennen. 53% der Befragten in Deutschland schätzen ihre eigene Lehrplankenntnis als "sehr gut" oder "gut" ein. Weitere 44% meinen, sie würden den Lehrplan "ziemlich gut" kennen. Die Ergebnisse aus der Schweiz hierzu unterscheiden sich hiervon nicht signifikant.

Wir fragten die Lehrerinnen und Lehrer dann nach den bei ihrer Planungstätigkeit benutzten Materialien und forderten sie auf, jeweils anzugeben, ob sie die jeweiligen Materialien bei ihrer Unterrichtsplanung "häufig", "selten" oder "nie" einsetzen würden. Tabelle 3 stellt die Ergebnisse sowohl aus Deutschland als auch aus der Schweiz dar:

Tabelle 3: Welche Materialien bzw. Informationen legen Sie ihrer Planungstätigkeit zugrunde?

		häufig	selten	nie	keine Angabe	Sig.
das in dieser Klasse eingeführte Lehrbuch	D	78,6%	19,1%	1,5%	0,8%	** 0,14 ³⁶
	CH	66,3%	20,0%	10,0%	3,8%	
eigene Unterrichtsmaterialien der letzten Jahre	D	76,3%	19,1%	2,3%	2,3%	
	CH	82,0%	15,0%	0,8%	2,3%	
weitere Schulbücher	D	67,2%	30,5%	1,5%	0,8%	
	CH	59,3%	35,3%	3,0%	2,5%	
sonstige Unterrichtsmaterialien von Verlagen	D	60,3%	33,6%	4,6%	1,5%	
	CH	54,5%	40,5%	3,0%	2,0%	
den neuen Lehrplan	D	57,3%	38,9%	1,5%	2,3%	
	CH	55,5%	34,8%	5,0%	4,8%	
fachwissenschaftliche Bücher/Zeitschriften	D	40,5%	47,3%	9,2%	3,1%	
	CH	32,3%	54,8%	10,8%	2,3%	
Tagespresse/Wochenzeitschriften	D	38,2%	48,1%	11,5%	2,3%	
	CH	38,5%	50,0%	9,3%	2,3%	
Nachschlagewerke	D	33,6%	51,1%	12,2%	3,1%	
	CH	34,8%	54,8%	8,0%	2,5%	
das auf das Schulbuch bezogene Lehrerhandbuch	D	26,7%	45,8%	26,0%	1,5%	** 0,26
	CH	56,0%	25,3%	14,3%	4,5%	
fachdidaktische Bücher/Zeitschriften	D	24,4%	61,1%	13,0%	1,5%	
	CH	23,3%	60,0%	14,5%	2,3%	
populärwissenschaftliche Publikationen	D	21,4%	63,4%	12,2%	3,1%	
	CH	15,8%	55,0%	26,0%	3,3%	
den alten Lehrplan	D	12,2%	51,1%	34,4%	2,3%	** 0,17
	CH	8,0%	34,8%	52,3%	5,0%	
"Graue Materialien"	D	11,5%	44,3%	42,7%	1,5%	** 0,17
	CH	16,8%	55,8%	24,3%	3,3%	
Unterrichtspläne von Kolleginnen und Kollegen	D	3,1%	49,6%	45,8%	1,5%	
	CH	7,3%	52,5%	37,5%	2,8%	
Lehrpläne anderer Bundesländer/Kantone	D	1,5%	14,5%	80,9%	3,1%	
	CH	2,3%	18,8%	74,5%	4,5%	

Basis: D: N = 131

CH: N = 400

Auffällig ist in beiden Ländern die zentrale Bedeutung von Schulbüchern für die Planungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer. Das in der Klasse eingeführte Lehrbuch wird neben eigenen Unterrichtsmaterialien der jeweiligen Lehrkraft nach Angabe der Befragten am häufigsten der Planungstätigkeit zugrundegelegt. In Deutschland wird das Schulbuch sogar noch signifikant häufiger zur Unterrichtsplanung benutzt als in der Schweiz. Die scheinbar dominierende Rolle von Schulbüchern in der Unterrichtsvorbereitung wird noch dadurch unterstrichen, daß in beiden Ländern jeweils zwischen rund 55% und 67% der Befragten nach eigenen Angaben häufig neben dem in der Klasse eingeführten Schulbuch noch weitere Schulbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien von Verlagen bei der Unterrichtsplanung einsetzen. Der neue Lehrplan dagegen folgt erst auf Rangplatz fünf (D) bzw. vier (CH). Er wird von jeweils gut 55% der Befragten häufig der Planungstätigkeit zugrundegelegt.

Auf den alten Lehrplan greifen nach den vorliegenden Daten in Deutschland bei der Unterrichtsplanung immer noch 12% der Befragten häufig und 51% immerhin selten zurück. Lediglich gut ein Drittel der Befragten gibt an, den alten Lehrplan nie der Unterrichtsplanung zugrundelegen, während dies in der Schweiz dagegen 52% angeben. Dies mag daran liegen, daß die Vorgänger der jetzt gültigen Lehrpläne in den von uns untersuchten Schweizer Kantonen zum Teil wesentlich älter sind als ihre deutschen Pendanten.

Nach den Schulbüchern, anderen Unterrichtsmaterialien und dem neuen Lehrplan wird in Deutschland fachwissenschaftliche Literatur als nächstwichtigste Grundlage der Unterrichtsplanung genannt. In der Schweiz wird diese etwas seltener eingesetzt, ohne jedoch daß der Unterschied statistisch signifikant würde. Im Verbund mit den Ergebnissen unserer Befragung von Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern deutet sich jedoch auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis eine etwas stärkere Fachorientierung der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland an.

Ein starker internationaler Unterschied besteht hinsichtlich der Nutzung des Lehrerhandbuchs bei der Unterrichtsvorbereitung. Dieses wird von Schweizer Lehrkräften sehr viel häufiger genutzt als von ihren deutschen Kolleginnen und Kollegen. Keine Unterschiede gibt es dagegen bei der Verwendung von fachdidaktischer Literatur. Solche wird von jeweils gut 20% der Befragten häufig und von gut 60% selten in der Unterrichtsplanung verwendet.

Neben den extra für Schule und Unterricht produzierten Materialien und Informationen haben die Tages- bzw. Wochenpresse, Nachschlagewerke und populärwissenschaftliche Publikationen noch eine Relevanz in der Unterrichtsvorbereitung. Dagegen werden Lehrpläne anderer Bundesländer bzw. Kantone nur von einer kleinen Minderheit der Lehrerinnen und Lehrern bei ihrer Unterrichtsplanung eingesetzt und von diesen auch nur selten.

Wir fragten die Lehrkräfte in unseren quantitativen Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz nicht nur danach, welche Materialien und Informationen sie in ihrer Unterrichtsplanung benutzen, sondern auch, in welchen Situationen neben der Unterrichtsplanung sie den Lehrplan verwenden. Die folgende Tabelle stellt dazu die Ergebnisse dar:

Tabelle 4: In welchen Situationen neben der Unterrichtsplanung verwenden Sie den Lehrplan? (Frage 23; Mehrfachantworten möglich)

Verwendung des Lehrplans	Deutschland		Schweiz		Sig.
	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent	
bei Elternabenden und Elternsprechtagen	106	82,8%	201	54,3%	**C = 0,26 ³⁷
bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln	77	60,2%	237	64,1%	
bei der Prüfungsvorbereitung	76	59,4%	110	29,7%	**C = 0,27
in Gesprächen mit Schülerinnen- und Schülervertretern	49	38,3%	75	20,3%	**C = 0,19
in Gesprächen mit der Schulleitung	23	18,0%	27	7,3%	**C = 0,16
bei Schulkonferenzen	13	10,2%	76	20,5%	*C = 0,11
in Gesprächen mit Behörden und Aufsichtsorganen	7	5,5%	86	23,2%	**C = 0,18
bei Anträgen und Gesuchen	6	4,7%	49	13,2%	*C = 0,11
Sonstiges	6	4,7%	19	5,1%	
Basis N	363	N = 128	726	N = 370	

Über 80% der befragten Lehrkräfte in Deutschland geben an, sie würden den Lehrplan bei Elternabenden und Elternsprechtagen verwenden. Damit wird diese Verwendungssituation mit Abstand am häufigsten genannt. Hier ist eine Nutzung beschrieben, bei der es um Informationsaustausch und eventuell Probleme zwischen Schule und Außenwelt geht. Bei anderen Kontakten zwischen Schule und Außenwelt, wie etwa bei Gesprächen mit Behörden und Aufsichtsorganen, spielt der Lehrplan in Deutschland dagegen offensichtlich kaum eine Rolle. Allerdings läßt sich auch vermuten, daß die Zahl solcher Kontakte zwischen einer einzelnen Lehrerin bzw. einem einzelnen Lehrer und solchen Stellen eher gering ist.

Innerhalb der Schule wird der Lehrplan in Deutschland nach Datenlage vornehmlich bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln sowie bei der Prüfungsvorbereitung von jeweils rund 60% der Befragten eingesetzt. Die starke Rolle, die er bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien zu spielen scheint, erklärt sich auch durch die zentrale Bedeutung, die das Schulbuch und andere Unterrichtsmaterialien bei der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte nach deren eigenen Angaben haben. Auf Durchführung und Inhalte von Prüfungen wie etwa Klassenarbeiten hat der Lehrplan offensichtlich eine hohe Bindungswirkung.

Von gut einem Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer auf der Ebene der Lehrplanrealisierung wird der Lehrplan bei Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern verwendet. Im Diskurs mit der Schulleitung oder innerhalb der Schulkonferenz wird scheinbar auf den Lehrplan dagegen nur von einer kleinen Minderheit der Lehrkräfte zurückgegriffen. Hier deutet sich wieder an, daß die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern einer Schule nicht sehr ausgeprägt ist.

Im internationalen Vergleich fallen einige deutliche Unterschiede hinsichtlich der Verwendung der Lehrpläne durch die Lehrerinnen und Lehrer auf: Insgesamt nennt eine Schweizer Lehrkraft im Durchschnitt lediglich knapp zwei Situationen, in denen sie den Lehrplan neben der Unterrichtsplanung einsetzt. Die deutschen Lehrkräfte dagegen nennen durchschnittlich knapp drei solcher Situationen. Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln spielt der Lehrplan in der

³⁷ ** = hochsignifikant ($\alpha < 1\%$); C = Kontingenzkoeffizient
* = signifikant ($\alpha < 5\%$); C = Kontingenzkoeffizient

Schweiz eine ähnlich große Rolle wie in der Bundesrepublik. Deutlich weniger Schweizer Lehrerinnen und Lehrer verwenden im Vergleich mit ihren deutschen Kolleginnen und Kollegen den Lehrplan dagegen bei Gesprächen mit Eltern und Schülern sowie mit der Schulleitung. Auch in der Prüfungsvorbereitung wird in der Schweiz auf den Lehrplan hochsignifikant seltener zurückgegriffen. Signifikant häufiger gebrauchen Lehrkräfte in der Schweiz dagegen offenbar den Lehrplan bei Gesprächen mit Behörden und Aufsichtsorganen. Eine mögliche Ursache hierfür liegt darin, daß die Gemeinde als Schulträger dort über die "Schulpflege", die auch die Lehrkräfte anstellt, eine unmittelbarere Aufsichts- und Kontrollfunktion ausübt, als dies in der Bundesrepublik Deutschland durch Kultusministerien und Schulräte geschieht. Häufiger genutzt werden die Lehrpläne auch von den Schweizer Lehrkräften bei Schulkonferenzen. Sie werden dort offensichtlich stärker für Aufgaben der Abstimmung innerhalb des Kollegiums verwendet, als dies in Deutschland der Fall ist.

Uns interessierte in unserem Forschungsprojekt nicht nur die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer den Lehrplan verwenden, sondern auch inwiefern und bei welchen Aufgaben in ihrer Unterrichtsvorbereitung sie den Lehrplan als eine Unterstützung empfinden. Tabelle 5 gibt die Antworten auf diese Frage wieder:

Tabelle 5: Die Unterstützung der eigenen Unterrichtsplanung durch den Lehrplan wird häufig unterschiedlich gesehen. Schätzen Sie bitte ein, wobei Ihnen der Lehrplan Hilfe gibt.

(1 = trifft voll zu; 5 = trifft nicht zu)

Der Lehrplan ist mir eine Hilfe bei...	Deutschland		Schweiz	
	arith. Mittel	Varianz	arith. Mittel	Varianz
der Erstellung eines Stoffverteilungsplanes ^{**38}	2,04	0,87	2,39	1,40
der Planung der Inhalte und Themen des Unterrichts *	2,04	0,96	2,27	1,16
der Bestimmung der Unterrichtsziele	2,23	1,06	2,17	1,16
meinem eigenen Nachdenken über Ziele, Inhalte und Konzepte des Unterrichts im Vorfeld der Planung	2,48	1,05	2,48	1,11
der Planung einer Unterrichtseinheit/-sequenz **	2,65	1,16	3,23	1,31
der Information der Eltern über Ziele und Inhalte des Unterrichts **	2,79	1,42	3,48	1,39
der fachbezogenen Verständigung und Absprache mit Kolleginnen und Kollegen **	3,12	1,17	3,50	1,33
den Überlegungen zur Kontrolle der Lernergebnisse	3,66	1,32	3,61	1,25
der Festlegung der Methoden für meinen Unterricht	3,71	0,88	3,82	0,90
der Planung des Medieneinsatzes in meinem Unterricht	4,10	0,94	4,02	0,91

Basis: D: N = 131
CH: N = 393

Hinsichtlich der konkreten Erstellung eines Stoffverteilungsplanes, der Planung der Unterrichtsthemen und der Bestimmung der Unterrichtsziele wird der Lehrplan von den befragten deutschen Lehrerinnen und Lehrern als Unterstützung empfunden. Auch den Aussagen, daß der Lehrplan ihnen eine Hilfe sei

³⁸ ** = hochsignifikant; $\alpha < 1\%$
* = signifikant; $\alpha < 5\%$

bei der Reflexion über Ziele, Inhalte und Konzepte des Unterrichts, stimmen die Befragten im Mittel eher zu.

Nur teilweise zugestimmt wird im Mittel den Aussagen, der Lehrplan sei eine Hilfe bei "der Information der Eltern über Ziele und Inhalte des Unterrichts" sowie bei "der fachbezogenen Verständigung und Absprache mit Kolleginnen und Kollegen". Nur geringe Hilfe gibt der Lehrplan nach Auskunft der befragten Lehrerinnen und Lehrer bei "Überlegungen zur Kontrolle der Lernergebnisse", bei "der Festlegung von Methoden" und bei "der Planung des Medieneinsatzes". Zu allen drei Themen wünscht sich eine absolute Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer Empfehlungen im Lehrplan (s.u.) - offensichtlich weil die Unterstützungsleistung durch den Lehrplan bei Entscheidungen in diesen Bereichen als unzureichend empfunden wird.

Im internationalen Vergleich fällt auf, daß die Unterstützungsleistung durch den Lehrplan in der Schweiz tendenziell etwas niedriger eingeschätzt wird als in der Bundesrepublik Deutschland. Bei fünf von zehn Items unterscheiden sich die Ergebnisse beider Länder signifikant, bei all diesen fünf wird die Hilfe, die der Lehrplan bei den angesprochenen Tätigkeiten gibt, von den Schweizer Lehrkräften niedriger eingeschätzt. Woran dies liegt, kann auf der Basis unserer Untersuchung nicht beantwortet werden. Weder führten wir vergleichende Lehrplananalysen durch, noch untersuchten wir vergleichend die Verfahren der Lehrplanimplementation, die auch eine mögliche Ursache dieses Ergebnisses darstellen könnten

Wie wirkt sich jetzt ein neuer Lehrplan auf den Unterricht aus, auf die Zusammenarbeit im Kollegium, auf Einstellungen der Lehrkräfte zu Schule und Unterricht usw.? Um hierüber Aufschluß zu erlangen, baten wir die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer Wirkungen des neuen Lehrplans auf den eigenen pädagogischen Alltag einzuschätzen. Dabei hatten sie die Möglichkeit, auf einer Fünfer-Skala anzukreuzen, inwieweit der Lehrplan bei ihnen Veränderungen in den einzelnen Bereichen bewirkt hat.

Tabelle 6: Veränderungen durch den neuen Lehrplan
(1 = nicht verändert; 5 = sehr stark verändert)

Der neue Lehrplan hat...	D	CH	Signifikanzniveau
	arith. Mittel	arith. Mittel	
meine Zusammenarbeit mit Behörden und Aufsichtsorganen verändert	1,19	1,62	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Eltern verändert	1,41	1,87	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen verändert	1,89	2,47	$\alpha < 0.1$
meine Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern verändert	2,00	2,69	$\alpha < 0.1$
meine Einstellungen zu Bildungszielen verändert	2,01	2,53	$\alpha < 0.1$
meine Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht verändert	2,09	2,43	$\alpha < 0.1$
meine Einstellung zu Unterrichtsmethoden verändert	2,19	2,73	$\alpha < 0.1$
meine Unterrichtsvorbereitungen verändert	2,32	2,80	$\alpha < 0.1$
meinen Unterricht verändert	2,35	2,80	$\alpha < 0.1$

Basis: D: N = 128

CH: N = 306

Zusammengefaßt fällt das Ergebnis auf diese Frage ernüchternd aus: Das arithmetische Mittel der Antworten der deutschen Befragten liegt bei allen von uns angebotenen neun Items, in denen Verän-

derungen durch den neuen Lehrplan hätten ausgelöst werden können, in den günstigsten Fällen bei der Einschätzung, daß der Lehrplan eine geringe Veränderung ausgelöst hätte. Am "stärksten" bewirkt der Lehrplan nach Meinung der Befragten offensichtlich noch Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung und auch des Unterrichts selbst - jedoch auch hier nur in geringem Maße. Einstellungsveränderungen der Lehrerinnen und Lehrer wurden scheinbar durch die neuen Lehrpläne ebenfalls nur in geringem Umfang erreicht. Der Einfluß der neuen Lehrpläne auf eine Veränderung der Zusammenarbeit mit Behörden, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler wird hinsichtlich der verschiedenen angesprochenen Gruppen unterschiedlich wahrgenommen. Hinsichtlich der Behörden und Eltern geht er gegen Null, hinsichtlich Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen wird von den Befragten eine im Mittel geringe Veränderung der Zusammenarbeit durch den Lehrplan wahrgenommen.

Anders als erwartet, wird dieses Ergebnis nicht systematisch vom Alter der Befragten beeinflusst. Statistische Tests ergaben bei lediglich drei Items einen signifikanten Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable Alter und dem Ausmaß der konstatierten Veränderungen durch den neuen Lehrplan. Hinsichtlich der "Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht", der "Einstellungen zu Bildungszielen" sowie der "Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern" schätzen jüngere Lehrkräfte die Veränderungen die der neue Lehrplan bewirkt hat, signifikant höher ein, als dies ältere Lehrkräfte tun.

Die Schweizer Lehrerinnen und Lehrer sprechen ihren neuen Lehrplänen durchgängig größere Veränderungswirkungen zu als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. Bei allen neun Item wird in der Schweiz ein höherer Mittelwert erreicht, der auch in allen Fällen hochsignifikant wird. Während die Mittelwerte in der Bundesrepublik zwischen 1,19 und 2,35 liegen, betragen sie in der Schweiz 1,62 bis 2,80. Die größte Differenz im internationalen Vergleich besteht hinsichtlich der "Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen" sowie der "Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern": Hier differieren die Mittelwerte beider Länder um 0,58 bzw. 0,69. Über die nationalen Ursachen der unterschiedlich starken Relevanz der Lehrpläne läßt sich an dieser Stelle noch nichts aussagen. Es sind weitere Untersuchungen nötig.

4. Lehrplanverständnisse der deutschen Befragten im Vergleich der Handlungsebenen

Erste Indikatoren, warum neue Lehrpläne in Deutschland auf der Ebene der Lehrplanumsetzung in der Schulpraxis beispielsweise nur auf Rangplatz 5 der zur Unterrichtsplanung benutzten Materialien rangieren und ihnen nur eine geringe Veränderungsbedeutung für die schulische Alltagspraxis zugeschrieben wird, lassen sich quantitativ aus Diskrepanzen zwischen dem Lehrplanverständnis auf der Ebene der Schulpraxis und dem Lehrplanverständnis auf der Ebene der Lehrplanentwicklung gewinnen. Gleichzeitig lassen sich potentielle Chancen und Probleme der Lehrpläneinführung und der Lehrplannutzung ableiten.

Um zunächst Aufschluß darüber zu erlangen, welchen Funktionen Befragte auf der Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis einerseits und Befragte auf der Ebene der Lehrplanentwicklung andererseits mit dem Lehrplan vornehmlich verbinden, legten wir ihnen hierzu eine Liste von acht Items vor, die wir theoretisch angeleitet durch das Aarauer Lehrplannormal konstruiert hatten (vgl. HOPMANN & KÜNZLI 1994). Aus diesen konnten die Befragten zwei Funktionen von Lehrplänen auswählen, die ihren Vorstellungen am ehesten entsprechen. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse dargestellt:

Tabelle 7: Der Lehrplan kann auf ganz verschiedene Art gesehen werden. Im folgenden nennen wir Ihnen acht klassische Funktionen der Lehrplanarbeit. Welche dieser Funktionen kommt Ihrer Vorstellung am nächsten? (bis zu zwei Antworten möglich)

Der Lehrplan...	Unterrichtspraxis		Lehrplanentwicklung		Sig.
	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent	
bestimmt, was durch den Unterricht erreicht werden soll	86	66,2%	371	58,8%	* C= 0,07
stellt dar, was fachlich erforderlich ist	44	33,8%	163	25,8%	*C = 0,08
bestimmt, was unterrichtet werden kann	37	28,5%	133	17,9%	
umschreibt, was künftig nötig sein wird	17	13,1%	101	16,0%	
umschreibt, was zu bewahren und weiterzugeben ist	16	12,3%	74	11,7%	
umschreibt, warum und wozu etwas in die Schule gehört	12	9,2%	89	14,1%	
stellt dar, was didaktisch erforderlich ist	12	9,2%	93	14,7%	
stellt dar, was Kinder und Jugendliche heute brauchen	10	7,7%	179	28,4%	** C = 0,17
Basis N	234	N=130	1183	N=631	

Sowohl auf der Ebene der Schulpraxis als auch auf der Ebene der Lehrplanentwicklung wird mit Abstand am häufigsten die Funktion gewählt, daß der Lehrplan bestimme, was durch Unterricht erreicht werden soll; von Seiten der Schulpraxis sogar noch signifikant häufiger als von Seiten der Lehrplanentwicklung. Im Rahmen der von uns vorgelegten Items wird der Lehrplan also von beiden Gruppen vornehmlich als eine Zielvorgabe für das durch Unterricht zu Erreichende wahrgenommen.

Von den Lehrkräften wird am zweithäufigsten aus der Liste der Items die Funktion gewählt, der Lehrplan stelle dar, was fachlich erforderlich sei. Von den Entwicklerinnen und Entwicklern wird dieses Item signifikant seltener gewählt und lediglich auf den dritten Rangplatz gesetzt. Dieses unterschiedliche Wahlverhalten deutet daraufhin, daß auf der Ebene der Schulpraxis die Fachorientierung etwas stärker ausgeprägt ist als bei Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung. Hierauf wird später noch zurückzukommen sein.

Unter den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern wird von 28% der Befragten die Funktion "der Lehrplan stellt dar, was Kinder und Jugendliche heute brauchen" gewählt und damit in dieser Gruppe auf den zweiten Rangplatz gesetzt. Relativ viele Befragte haben offenbar ein antizipatorisch an der Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler orientiertes Lehrplanverständnis. Der Lehrplanarbeit wird so auch die Funktion der Selektion des lebenspraktisch für Schüler und Schülerinnen Brauchbaren zugeschrieben. Für die befragten Lehrerinnen und Lehrer dagegen spielt diese Funktion des Lehrplans offensichtlich jedoch keine Rolle. Das Item wird von ihnen hochsignifikant seltener gewählt, nur 8% der Befragten hier kommt diese Funktion des Lehrplans in ihrer Vorstellung am nächsten. Dafür wählen die Lehrkräfte die Vorgabe "der Lehrplan bestimmt was unterrichtet werden kann" etwas häufiger als die Entwicklerinnen und Entwickler (29% der Befragten vs. 18%). Selten gewählt wird in beiden Gruppen die Funktion "der Lehrplan stellt dar, was didaktisch erforderlich ist".

Bei allen einzelnen Unterschieden zwischen den beiden von uns befragten Gruppen scheint doch in der Tendenz ein gemeinsames Lehrplanverständnis hinsichtlich seiner Funktionen vorzuliegen. Diese Gemeinsamkeit kann beispielsweise als günstig für erfolgreiche Implementation angesehen werden. Der Lehrplan wird vornehmlich als ein Dokument gesehen, das einen stofflich-fachlichen Rahmen für die Durchführung des Unterrichts darstellt. Eine Orientierung am "klassischen Lehrplanmodell" und

am "Lizenzprinzip" scheint nach wie vor in beiden Gruppen vorzuherrschen (vgl. Anlage 1; HOPMANN 1988, S. 124 ff.; BIEHL/HOPMANN & OHLHAVER 1996, S. 33). Allerdings deutet sich bei den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern eine stärkere Schülerorientierung in der Lehrplanarbeit an.

Um gemeinsame und differente Lehrplanverständnisse der Befragten zu erheben, interessierte uns weiter, welche Bestandteile eines Lehrplans mit welchem Verbindlichkeitsgrad einerseits seitens der Lehrplanentwicklung gewünscht werden sowie andererseits seitens der Schulpraxis. Wir legten den beiden Gruppen hierfür in beiden Fragebögen eine Liste mit insgesamt 19 möglichen Bestandteilen eines Lehrplans vor und baten sie, jeweils durch Ankreuzen anzugeben, ob sie sich den jeweiligen Bestandteil als verbindliche Vorgabe, lediglich als Empfehlung oder aber gar nicht im Lehrplan wünschen.

Die folgende Tabelle gibt die Lehrplan-Bestandteile wieder, die als verbindliche Vorgabe gewünscht werden.

Tabelle 8: Was erwarten Sie grundsätzlich von Lehrplänen (verbindliche Vorgabe)?

verbindliche Vorgabe	Unterrichts- praxis	Lehrplan- entwicklung	Signifikanz- niveau
fachbezogene Grundanforderungen	73,3%	62,1%	
Minimalkatalog von Inhalten	71,0%	64,6%	
Inhalte und Themen des Faches	65,6%	65,7%	
Ziele der Schuljahre	61,1%	51,6%	
langfristige Aufgaben und Ziele des Faches	50,4%	68,1%	** C = 0,15

Hinsichtlich des Wunsches nach verbindlichen Vorgaben im Lehrplan bestehen zwischen den beiden von uns untersuchten Gruppen kaum Unterschiede. Eine Mehrheit in beiden erklärt jeweils, daß fachbezogene Grundanforderungen, ein Minimalkatalog von Inhalten, Inhalte und Themen des Faches, Ziele der Schuljahre sowie langfristige Aufgaben und Ziele des Faches verbindlich vorgeschrieben sein sollten. Der einzig statistisch signifikante Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern auf der einen, sowie Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern auf der anderen Seite besteht in der Häufigkeit der Wahl der langfristigen Aufgaben und Ziele des Faches als verbindlicher Lehrplanvorgabe. Diese werden von den Befragten aus der Lehrplanentwicklung signifikant häufiger als verbindlicher Bestandteil des Lehrplans gewünscht.

Grundsätzlich zeigt sich hier wiederum (s. auch Anlage 1), daß sich beide Gruppen mit ihren Wünschen nach verbindlichen Vorgaben im Lehrplan am "klassischen Modell" des Lehrplans als einem Katalog von Inhalten und Zielen orientieren. Nach diesem Modell bleibt den Lehrerinnen und Lehrern die Durchführung des Unterrichts und die Wahl der Methoden überlassen („Lizenzprinzip“ - vgl. Anlage 1 zum Endbericht; BIEHL/HOPMANN & OHLHAVER 1996). Beide Gruppen erwarten vom Lehrplan, daß darin ein minimaler verbindlicher Rahmen festgelegt wird.

Bestandteile des Lehrplans, die in die methodisch-didaktische Freiheit des Lehrers bzw. der Lehrerin eingreifen, werden allesamt von einer Mehrheit der Befragten als verbindliche Bestandteile abgelehnt. Es bestätigt sich, daß in dieser Frage kaum (personelle) Konflikte zwischen den Ebenen auftreten werden. Die Orientierung wird nochmals deutlicher, wenn man sich das Antwortverhalten bezüglich empfehlender Bestandteile des Lehrplans ansieht:

In folgender Tabelle sind die Bestandteile des Lehrplans wiedergegeben, die mindestens von einer Befragtengruppe mehrheitlich als Empfehlungen gewünscht werden.

Tabelle 9: Was erwarten Sie grundsätzlich von Lehrplänen (Empfehlung)?

Empfehlung	Unterrichts- praxis	Lehrplan- entwicklung	Signifikanz- niveau
Katalog weiterführender Inhalte	87,0%	76,0%	* C = 0,10
praktische Anregungen zur Verwirklichung der Lehrplananforderungen	79,4%	64,2%	** C = 0,14
Medien, Methoden, Verfahren	67,2%	72,2%	
Literaturhinweise zu einzelnen Themen	66,4%	42,2%	** C = 0,19
Stoffverteilungspläne für das Schuljahr	58,8%	31,3%	** C = 0,22
Hinweise zu Leistungsbeurteilungen	57,3%	47,8%	
pädagogische und fachdidaktische Begründungen	56,5%	49,9%	
Pläne für Unterrichtseinheiten	55,0%	25,2%	** C = 0,24
Zeitvorgaben für zu behandelnde Themen	55,0%	52,5%	
bildungspolitische Zielsetzungen	53,4%	46,9%	** C = 0,14
fachwissenschaftliche Informationen zu Inhalten und Problemen des Faches	50,4%	32,9%	** C = 0,14
Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten	47,3%	43,4%	

Anders als bei den verbindlich gewünschten Vorgaben, fallen bei dem Wunsch nach Empfehlungen eine Vielzahl von statistisch signifikanten Differenzen zwischen der Gruppe der „Schulpraxis“ und der der „Lehrplanentwicklung“ auf. Während sich unter den von uns befragten Lehrkräften eine absolute Mehrheit bei elf der von uns vorgelegten 19 Bestandteile dafür ausspricht, diese sollten als Empfehlung in den Lehrplan aufgenommen werden, fällt die Zustimmung auf der Ebene der Lehrplanentwicklung hierzu deutlich niedriger aus. Hier erreichen lediglich vier dieser Bestandteile eine absolute Mehrheit, weitere vier eine relative Mehrheit. Unter den Lehrkräften wird wie auf der Ebene der Lehrplanentwicklung von einer relativen Mehrheit gewünscht, "Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten" als Empfehlung in den Lehrplan aufzunehmen.

Die Mehrheit der Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung scheint sich vornehmlich am hergebrachten Lehrplan als einem Stoff- und Zielkatalog zu orientieren. Neben einem "Katalog weiterführender Inhalte" will eine Mehrheit auf dieser Ebene lediglich "praktische Anregungen", "Medien, Methoden, Verfahren" sowie "Zeitvorgaben für zu behandelnde Themen" als Empfehlungen in den Lehrplan aufgenommen wissen.

Auf der Ebene der Schulpraxis wird dagegen vom Lehrplan offensichtlich sehr viel stärker Hilfe und Handlungsorientierung für die Unterrichts- und Planungsarbeit erwartet, ohne daß dabei aber die methodisch-didaktische Freiheit eingeschränkt werden soll. Man wünscht sich mehrheitlich offensichtlich einen Lehrplan, der den Lehrkräften hinsichtlich vieler verschiedener Punkte, seien es etwa Literaturhinweise, Stoffverteilungspläne, fachwissenschaftliche Informationen oder Pläne für Unterrichtseinheiten, (unverbindliche) Vorschläge macht. Erwartet wird von den Lehrplänen, daß in ihnen Empfehlungen aufgezeigt werden, die es den Lehrerinnen und Lehrern erleichtern, geeignete Wege zu den als verbindlich akzeptierten Zielen zu beschreiten. Der Lehrplan wird zum Planungshandbuch. Eine entsprechende Haltung ist im übrigen auch bei den Schweizer Befragten zu identifizieren (vgl. KÜNZLI & ROSEN MUND 1998).

Der Befund der unterschiedlichen Erwartungen an Lehrpläne auf der Ebene der Lehrplanentwicklung einerseits und auf der Ebene der Unterrichtspraxis andererseits wird noch erhärtet, betrachtet man, welche möglichen Bestandteile des Lehrplans in beiden Gruppen jeweils mehrheitlich abgelehnt werden:

Tabelle 10: Was erwarten Sie grundsätzlich von Lehrplänen (Ablehnung)?

Ablehnung	Unterrichts- praxis	Lehrplan- entwicklung	Signifikanz- niveau
Reihenfolge der zu behandelnden Themen	66,4%	69,2%	** C = 0,11
Formen und Zeitpunkte von Leistungsmessungen	53,4%	62,7%	
Stoffverteilungspläne für das Schuljahr	33,6%	63,4%	** C = 0,22
Pläne für Unterrichtseinheiten	41,2%	71,2%	** C = 0,24
fachwissenschaftliche Informationen zu Inhalten und Problemen des Faches	40,5%	57,4%	** C = 0,14
Literaturhinweise zu einzelnen Themen	25,2%	50,7%	** C = 0,19

Während von den Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung insgesamt sechs der von uns genannten 19 möglichen Bestandteile eines Lehrplans von einer absoluten Mehrheit abgelehnt werden, trifft dies in der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer lediglich für zwei Items zu. Die Lehrkräfte lehnen lediglich die Aufnahme von "Formen und Zeitpunkten von Leistungsmessungen" sowie die Festlegung einer Reihenfolge der Unterrichtsthemen im Lehrplan ab. Hier fühlen sie sich offensichtlich zu sehr in ihrer Freiheit eingeschränkt, den Unterricht zu gestalten. Die Entscheidung über die Anordnung der Unterrichtsinhalte und über die konkrete Durchführung von Leistungsmessungen soll nach mehrheitlichem Wunsch der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Lehrkraft überlassen bleiben. Diese beiden möglichen Lehrplanteile werden von den Entwicklerinnen und Entwicklern noch deutlich häufiger als von den Lehrkräften abgelehnt. Darüber hinaus lehnt eine absolute Mehrheit der Befragten aus der erstgenannten Gruppe kategorisch die Aufnahme von Stoffverteilungsplänen, von Plänen für einzelne Unterrichtseinheiten, von Literaturhinweisen und fachwissenschaftlichen Informationen in den Lehrplan ab.

Unterhalb der sowohl von einer Mehrheit der Befragten auf der Ebene der Schulpraxis als auch von Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung als verbindliche Vorgaben akzeptierten Ziele und Inhalte im Lehrplan zeigen sich in beiden Gruppen also stark unterschiedliche Erwartungen an Lehrpläne. Während die Mehrheit der Entwicklerinnen und Entwickler dazu tendiert, die Lehrpläne auf Inhalte und Ziele zu beschränken, und darüber hinaus allenfalls einige wenige Empfehlungen in dies Dokumente aufgenommen wissen möchte, erwarten die Lehrkräfte, daß ihnen unterhalb der Ebene verbindlicher Ziel- und Inhaltsvorgaben im Lehrplan eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen zur Planung und Durchführung ihres Unterrichts gegeben werden. Dies läßt die Hypothese zu, daß die relativ nachrangige Bedeutung der Lehrpläne für die Unterrichtsvorbereitung nach Angaben von Befragten auf der Ebene der Schulpraxis auch aus einem fehlenden „Planungshandbuchcharakter“ der Lehrpläne folgt.

Weiteren Aufschluß über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Ebene der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Schulpraxis gibt das Antwortverhalten auf die Frage wie genau verschiedene Bereiche des Unterrichts und der Schule durch den Lehrplan geregelt werden sollten. In Tabelle 11 werden die Ergebnisse dieser Frage dargestellt:

Tabelle 11: Wie genau sollten die folgenden Bereiche durch den Lehrplan geregelt werden?

		sehr genau	genau	teils-teils	weniger genau	gar nicht
Unterrichtsinhalte	LP	26%	50%	18%	4%	0,6%
	UP	26%	59%	12%	2%	0%
Unterrichtsmethoden ($\alpha < 0.1$)	LP	1%	12%	40%	28%	17%
	UP	1%	5%	21%	49%	22%
Unterrichtsziele ($\alpha < 0.1$)	LP	45%	45%	7%	0,8%	0,5%
	UP	25%	53%	15%	3%	2%
Schulorganisation ($\alpha < 0.1$)	LP	3%	11%	24%	30%	31%
	UP	0%	8%	20%	25%	44%

Basis: LP: N = 659
UP: N = 131

In der Tendenz zeigt das Antwortverhalten in beiden Gruppen in dieselbe Richtung: Jeweils eine Mehrheit der Befragten ist der Auffassung, daß Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele "sehr genau" oder "genau" durch den Lehrplan geregelt werden sollten. Mehrheitlich meinen dagegen sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler, daß Unterrichtsmethoden und Schulorganisation "weniger genau" bzw. "gar nicht" durch den Lehrplan geregelt werden sollten.

Auch hier zeigt sich eine Orientierung am "klassischen Lehrplanmodell", das den Lehrkräften die Lizenz für die Durchführung des Unterrichts und die Wahl der Methoden erteilt (vgl. HOPMANN 1988, S. 124 ff.).

Unterhalb dieser gemeinsamen Tendenz in beiden Gruppen zeigen sich aber bei allen Variablen bis auf die Unterrichtsinhalte statistisch hochsignifikante Differenzen zwischen den Befragten. Im Mittel wollen die Entwicklerinnen und Entwickler eine genauere Regelung der Unterrichtsziele, der Methoden und der Schulorganisation durch den Lehrplan. Dies spricht dafür, daß Lehrkräfte sich im Unterschied zu Entwicklern mehr Gestaltungsfreiräume wünschen. Dies legt die Hypothese nahe, daß die generelle Orientierung an der Methodenfreiheit unter den Befragten auf der Ebenen der Schulpraxis größer ist. Daraus kann ein weiteres Problem bei der Einführung und Nutzung neuer Lehrpläne entstehen.

Differenzen zwischen den Befragtengruppen zeigen sich ebenfalls im Antwortverhalten auf die Frage, welche Aspekte von Schule und Unterricht in zukünftiger Lehrplanarbeit besonderes Gewicht haben sollten.

Tabelle 12: Welche der nachfolgend genannten Aspekte von Unterricht sollen in der zukünftigen Lehrplanarbeit besonderes Gewicht haben?
(bis zu drei Antworten möglich)

Besonderes Gewicht sollte haben:	Unterrichtspraxis		Lehrplanentwicklung		Sig.
	N	Befragte Prozent	N	Befragte Prozent	
Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler	87	67,4%	473	73,9%	
problemorientierter Unterricht	65	50,4%	252	39,4%	*C= 0,09
exemplarisches Lernen	46	35,7%	208	32,5%	
Einbezug von Alltagskonzepten und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler	36	27,9%	184	28,8%	
fächerübergreifender Unterricht	25	19,4%	293	45,8%	**C= 0,19
Einsatz von Computern im Unterricht	25	19,4%	40	6,3%	**C= 0,18
Gruppenarbeit	19	14,7%	71	11,1%	
Zusammenarbeit der Lehrkräfte	17	13,2%	136	21,3%	
individualisierende Unterrichtsmethoden	14	10,9%	72	11,3%	
Schülerinnen- und Schülerexperimente	14	10,9%	26	4,1%	**C= 0,12
Teamteaching	11	8,5%	54	8,4%	
Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht	5	3,9%	21	3,3%	
Lernen durch Zuhören und Nachahmen	5	3,9%	9	1,4%	*C= 0,07
Basis	369	N = 129	1839	N = 640	

Von den Befragten in beiden Gruppen wird die "Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler" mit Abstand am häufigsten als der Aspekt von Schule und Unterricht gewählt, der besonderes Gewicht in zukünftiger Lehrplanarbeit haben sollte. Schon auf Rangplatz zwei tritt jedoch ein deutlicher Unterschied auf: Wählen hier 50% der Lehrerinnen und Lehrer den "problemorientierten Unterricht", wird von den Entwicklerinnen und Entwicklern dagegen der "fächerübergreifende Unterricht" am zweithäufigsten gewählt (46% der Befragten). Unter den Lehrkräften votieren lediglich 19% für ein besonderes Gewicht des fächerübergreifenden Unterrichts in der zukünftigen Lehrplanarbeit. In den Rahmen dieser unterschiedlichen Orientierung auf der Ebene der Lehrplanentwicklung einerseits sowie auf der Ebene der Schulpraxis andererseits paßt auch, daß erstgenannte etwas häufiger für eine besondere Berücksichtigung der "Zusammenarbeit der Lehrkräfte" in der zukünftigen Lehrplanarbeit sind. Hier deutet sich eine Spannung zwischen den Ebenen der Lehrplanentwicklung und der Unterrichtspraxis an, besonders vor dem Hintergrund, daß bei den aktuellen Lehrplanrevisionen in der Bundesrepublik Deutschland ein wichtiges Ziel war, Kooperation in den Schulen und fächerübergreifendes sowie fächerverbindendes Unterrichten zu fördern (vgl. BIEHL/OHLHAVER & RIQUARTS 1998). Entsprechend ist die Hypothese möglich, daß „fächerübergreifender Unterricht“ eine weitere Problemzone bei der Implementation neuer Lehrpläne darstellt. Hierfür sprechen auch die Ergebnisse der qualitativen Studie (s. Anlage 2) und das Antwortverhalten auf die Frage, wo bei künftiger Lehrplanarbeit der Schwerpunkt gesetzt werden solle - beim fachbezogenen Unterricht oder beim fächerübergreifenden Unterricht? Wir legten den Befragten hierzu ein Spannungsfeld mit dem genannten Begriffspaar vorgelegt, das wir in fünf Gewichtungen (Gleichgewicht in der Mitte(x = 3)) unterteilten. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hinsichtlich dieser Frage sind hochsignifikant ($\alpha < 0.1$): Während sich die Lehrerinnen und Lehrer mit einem Mittelwert von 2,66 für ein Übergewicht des fachbezogenen Unterrichts aussprechen, votieren die Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler mit

einem Mittelwert von 3,28 für ein Übergewicht des fächerübergreifenden Unterrichts in der zukünftigen Lehrplanarbeit.

Keine Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen hinsichtlich des Wunsches nach besonderer Berücksichtigung des "exemplarischen Lernens" sowie nach "Einbezug von Alltagskonzepten und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler" in der zukünftigen Lehrplanarbeit. Zwischen knapp 30% und gut einem Drittel der Befragten meinen, diese sollten zukünftig besonders berücksichtigt werden.

Medien- und Methodenfragen im engeren Sinne wollen sowohl die Lehrkräfte als auch die Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler nicht mit besonderem Gewicht in der zukünftigen Lehrplanarbeit versehen. Allerdings sehen die Lehrkräfte offensichtlich noch größeren Klärungsbedarf, was den "Einsatz von Computern im Unterricht" angeht. Hier sprechen sie sich signifikant häufiger als die Entwickler für ein besonderes Gewicht dieses Aspektes in der zukünftigen Lehrplanarbeit aus.

Im Hinblick auf die Einführung und Nutzung neuer Lehrpläne ist weiter wichtig, daß die Befragten auf der Ebene der Schulpraxis die neuen Lehrpläne überwiegend positiv beurteilen, was hier für die Arbeit der Lehrplanentwicklung und -einführung spricht. Allerdings werden die alten Lehrpläne ebenfalls überwiegend positiv bewertet. Dies verweist u.a. auf ein potentiell Konkurrenzverhältnis zwischen altem und neuem Lehrplan und auf Argumentationsbedarf bei der Lehrplanimplementation. Es erklärt sich hier ferner die überraschend große Bedeutung, die den alten Lehrplänen bei der Unterrichtsvorbereitung zugewiesen wird (s.o.).

Auf der Ebene der Schulpraxis fragten wir, wie die neuen Lehrpläne beurteilt werden. Daß wir dagegen auf der Ebene der Lehrplanentwicklung nicht die neuen Lehrpläne beurteilen ließen, ergibt sich einerseits aus der vornehmlich schulpraktischen Orientierung der Items, andererseits weil es sich bei den neuen Lehrplänen um ihre eigenen Produkte handelt. Die Befragten hatten bei den einzelnen Items wiederum die Möglichkeit ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung auf einer Fünfer-Skala von eins ("stimme voll zu") bis fünf ("stimme nicht zu") auszudrücken. Da die Frage sowohl positive als auch negative Statements zum Lehrplan umfaßte, stellen wir die Ergebnisse der besseren Übersichtlichkeit wegen in zwei Tabellen dar. Es folgt die Tabelle mit den positiven Statements:

Tabelle 13: Beurteilung der neuen Lehrpläne (positive Statements)

	arith. Mittel	Varianz
Die Sprache ist für Lehrerinnen und Lehrer verständlich	1,78	0,64
Verbindungen zu anderen Fächern werden aufgezeigt	2,03	0,67
Es bleibt genügend Raum für die Profilbildung der einzelnen Schule	2,27	0,80
Die Gliederung/Struktur des Fachlehrplans ist klar und überschaubar	2,37	0,92
Die Ziele des Fachlehrplans sind erreichbar	2,49	0,83
Die fachdidaktischen Empfehlungen sind realisierbar	2,68	0,66
Verbindliche Vorgaben und unverbindliche Empfehlungen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis	2,71	0,85
Der Fachlehrplan gibt viele praktische Anregungen	3,37	0,83

Insgesamt erhalten die positiven Statements zu den neuen Lehrplänen auf der Ebenen der Schulpraxis Zustimmung. Besonders positiv beurteilt wird an den Lehrplänen die für Lehrerinnen und Lehrer verständliche Sprache. Das Aufzeigen von Fächerverbindungen ist nach Auffassung der Befragten den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern gelungen. Aber auch die Lernziele und fachdidaktischen Empfehlungen scheinen den befragten Lehrkräften weitgehend erreichbar zu sein.

Ein wichtiges Anliegen aller Lehrplanreformen der letzten Jahre in der Bundesrepublik Deutschland war es, mit den neuen Lehrplänen nicht alle zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu verplanen, sondern den einzelnen Schulen und Lehrkräften Raum für eigene Schwerpunktsetzungen zu lassen. Sieht man sich das Urteil der Befragten zu der Aussage an, der Lehrplan lasse genügend Raum für die Profilbildung der einzelnen Schule, so scheint dieses Ziel zumindest in den Augen der Mehrzahl der von uns Befragten erreicht worden zu sein. Lediglich knapp 12% stimmen dieser Aussage nicht bzw. eher nicht zu.

Am wenigsten Zustimmung erhält die Aussage, daß der Lehrplan praktische Anregungen gebe. Dies ist nach Meinung der Befragten nur "teils-teils" bis "eher nicht" der Fall. Hier drückt sich wieder der Wunsch der Lehrerinnen und Lehrer nach einer Vielzahl von Hinweisen im Lehrplan aus, die ihnen Orientierung und Hilfe bei ihrer Arbeit geben, ohne jedoch als verbindliche Vorgaben formuliert zu sein. Von den Entwicklerinnen und Entwicklern werden dagegen solche Hinweise sehr viel häufiger abgelehnt.

Die Zustimmung zu negativen Statements zu den neuen Lehrplänen gibt die folgende Tabelle wieder:

Tabelle 14: Beurteilung der neuen Lehrpläne (negative Statements)

	arith. Mittel	Varianz
Die Probleme, die Schülerinnen und Schüler bewegen und betreffen, sind zu wenig beachtet	2,90	1,06
Die Stofffülle ist zu groß	3,16	1,38
der Lehrplan ist insgesamt zu dick	3,39	1,76
Der Freiraum für eigene Entscheidungen ist unzureichend	3,47	0,85
Der Fachlehrplan ist viel zu theorielastig	3,48	1,16

Die negativen Statements zum Lehrplan erhalten deutlich weniger Zustimmung als die positiven. Am stärksten wird noch der Aussage zugestimmt, daß die Probleme von Schülerinnen und Schülern im Lehrplan zu wenig Beachtung fänden. Bei den anderen Items liegt die Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer im Mittel jeweils zwischen "teilweiser" und "eher nicht" Zustimmung. Selbst den Auffassungen, daß die Stofffülle zu groß und der Freiraum für eigene Entscheidungen unzureichend sei, wird von den Lehrkräften im Mittel nur "teils-teils" zugestimmt, obwohl sonst gerade darüber von Lehrerinnen und Lehrern häufig geklagt wird, wenn sie zu Lehrplänen befragt werden (vgl. z.B. KLOSE 1988, S. 363 ff.; KUNERT 1983, S. 71 ff.).

Im Hinblick auf die alten Lehrpläne fragten wir sowohl auf der Ebenen der Lehrplanentwicklung als auch auf der Ebene der Schulpraxis, wie deren Wirksamkeit und Qualität beurteilt wird. Die Befragten hatten bei den einzelnen Items die Möglichkeit ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung auf einer Fünfer-Skala von eins ("stimme voll zu") bis fünf ("stimme nicht zu") auszudrücken. Bei der folgenden Tabelle unterscheidet sich die Datenbasis der Ebene der Lehrplanentwicklung von derjenigen in anderen Tabellen, da wir in diese Auswertung lediglich die Personen aus der Lehrplanentwicklung einbezogen haben, die aus den gleichen Bundesländern kommen wie die von uns befragten Lehrkräfte, um auf beiden Ebenen jeweils dieselben Lehrpläne beurteilen zu lassen.

Tabelle 15: Qualität und Wirksamkeit der alten Lehrpläne

Die alten Lehrpläne...	Unterrichts- praxis	Lehrplan- entwicklung	Signifikanz- niveau
...sind nicht so wichtig, weil es ja Schulbücher gibt	4,31	4,48	
...sind zu stark auf gesellschaftspolitische Ziele (Kritikfähigkeit, Mündigkeit) ausgerichtet	4,24	4,44	$\alpha < 0.5$
Durch ein Übermaß fachübergreifender Zielsetzungen kommen in den alten Lehrplänen die Anforderungen des Faches zu kurz	4,11	4,33	
...wurden von Leuten gemacht, die nur wenig Ahnung von Unterricht haben	3,99	4,33	$\alpha < 0.1$
...sind so vage formuliert, daß damit letztlich jeder Unterricht begründet werden kann	3,91	4,24	$\alpha < 0.1$
In den alten Lehrplänen wird zu viel verlangt	3,74	3,43	$\alpha < 0.5$
...wurden vor allem dann benutzt, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht "vor anderen" legitimieren mußten	3,47	3,24	
In den alten Lehrplänen werden die Übergänge zwischen den einzelnen Klassen- und Schulstufen zu wenig berücksichtigt	3,43	3,42	
...sind zu weit von der Schulpraxis entfernt	3,24	3,61	$\alpha < 0.1$
...haben den Lehrstoff nicht deutlich genug auf die wirklich unverzichtbaren Kenntnisse und Fertigkeiten konzentriert	3,12	3,06	
Mit den alten Lehrplänen läßt sich nach wie vor gut arbeiten. Ich sehe keinen Grund, in eine prinzipielle Neubearbeitung einzutreten	3,03	3,75	$\alpha < 0.1$
...sind längst veraltet, eine Neuerstellung war lange überfällig	3,03	3,05	
...sind zu wenig offen für die Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler	2,78	2,79	
In den alten Lehrplänen wird übersehen, daß auch Lernen gelernt werden muß	2,77	2,73	
...haben zu wenig Mut zum "Schule neu denken" gezeigt	2,61	2,48	
In den alten Lehrplänen gibt es nicht genügend Hinweise auf soziales Lernen	2,61	2,54	
Bei einigen Veränderungen kann man sicher noch ein paar Jahre mit den alten Lehrplänen auskommen	2,52	3,05	$\alpha < 0.1$
Basis	N = 236	N = 131	

Grundsätzlich fällt auf, daß sowohl die Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung als auch diejenigen auf der Ebene der Schulpraxis die alten Lehrpläne insgesamt positiv beurteilen. Die

Zustimmung zu den von uns dargebotenen negativen Statements liegt im Mittel bei den meisten Items zwischen "stimme eher nicht zu" und "stimme teils-teils zu", bei einigen Items sogar noch darunter.

Betrachtet man die signifikant unterschiedlichen Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen, so fällt auf, daß die Lehrerinnen und Lehrer die alten Lehrpläne hinsichtlich der von ihnen konstatierten zu starken Ausrichtung auf gesellschaftspolitische Ziele, der Kenntnis des Unterrichts der Lehrplanautoren, der vagen Formulierung und der Nähe zur Schulpraxis etwas negativer beurteilen. Gleichwohl sehen Befragte auf der Ebene der Schulpraxis nicht im gleichen Ausmaß wie die Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung die Notwendigkeit einer Revision der alten Lehrpläne. Allerdings ist es immer noch erstaunlich, daß von den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern, von denen über 90% angeben, ihr Auftrag sei die völlige Neufassung bzw. die grundlegende Überarbeitung des Lehrplans gewesen, immer noch rund ein Drittel von ihnen der Aussage, daß man bei einigen Veränderungen noch einige Jahre mit den alten Lehrplänen auskommen könne, zustimmt bzw. sogar voll zustimmt. Der Aussage, der alte Lehrplan sei längst veraltet und eine Neuerstellung überfällig gewesen, stimmen nur 30% der Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler (voll) zu. Alter und neuer Lehrplan stehen also gewissermaßen in Konkurrenz, was Probleme in der Lehrpläneinführung und Nutzung verursachen kann.

Im Hinblick auf die Einführung, Legitimität und Nutzung neuer Lehrpläne scheint schließlich auf der Ebene der Schulpraxis wichtig, daß nach Auffassung der Befragten primär Lehrkräfte selbst sachkompetent und zuständig erscheinen. Befragt danach, wer den größten Einfluß in der Lehrplanarbeit haben sollte, wird unter zwölf zur Wahl gestellten Gruppen die Lehrerschaft von den befragten Lehrkräften auf den ersten Rangplatz gesetzt. Ihnen folgen auf Rangplatz zwei die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, gefolgt von Fachwissenschaftlern sowie von Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern. Mit deutlichem Abstand folgen in der Rangliste Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie die Schulaufsicht. Außerhalb des Bildungssystems stehende Kräfte und Organisationen wie etwa Kirchen, Gewerkschaften und Parteien werden von den Lehrerinnen und Lehrern auf die letzten Rangplätze verwiesen. Lehrplanarbeit wird demnach von den befragten Lehrkräften in erster Linie als ein von ihrer eigenen Profession zu betreibendes Geschäft betrachtet, zu dem fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher sowie erziehungswissenschaftlicher Sachverstand herbeizuziehen ist. Wo Lehrkräfte nicht an der Lehrplanentwicklung beteiligt sind, kann sich nach dieser Datenlage ein Legitimationsproblem ergeben.

5 Pädagogische Orientierungen der deutschen Befragten im Vergleich der Handlungsebenen

Eine weiterer bedeutsamer Bereich für Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Ebene der Lehrplanentwicklung und der Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis ist der pädagogischer Orientierungen. Wir stellten entsprechend Fragen zu pädagogischen Leitideen und Orientierungen bezüglich Schule und Unterricht sowie Kindheit und Jugend. Die gleichen Fragen wurden von uns auch den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern vorgelegt, so daß an dieser Stelle ebenfalls ein Vergleich der beiden Ebenen und eine Analyse möglicher Unterschiede zwischen diesen möglich wird. Die Unterschiede sind wiederum auch Indikatoren für Chancen und Probleme in der Lehrpläneinführung und Lehrplannutzung.

Entwickelt aus den Ergebnissen einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern fragten wir sowohl auf der Ebene der Lehrplanentwicklung als auch auf derjenigen der Unterrichtspraxis nach Leitbildern, die die Befragten ihrer Lehrplanarbeit zugrunde legen (vgl. Adler/Biehl & Ohlhaber 1996).

Tabelle 16: Wovon ließen/lassen Sie sich in der Lehrplanarbeit leiten?
(bis zu 2 Antworten möglich)

	Lehrplanentwicklung		Unterrichtspraxis	
	Nennungen	Befragte Prozent	Nennungen	Befragte Prozent
von den Grundsätzen pädagogischer Arbeit **	333	54%	38	33%
von der inneren Logik der Fächer	222	36%	45	39%
von den Grundwerten einer demokratischen, offenen Gesellschaft	174	28%	40	34%
von der Umsetzbarkeit/Durchsetzbarkeit der Pläne	201	33%	29	25%
von den Grundsätzen weitsichtiger Bildungspolitik	142	23%	28	24%
vom gesunden Menschenverstand **	48	8%	45	39%
von den Grundlagen christlicher Weltauffassung	47	8%	6	5%
von der Fähigkeit des Landes, im weltweiten Wettbewerb zu bestehen	24	4%	5	4%
vom Interesse benachteiligter Gruppen der Gesellschaft	13	2%	1	1%
von der Wahrung und Weitergabe des abendländischen Kulturguts	18	3%	0	0%
von nichts von alledem - ich urteile von Fall zu Fall	12	2%	1	1%
keine Angabe	43	8%	14	12%
Basis N	1234	N=656	225	N=117

** hochsignifikant; $\alpha < 0.1$

Zwischen den Ebenen der Lehrplanentwicklung einerseits sowie der Ebene der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis andererseits besteht weitgehende Einigkeit in der vorrangigen Wahl professionell-pädagogischer und zugleich auch pragmatischer Leitsätze. In beiden Gruppen werden "die Grundsätze pädagogischer Arbeit", und "die innere Logik der Fächer" als wichtigste Leitlinien der Arbeit genannt. Dies stützt unsere Hypothese von der ausgeprägten (Schul)fachorientierung in Deutschland (s.o. und Anlage 1). Ähnlich häufig wird von den Entwicklerinnen und Entwicklern noch "die Umsetzbarkeit/Durchsetzbarkeit der Pläne" gewählt. Von den Lehrkräften wird diese Leitidee etwas seltener gewählt, ohne daß allerdings der Unterschied zwischen beiden Gruppen statistisch signifikant würde. Auf den nächsten Rangplätzen rangieren bei den Entwicklerinnen und Entwicklern "die Grundwerte einer demokratischen, offenen Gesellschaft" sowie "die Grundsätze weitsichtiger Bildungspolitik". In ihrem Wahlverhalten hinsichtlich dieser beiden Items unterscheiden sich die Lehrkräfte ebenfalls nicht von der Ebene der Lehrplanentwicklung. Items, die eher traditionsorientierte Leitideen benennen, werden in beiden Gruppen nur selten gewählt, ebenso wie Items, die einseitig wirtschaftsorientierte, religiöse oder sozialpolitisch orientierte Leitgedanken ansprechen.

Unterhalb dieser generellen Gemeinsamkeiten im Wahlverhalten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung einerseits und auf der Ebene der Schulpraxis andererseits fallen jedoch auch einige signifikante Unterschiede im Antwortverhalten auf: Während von 54% der Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung "die Grundsätze pädagogischer Arbeit" als Leitlinie ihrer Arbeit genannt werden, tun dies auf der Ebene der Unterrichtspraxis lediglich 33% der Befragten. Umgekehrt spielt nach Aussage der Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung "der gesunde Menschenverstand" als Leitlinie der Arbeit kaum eine Rolle - diese Item wird lediglich von 8% der Befragten gewählt. Unter den von uns befragten Lehrerinnen und Lehrern erklären dagegen 39% dieses Item zu einer Leitlinie ihrer Arbeit. Zwar liegt hier ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen der beiden untersuchten Bundesländer vor, aber selbst in demjenigen, in dem "der gesunde Menschenverstand" seltener gewählt wird, liegt die Häufigkeit seiner Wahl deutlich über der der Entwicklerinnen und Entwickler.

Dies impliziert die Hypothese, daß Lehrplanarbeit auf der Ebene der Lehrplanentwicklung wissenschaftsorientierter ist als auf der Ebene der Schulpraxis. Dies ist allerdings insofern trivial, als die Lehrkräfte an Schulen zwischen den Lehrplananforderungen und den Möglichkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen praktisch vermitteln müssen und es plausibel und adäquat ist, daß hierzu neben Grundsätzen pädagogischer Arbeit auch gesunder Menschenverstand erforderlich ist - es ist praktisches Tun.

Insgesamt also scheinen die Differenzen im Antwortverhalten durch die unterschiedlichen Handlungserfordernisse auf den Ebenen der Schulpraxis und der der Lehrplanentwicklung bedingt. Darüber hinaus ähnelt sich das Antwortverhalten der beiden Gruppen aber stark. Entsprechend besteht in dieser Hinsicht kaum Anlaß, etwa eine Gefährdung der Lehrplanumsetzung oder Nutzungsprobleme zu vermuten.

Potentiell bedeutsame Differenzen zwischen den Handlungsebenen zeigen sich aber bei Fragen nach Vorstellungen sowie Zukunftserwartungen hinsichtlich Schule und Unterricht. Wir werden im folgenden nicht alle Ergebnisse aus diesem Untersuchungsteil vorstellen, sondern eine Reihe von Items, bei denen signifikante Unterschiede zwischen der Ebene der Unterrichtsplanung sowie derjenigen der Lehrplanentwicklung auftreten.

Befragt nach "Bestimmungen von Schule", die für sie in ihrer Arbeit am wichtigsten sind und gebeten, aus einer Liste von neun Items zwei auszuwählen, wählen 53% der Befragten auf der Ebene der Unterrichtspraxis "Schule als Ort des Lernens". Auf der Ebene der Lehrplanentwicklung wird dieses Item nur von 37% der Befragten gewählt. Umgekehrt wird auf dieser Ebene in der gleichen Frage das Item "Schule als Ort der Entwicklung von Individualität" signifikant häufiger gewählt (von 27% der Befragten) als von den Lehrerinnen und Lehrern (12% der Befragten). Dies spricht wiederum für eine ausgeprägtere Schülerorientierung dort (s.o.).

Konfrontiert mit Bildern von Bildungs- und Lernprozessen und darum gebeten, zu jedem einzelnen Bild anzugeben, ob es der eigenen Vorstellung solcher Prozesse entspricht, ist auffällig, daß solche Bilder, die eine passive Rolle des Lerners innerhalb solcher Prozesse ansprechen, von den Lehrerinnen und Lehrern häufiger Zustimmung erhalten als von den Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern. So geben 54% der Lehrkräfte an, daß Bildungs- und Lernprozesse "dem Füllen eines Gefäßes" gleichen, während dies nur 37% der Entwicklerinnen und Entwickler so sehen. 66% der Lehrkräfte vergleichen Bildungs- und Lernprozesse mit "dem Modellieren eines Stoffes", während dies nur 59% der Entwicklerinnen und Entwickler tun. Verwiesen ist auf eine ausgeprägtere Orientierung an der traditionellen Wissensvermittlung.

Wir legten den Befragten auf beiden Ebenen der Lehrplanarbeit ferner polare Begriffspaare vor und baten sie, jeweils zu gewichten, wo bei schulischer Allgemeinbildung künftig Schwerpunkte gesetzt werden sollten. Sie konnten dabei den von ihnen gewünschten Schwerpunkt zwischen beiden Begriffen jeweils auf einer Fünfer-Skala ankreuzen (3 = Gleichgewicht zwischen den Polen). Bei zwei der vier von uns vorgelegten Begriffspaare werden die Unterschiede zwischen der Ebene der Unterrichtspraxis und derjenigen der Lehrplanentwicklung hochsignifikant (α jeweils < 0.1). Die Befragten auf der erstgenannten Ebene sprechen sich mit einem Mittelwert von $x = 2,72$ im Spannungsfeld von "Eigentätigkeit" und "Wissensvermittlung" für eine stärkere Orientierung der schulischen Bildung an Wissensvermittlung aus, als dies die Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung mit einem Mittelwert von $x = 2,31$ tun. Konfrontiert mit dem Spannungsfeld von "Fachqualifikation" und

"Persönlichkeitsbildung" als mögliche Schwerpunkte künftiger schulischer Allgemeinbildung, wird auf der Ebene der Unterrichtspraxis mit einem Mittelwert von $x = 3,17$ annähernd für ein Gleichgewicht zwischen beiden Polen votiert, während sich auf der Ebene der Lehrplanentwicklung mit einem Mittelwert von $x = 3,75$ stärker für eine Betonung der Persönlichkeitsbildung ausgesprochen wird. Gefragt nach dem Schwerpunkt künftiger Lehrplanarbeit im Spannungsfeld zwischen "fachbezogenem Unterricht" und "fächerübergreifendem Unterricht" wird auf der Ebene der Unterrichtspraxis im Mittel stärker für eine Schwerpunktsetzung in Richtung des fachbezogenen Unterrichts votiert ($x = 2,66$). Auf der Ebene der Lehrplanentwicklung dagegen wird der Schwerpunkt in Richtung des fächerübergreifenden Unterrichts verschoben ($x = 3,28$).

Zusammengefaßt läßt sich feststellen, daß auf der Ebene der Unterrichtspraxis ein traditionelleres Bild von Schule und Unterricht vorherrscht als auf der Ebene der Lehrplanentwicklung. Während auf ersterer stärker das Bild einer wissensvermittelnden Schule, eines Ortes des Lernens, an dem sich eher am Fach orientiert wird, entworfen wird, orientieren sich die Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung im Vergleich eher an den Schülerinnen und Schülern, ihrer Persönlichkeitsbildung und ihrer Entwicklung von Individualität. Betrachtet man sich die unterschiedliche Bevorzugung von Bildern für Lern- und Bildungsprozesse, die eine passive Rolle des Lerners bei diesen Prozessen ansprechen, so kommt entsteht der Eindruck, daß in den Vorstellungen auf der Ebene der Schulpraxis nicht so sehr der Lerner, sondern der Lehrer bzw. die Lehrerin im Vordergrund steht. Die Entwicklerinnen und Entwickler von Lehrplänen haben im Vergleich ein reformorientierteres Schulverständnis als die von uns Befragten auf der Ebene der Schulpraxis. Lehrplanentwicklung ist so gesehen ein innovatives Geschäft und nicht das bloße Festschreiben einer gängigen Praxis.

Im Schul- und Unterrichtsverständnis der Befragten auf der Ebene der Unterrichtspraxis deutet sich (stärker noch als auf der Ebene der Lehrplanentwicklung (s. Anlage 1)) zudem eine deutliche Spannung zu den Zielen der letzten Lehrplanrevisionen in der Bundesrepublik Deutschland an, standen doch hier Begriffe wie beispielsweise "fächerübergreifender" und "fächerverbindender" Unterricht, Orientierung an "Kernproblemen" und "Schlüsselqualifikationen" oder "neue Unterrichts- und Lernformen" im Zentrum der Revisionsvorhaben (vgl. BIEHL/OHLHAVER & RIQUARTS 1998). Deshalb ist gerade an dieser Stelle potentiell ein Problem der Lehrpläneinführung und der Lehrplannutzung gegeben.

Ein weiterer, praktisch bedeutsamer Unterschied zwischen dem Antwortverhalten der Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung und dem der Befragten auf der Ebene der Schulpraxis besteht in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler. Damit ist direkt auf weitere potentielle Probleme in der Lehrplannutzung verwiesen.

Wir fragten auf den Ebenen der Lehrplanentwicklung und der Unterrichtspraxis nach gesellschaftlichen Tendenzen, die eine Bedeutung für Schule und Unterricht haben können. Wir legten hierzu eine Liste von Aussagen vor, die in einer Delphi-Befragung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickelt wurden (vgl. ADLER/BIEHL & OHLHAVER 1996). Wir baten die Befragten, dazu jeweils auf einer Fünfer-Skala von eins ("trifft voll zu") bis fünf ("trifft nicht zu") durch Ankreuzen Stellung zu nehmen. In Tabelle 18 werden Ergebnisse aus diesem Bereich vorgestellt, die das Antwortverhalten der Befragten auf beiden Ebenen zu einigen dieser Aussagen darstellen. Frappierend ist, mit welcher Einheitlichkeit und geringen Varianz den dargestellten Aussagen auf beiden von uns untersuchten Ebenen zugestimmt wird.

Tabelle 17: In der Öffentlichkeit wird über die Existenz der folgenden gesellschaftlichen Tendenzen diskutiert. Für wie zutreffend halten Sie die folgenden Diagnosen?

	Unterrichtspraxis		Lehrplanentwicklung		Sig.
	arith. Mittel	Varianz	arith. Mittel	Varianz	
wachsende Konzentrationsschwächen	1,64	0,40	2,01	0,71	$\alpha < 0.1$
zunehmende Wertunsicherheit	1,66	0,44	1,88	0,53	$\alpha < 0.1$
zunehmende Gewalt(bereitschaft)	1,91	0,53	2,24	0,73	$\alpha < 0.1$
steigender Konsum	1,94	0,76	2,15	0,78	$\alpha < 0.5$
zunehmende Oberflächlichkeit in der Auseinandersetzung mit Dingen/Personen	2,02	0,93	2,36	0,90	$\alpha < 0.1$
abnehmende Leistungsbereitschaft	2,27	0,88	2,66	1,00	$\alpha < 0.1$

Basis: Unterrichtspraxis: N = 130

Lehrplanentwicklung: N = 655

Es zeigt sich, daß die Befragten diese Diagnosen, die zusammengenommen auf eine verstärkte Gefährdung der gesamtgesellschaftlichen und schulischen sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler verweisen, im Durchschnitt alle für zutreffend halten. Statistisch signifikant erhalten die Diagnosen auf der Ebene der Unterrichtspraxis im Mittel jeweils eine sogar noch stärkere Zustimmung als auf der Ebene der Lehrplanentwicklung. Auf der Ebene der Schulpraxis scheint damit eine tendenziell kritischere Einschätzung der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vorhanden zu sein.

Diese These wird unterstützt durch signifikant unterschiedliche Ergebnisse beider Ebenen im Antwortverhalten auf eine weitere von uns gestellte Frage. Wir fragten sowohl auf der Ebene der Lehrplanentwicklung als auch auf derjenigen der Unterrichtspraxis: "Was glauben Sie, möchten Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen?" Wir legten den Befragten hierzu eine Liste von neun sehr allgemeinen Lernzielen vor und baten sie, jeweils auf einer Fünfer-Skala einzuschätzen, ob die Schülerinnen diese "sehr gern" (1) bis "ungern" (5) lernen möchten. In Tabelle 18 werden die Antworten auf diese Frage dargestellt:

Tabelle 18: Was glauben Sie, möchten Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen?

Lernwünsche von Schülerinnen und Schülern	Unterrichtspraxis		Lehrplanentwicklung		Sig.
	arith. Mittel	Varianz	arith. Mittel	Varianz	
praktische Fähigkeiten	1,94	0,52	1,92	0,62	
berufliche (Vor)Qualifikation	1,99	0,88	2,10	0,68	
Fähigkeit zum Weiterlernen	2,31	0,74	2,30	0,62	
Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen	2,32	0,72	2,22	0,65	
Umweltbewußtsein	2,44	0,59	2,22	0,59	$\alpha < 0.1$
breites Allgemeinwissen	2,64	0,81	2,62	0,94	
friedfertig mit den Mitmenschen umgehen	2,77	0,62	2,53	0,59	$\alpha < 0.1$
soziales Bewußtsein	2,88	0,65	2,66	0,59	$\alpha < 0.1$
politisches Bewußtsein	3,52	0,92	3,35	0,78	$\alpha < 0.5$

Basis: Unterrichtspraxis: N = 130

Lehrplanentwicklung: N = 633

Bei fünf von neun Items gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, bei den anderen vier werden jedoch die Lernwünsche von den Befragten auf der Ebene der Unterrichtspraxis signifikant negativer eingeschätzt als von denen auf der Ebene der Lehrplanentwicklung. Keine statistisch signifikanten Unterschiede ergeben sich dort, wo Fähigkeiten oder Wissen als Ziele angesprochen sind. Wo jedoch Haltungen und Einstellungen angesprochen sind, beurteilen die Befragten auf der Ebene der Unterrichtspraxis die Lernwünsche der Schülerinnen und Schüler signifikant negativer als dies die Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung tun. Allerdings finden sich diese "Lernwünsche" in beiden Gruppen auf den unteren Rangplätzen.

Die tendenziell kritischere Einschätzung der Lernfähigkeit der Schüler - vor allem auch hinsichtlich sozialer Haltungen und Einstellungen - von Befragten auf der Ebene der Schulpraxis verweist auf ein Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Anwendung der Lehrpläne, welches auch für die Lehrpläneinführung bedeutsam ist. Die neuen Lehrpläne können in Relation zum pädagogischen Alltag als „zu idealistisch“ und „zu praxisfern“ erscheinen. Dies vor allem deshalb, weil gerade in den untersuchten Lehrplanarbeiten „erzieherischen Zielen“ große Bedeutung zugeschrieben wurde (vgl. Anlage 1). Je nach Kontext und Standpunkt kann dieser „Idealismus“ aber auch begrüßt werden.

6 Zusammenfassung

Im internationalen Vergleich Deutschland - Schweiz der Untersuchungsebene der Schulpraxis zeigen sich einige Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen hinsichtlich der Nutzung und Relevanz von Lehrplänen.

Gemeinsam ist den Befragten der Schulpraxis beider Länder eine Orientierung am "Lizenzmodell" und an der Methodenfreiheit der Lehrkräfte. Sie erwarten vom Lehrplan einen minimal verbindlichen Rahmen und praktische Orientierung für ihre Planungsarbeit. Für diesen Rahmen sind nach Auffassung sowohl der Schweizer als auch der deutschen Befragten primär Lehrerinnen und Lehrer sachkompetent und zuständig.

Die auf der Ebene der Lehrplanentwicklung festgestellten Unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland hinsichtlich der stärkeren Kooperations- und Schülerorientierung in der Schweiz treten auch auf der Ebene der Schulpraxis auf.

Die Daten zur Nutzung und Relevanz von Lehrplänen in der Schulpraxis zeigen unter anderem, daß die neuen Lehrpläne in Deutschland nur auf dem fünften Rangplatz der Materialien rangieren, die zur Unterrichtsvorbereitung verwendet werden. Das Ergebnis aus der Schweiz unterscheidet sich hiervon nicht signifikant. Auch die dominante Rolle, die Schulbücher und eigene Unterrichtsmaterialien bei der Unterrichtsvorbereitung spielen, differiert zwischen den Ländern kaum. Allerdings scheint das Konkurrenzverhältnis von altem und neuen Lehrplan in der Schweiz deutlich weniger stark ausgeprägt zu sein. Ersterer wird in der Schweiz nach Auskunft der Befragten sehr viel seltener der Unterrichtsplanung zugrundegelegt als in Deutschland.

Bezogen auf die Unterstützungsleistung der eigenen Unterrichtsplanung schätzen auf der Ebene der Schulpraxis Befragte aus der Schweiz ihre Lehrpläne etwas negativer ein, als dies ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen tun. Paradox mutet in diesem Zusammenhang zunächst an, daß dort dennoch die Veränderungsbedeutung der neuen Lehrpläne etwas höher eingeschätzt wird. Ob dies etwa eine Folge gelungener Lehrplanimplementation und -vermittlung sein könnte oder aber u.U. eines generell höheren Innovationsgrades der aktuellen Schweizer Lehrpläne, läßt sich auf unserer Datenbasis nicht endgültig beantworten. Hier müssen weitere Untersuchungen Aufschluß bringen.

Bezogen auf Situationen neben der Unterrichtsplanung, in denen der Lehrplan verwendet wird, scheint der Lehrplan für die Befragten beider Länder die größte Bedeutung bei der Auswahl von Lehrmitteln und bei der Information von Eltern zu haben. Im Antwortverhalten der Schweizer Befragten auf der Ebene der Schulpraxis deutet sich eine seltenere aber zugleich heterogenere Verwendung des Lehrplans in Situationen neben der Unterrichtsplanung an.

Neuen Lehrplänen wird von den Befragten darüber hinaus nur eine relativ geringe Veränderungsbedeutung für die schulische Alltagspraxis zugeschrieben. In Deutschland scheint dabei dem Lehrplan insgesamt noch eine geringere Bedeutung in der Praxis zuzukommen als in der Schweiz. Einerseits wird dies relativiert durch die große Bedeutung der Schulbücher für die Unterrichtsplanung. Denn Schulbücher orientieren sich mehr oder weniger direkt am Lehrplan, schon allein weil sie auf ihre Lehrplangemäßheit in den Ländern geprüft werden. Andererseits verweist aber auch die große Bedeutung der eigenen Unterrichtsvorbereitungen der Lehrer aus den vergangenen Jahren für die Unterrichtsplanung auf ein gewisses Beharrungsvermögen der Schulpraxis.

Der Vergleich der Ebene der Lehrplanentwicklung mit derjenigen der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis zeigt in Deutschland, daß sich die Ebenen nicht nur in den dort jeweils erforderlichen Handlungen unterscheiden. Die Befragtengruppen auf diesen Ebenen zeigen neben gemeinsamen auch differente Orientierungen. Dies spricht für die Ausgangshypothese des Projekts „Sekundäre Lehrplanbindungen“, nach der Lehrplanarbeit adäquat nur als Interaktionsprozeß bzw. Erfahrungsaustauschprozeß zwischen den Handlungsebenen der Lehrplanentwicklung, der Lehrpläneinführung und der Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis zu begreifen ist. Die Daten verweisen zugleich auf unterschiedliche Rollen einer Person, wenn sie zugleich Schulpraktiker und Lehrplanentwickler ist.

Die Gemeinsamkeiten, etwa in der Orientierung an der Methodenfreiheit der Lehrkräfte und in grundsätzlichen Erwartungen an Lehrpläne, können als „gemeinsame Basis“ zwischen Lehrplanentwicklung und Schulpraxis angesehen werden, die Verständigung ermöglicht und die sich letztlich positiv auf die Einführung und Nutzung neuer Lehrpläne auswirken wird. Der Sachverhalt, daß generell bei Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung ein reformorientierteres Schul- und Unterrichtsverständnis sowie ein „positiveres Schülerbild“ zu diagnostizieren ist, macht die Hypothese plausibel, daß Lehrplanentwicklung bei allen Gemeinsamkeiten auch ein innovatives Geschäft gegenüber der vorherrschenden Praxis ist. Jedenfalls sprechen unsere Daten sehr deutlich gegen die Hypothese, in Lehrplänen würde nur gleichsam nachträglich festgeschrieben, was bereits gängige Praxis ist.

Neben der Frage des Schul- und Unterrichtsverständnisses ist das Verhältnis zwischen der Ebene der Lehrplanentwicklung und der der Schulpraxis nach unseren Befragungsdaten aus Deutschland von einer Reihe weiterer Differenzen geprägt. Diese Differenzen verweisen ebenfalls auf das Innovationspotential neuer Lehrpläne und auf potentielle Chancen und Probleme bei ihrer Einführung und

ihrer Nutzung. Dies heißt zugleich, daß sie den Interaktions- bzw. Austauschprozeß zwischen den Ebenen mit strukturieren werden. Folgende Differenzen erscheinen wesentlich:

Erstens besteht auf der Ebene der Schulpraxis deutlich stärker die Erwartung, daß der Lehrplan eine Art Planungshandbuch sein solle mit einer Vielzahl von Hinweisen für die Unterrichtsvorbereitung.

Zweitens wird von seiten der Schulpraxis eine weniger genaue Regelung von Zielen des Unterrichts, seiner Methoden und schließlich der Schulorganisation erwartet, als dies auf der Ebene der Lehrplanentwicklung der Fall ist.

Drittens besteht eine deutlich niedrigere Präferenz für fächerübergreifenden Unterricht bei Befragten auf der Ebene der Schulpraxis als unter Befragten auf der Ebene der Lehrplanentwicklung.

Viertens kann ein Legitimationsproblem für neue Lehrpläne daraus entstehen, daß die Befragten auf der Ebene der Schulpraxis der Auffassung sind, daß für die Entwicklung neuer Lehrpläne primär Lehrkräfte sachkompetent und zuständig sind. Ein Legitimationsproblem entsteht dann, wenn die Lehrplanarbeit dem Idealtyp der „institutionalisierten Lehrplanarbeit“ mit Spezialisten (s. Anlage 2) nahekommt.

Schließlich ist abschließend festzuhalten, daß die neuen Lehrpläne als solche von den Lehrkräften an Schulen insgesamt positiv beurteilt werden - was für die Arbeit der Lehrplanentwicklung und -vermittlung spricht. Jedoch beurteilen Befragte auf der Ebene der Lehrplanentwicklung und Befragte auf der Ebene der Schulpraxis auch die alten Lehrpläne positiv. Es existiert ein Konkurrenzverhältnis zwischen altem und neuem Lehrplan. Dies wird unterstrichen dadurch, daß Lehrkräfte überraschend oft angeben, in ihrer Unterrichtsvorbereitung noch auf den alten Lehrplan zurückzugreifen.

7 Literatur:

ADLER, J./BIEHL, J. & OHLHAVER F. (1996): Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften 2 (3), S. 39 -56.

BIEHL, J./HOPMANN, S. & OHLHAVER, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik 48 (5), S. 33 - 37.

BIEHL, J./OHLHAVER, F. & RIQUARTS, K. (1998): Prozeßdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. In: KÜNZLI, R. & HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur & Zürich, S. 223 - 238.

HOPMANN, S. (1988): Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel.

HOPMANN, S. & KÜNZLI, R. (1994): Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 16 (2), S. 161 - 184.

HOPMANN, S. & KÜNZLI, R. (1998): Entscheidungsfelder der Lehrplanung. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanarbeit. In: KÜNZLI, R. & HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur & Zürich, S. 17 - 34.

KLOSE, P. (1988): Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne an Schulen. Frankfurt a.M./Bern/New York & Paris.

KÜNZLI, R. & ROSENMUND, M. (1998): Lehrplanarbeit in der Schweiz - Was Lehrerinnen und Lehrer von ihr erwarten. In: Infos und Akzente 5 (1), S. 4 - 8.

KUNERT, K. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern. Weinheim & Basel.

SELINER-MÜLLER, G. (1998): Fragebogenkonstruktion als Lehrplanforschung. In KÜNZLI R. & HOPMANN, S. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur & Zürich, S. 139 -149.