



Lehrplan: ein Plan – verschiedene Funktionen und verschiedene Adressaten¹

Prof. Dr. Lucien Criblez

1. Einleitung

Lehrplanfragen haben in der öffentlichen Diskussion zurzeit Hochkonjunktur, allerdings nicht wegen der gymnasialen Lehrpläne, sondern wegen des Lehrplans 21 der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D EDK)². Die Kritik am Vorgehen und am Produkt des Projektes ist gross – ein Beispiel mag dies dokumentieren: „Der Lehrplan ist ein bürokratisches Planungs- und Orientierungsinstrument. Vergessen wir jedoch nicht, dass dieses für Menschen gemacht wurde und nicht für Apparate oder sonstige Produkte. [...] Wir unterrichten keine 'künftige Generation', auch keine Klassen, sondern Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendliche, die in sich so verschieden sind, wie Menschen nun einmal verschieden sein können. Sie werden letztlich nicht 'nach Lehrplan unterrichtet', sondern entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen und dem Wissen und Können, welches sie in den verschiedensten Bereichen mitbringen.“³

Die Kritik erscheint für pädagogisch Engagierte zunächst als berechtigt. Widerspruch entsteht erst beim kritischen Blick auf die Kritik. Denn hier wird eine seit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sehr übliche Kritikformel verwendet: Das Individuum, die Schülerinnen und Schüler werden der „Institution“ entgegengesetzt, als ob pädagogisches Handeln nicht gerade auf solche Institutionen als Handlungsrahmen angewiesen wäre. Mein Referat zielt deshalb darauf ab aufzuzeigen, weshalb der institutionelle Handlungsrahmen „Lehrplan“ notwendig ist, welche Funktionen er erfüllt – auch wenn Lehrerinnen und Lehrer für ihre Unterrichtsplanung nicht häufig den Lehrplan konsultieren (vgl. Vollstädt, 1999).

Die Kritik am Lehrplan 21 ist seit Sommer 2013, als die Vernehmlassung zu einer ersten Fassung eingeleitet wurde, immer stärker geworden. Auf diese Kritik kann an dieser Stelle nicht wirklich eingegangen werden, aber sie macht auf einige allgemeine Lehrplanfragen aufmerksam, die auch für die Berner Reform relevant sind. Sie betraf unter anderem Zweifel an der Harmonisierungsnotwendigkeit, den Umfang und die grundlegende und neue Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards. Während diese drei wesentlichen Kritikpunkte speziell an dieser Lehrplanrevision ausgerichtet sind, wird ein anderer Teil der Kritik mit Argumenten vorgebracht, die sich bei jeder Lehrplanrevision finden: Angezweifelt werden von unterschiedlichen „Stakeholdern“ sowohl die Fächerkonstruktion (Goodson et al., 1999) als auch die Stundendotationen bzw. die Zeitanteile der einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche: zu geringer Anteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, Fehlen eines eigenständigen Faches Informatik, zu geringe Zeitanteile für den Berufswahlunterricht, zu früher Beginn des Fremdsprachenunterrichts, zu grosse Sprachlastigkeit des gesamten Curriculums, Verschwinden von Geschichte und Geografie als eigenständige Fächer – um

¹ Referat an der Kick-Off-Veranstaltung für die Lehrplangruppen zur Revision des kantonalen Lehrplans für die Maturitätsschulen des Kantons Bern, am 16. Oktober 2014 in Bern.

² Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010; vgl. auch <http://www.lehrplan21.ch>.

³ Saia, L. (2014). Lasst uns über die Schüler sprechen statt über Lehrpläne. *Neue Zürcher Zeitung* vom 18.9.2014.



nur einige Anliegen zu nennen. So berechtigt solche Anliegen im Einzelnen sein mögen: Sie berücksichtigen selten, dass Lehrpläne und Stundentafeln immer auch normative Entscheidungen im Sinne von Wertungen zwingend voraussetzen, einfach weil die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen bei einer gegebenen Anzahl Schuljahre, Schulwochen pro Jahr und Lektionen pro Woche nicht beliebig steigerbar sind. Lehrplanarbeit ist deshalb immer auch die Kunst der sinnvollen Auswahl, der sinnvollen Gewichtung, letztlich der Kompromissbildung mit dem Ziel, den Anspruch auf vielseitige und umfassende Allgemeinbildung (Tenorth, 1994) bei begrenzten Zeitressourcen einigermaßen sinnvoll einzulösen.

Dies setzt Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz bei den „Stakeholdern“, die in aller Regel (meist mit gutem Recht und guten Argumenten) Partikularinteressen vertreten, voraus. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Fachschaften, die berechtigterweise ihre Fachanliegen vertreten. Dass Lehrpläne staatlich (in der Schweiz bislang in der Regel: von den Kantonen⁴) erlassen werden, ist deshalb funktional. Nur der Staat kann den sinnvollen Kompromiss, den sinnvollen Ausgleich zwischen den Stakeholdern – und damit eine ausgewogene Allgemeinbildung – gewährleisten⁵. Die staatliche Regulierung schulischen Wissens ist bislang kaum kritisiert worden – obwohl in der Anfangszeit der modernen Schulsysteme nach 1830 durchaus alternative Ideen diskutiert wurden: Die Freiheit zu lehren und die Freiheit zu lernen war eines der liberalen Grundrechte, die diskutiert, aber nie wirklich eingeführt wurden (vgl. Barth, 1928; Gasser, 1982)⁶.

Lehrpläne sind also wichtige staatliche Instrumente zur Regulierung schulischer Inhalte, Instrumente schulischer „Wissenspolitik“ (Stehr, 2003). Wiater definiert in kompakter Art und Weise: „Ein Lehrplan ist die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollen“ (Wiater, 2005, S. 42). Lehrpläne sind staatliche Erlasse mit Verordnungscharakter, also Ausführungserlasse. Sie werden in der Regel in intensiven Reformprozessen unter Beteiligung der wesentlichen Stakeholder reformiert. Die Lehrplanarbeit erfolgt in der Regel im Rahmen vorgegebener politischer Vorgaben durch Fachexpertinnen und Fachexperten.

Auch für die Lehrplanarbeit zur Revision des Berner Gymnasiallehrplans sind politische Vorgaben definiert:

⁴ Dies gilt nicht für die Berufsbildung: Hier legt der Bund die Inhalte sowohl für den allgemeinbildenden Unterricht als auch für die Berufsmaturität fest. Für den Fachunterricht an den Berufsfachschulen schlagen die Berufsverbände Inhalte vor, die das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation dann genehmigt (Wettstein & Gonon, 2009).

⁵ Inzwischen sind in verschiedenen Kantonen und Kantonsparlamenten allerdings ordnungspolitische Debatten angestoßen worden: Die bisherigen Zuständigkeiten (die Lehrplan- und Lehrmittelpolitik ist in allen Kantonen der Schweiz bislang Aufgabe der Exekutiven [Regierungsräte], gewesen. In vielen Kantonen wird die „schulische Wissenspolitik“ bis heute einem speziellen Gremium delegiert, den Erziehungs- oder Bildungsräten. Die „schulische Wissenspolitik“ ist damit Teil der Exekutivpolitik, Lehrpläne sind Ausführungserlasse. Dass sie damit der (partei-)politischen Auseinandersetzung ein Stück weit entzogen ist, ist durchaus Absicht: Man stelle sich vor, wie ein Parlament einen Lehrplan in der Detailberatung verhandelt ... Dies bedeutet nicht, dass es sinnvoll sein könnte, den Parlamenten weitergehende Möglichkeiten in der Definition der schulischen Wissenspolitik einzuräumen als dies heute der Fall ist. Eine solche Erweiterung der parlamentarischen Mitwirkung kann sinnvollerweise aber nicht in der Delegation der Regelungskompetenz an die Parlamente bestehen, sondern die Parlamente könnten in Zukunft Grundsätze schulischer Wissenspolitik definieren, die als etwas verbindlicherer Rahmen als die heutigen Schulgesetze für die Lehrplanarbeit gelten könnten.

⁶ In den Universitäten allerdings wurde die Lehr- und Forschungsfreiheit in der Regel verankert. Für die allgemeinbildenden Schulen, und speziell für die Gymnasien, gilt bis heute das Grundprinzip der Methodenfreiheit. In einzelnen Kantonen (z.B. Zürich) verfügen die Gymnasien auch über eine bestimmte Lehrplanfreiheit.



- Die Lektionentafel und die Planungsvorgaben (u.a. 2 «Zyklen») wurden durch die Erziehungsdirektion festgelegt.⁷
- Im Sinne von übergeordneten Vorgaben definiert das Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bzw. die Maturitäts-Anerkennungsverordnung des Bundesrates (MAV)⁸ u.a. die Ziele, die Schulfächer und die Maturanoten des Gymnasiums. Ziele sind u.a. eine umfassende Allgemeinbildung, die generelle Hochschulreife, die Wissenschaftspropädeutik in den Fächern sowie mündige, verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger.
- Der Rahmenlehrplan der EDK⁹ legt inhaltliche Rahmenbedingungen für die Planungsarbeit fest. Allerdings ist er sehr allgemein gehalten und ist als Rahmenlehrplan nur ein schwaches übergeordnetes Steuerungsinstrument.
- Als wichtiger Ausgangspunkt für die Reformarbeiten gilt zudem der aktuell gültige Lehrplan.¹⁰ Er soll weiterentwickelt werden und den neuen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklung angepasst werden. In diesem Sinne ist auch an bisherige Erfahrungen anzuknüpfen.

Lehrpläne sollen – obwohl sie letztlich normative Dokumente sind – von Fachexpertinnen und -experten entwickelt werden. Die Lehrerschaft, die im Falle der Gymnasien gleichzeitig auch über die fachwissenschaftliche Perspektive verfügt, soll wesentlich in die Lehrplanarbeit eingebunden werden. Daneben wird die Lehrplanarbeit immer auch – sei es explizit oder implizit – von so genannten „lehrplanbestimmenden Mächten“ (Weniger, 1930/1975) mit definiert. Traditionell waren dies insbesondere die Kirchen, die allerdings ihren Einfluss durch die weitgehende gesellschaftliche Säkularisierung verloren haben. Die kantonale Bildungspolitik steuert die Lehrplanarbeit indirekt, indem sie Rahmenbedingungen definiert, etwa indem sie die Ziele in Schulgesetzen festlegt, auf welche die Lehrpläne ausgerichtet sein sollen, oder indem sie die Budgets für die Gymnasien festlegt. Die Bildungsverwaltung übt Einfluss aus, indem sie die Rahmenbedingungen für die Reformprojekte definiert und die Lehrplanarbeit operativ begleitet. Politische Parteien, Wirtschaftsverbände, Berufsverbände, Gewerkschaften und andere Interessenvertreter (neuerdings auch: Eltern) machen ihre – meist partikularen – Interessen geltend. Die Wissenschaft spielt insofern eine wichtige Rolle, als Schule sich an den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft orientieren soll. Dazu gehören nicht nur die wissenschaftlichen Referenzdisziplinen der Schulfächer, sondern auch die Bildungsforschung und die Fachdidaktiken. Letztlich kann Lehrplanarbeit immer auch kritisch öffentlich diskutiert werden, dies nicht zuletzt, weil Lehrpläne für Schulen entwickelt werden, die von der öffentlichen Hand finanziert werden.

⁷ Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014). *Revision KLM: Lektionentafel und Planungsvorgaben vom 5. September 2014*.

⁸ Vgl. http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf.

⁹ Vgl. <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>.

¹⁰ Vgl. http://www.erp.be.ch/erp/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.html.

2. Unterschiedliche Formen von Lehrplänen

Um Lehrpläne entstehen nicht selten öffentliche Debatten, dies insbesondere, weil die verschiedenen Akteure unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen. Über Lehrpläne lässt sich aber auch streiten, weil sie nicht einfach nur Ziele des Unterrichts konkretisieren, sondern Wissen, Inhalte, Fähigkeiten, Werte ... aufgrund von Kriterien (Bedeutung und Relevanz für die Gesellschaft, für die Jugendlichen, für die Zukunft; Wissenschaftlichkeit, Altersadäquatheit usw.) selektionieren, weil sie dieses Wissen, diese Inhalte nach bestimmten didaktischen Kriterien ordnen, insbesondere nach Schulfächern, Schuljahren, aber auch innerhalb der Schulfächer; dies nach inhaltlichen Gesichtspunkten (Mathematik zum Beispiel in Arithmetik, Geometrie usw. unterteilen), aber auch nach didaktischen Prinzipien (zum Beispiel: Vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, Spiralcurriculum ...). Letztlich geben Lehrpläne didaktische und methodische Hinweise zur Umsetzung; auch sie können umstritten sein. Insgesamt transformieren Lehrpläne wissenschaftliches und gesellschaftliches Wissen in schulisches Wissen. Das Produkt ist deshalb immer nur für eine bestimmte Zeit gültig.

Lehrpläne haben im Verlauf der Geschichte unterschiedliche Formen angenommen. Die Gymnasien verfügten lange Zeit gar nicht über Lehrpläne. Sie kündigten den Unterricht für das kommende Jahr in sogenannten „Programmen“ an (Kalok, 2007) und legten Rechenschaft über die vermittelten Inhalte in den Jahresberichten ab. Lehrpläne waren als Stoffpläne zunächst auf Inhalte fokussiert: Sie legten für jedes Schuljahr den zu bearbeitenden „Stoff“ fest. Seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre wurde diese traditionelle Form im Kontext der so genannten Curriculumtheorie einer grundlegenden Kritik unterzogen: Als Auslöser dieser Diskussion gilt im deutschen Sprachraum Saul B. Robinsohn's Idee einer Schulreform durch Lehrplanrevision: „Auf den folgenden Seiten wird die Notwendigkeit begründet, den geltenden ‚Bildungskanon‘ den Erfordernissen der Zeit entsprechend zu aktualisieren, und die Möglichkeit geprüft, eine solche Revision mit Hilfe der Methoden zu vollziehen, welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus der *Beliebigkeit* und *diffuser Tradition* hinaus in Formen *rationaler Analyse* und – soweit möglich – *objektiverer Alternativen* heben“ (Robinsohn, 1967, S. 1; Hervorhebung LC). Der Lehrplan – nun als Curriculum bezeichnet – sollte neu wissenschaftlich fundiert, rational begründet, systematisch aufgebaut und auf kontrollierbare Lernziele ausgerichtet werden.

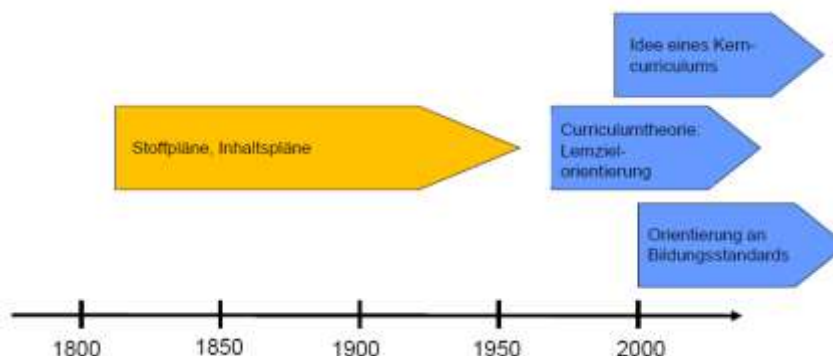


Abbildung 1: Unterschiedliche Lehrplan“typen“

Ziel der Curriculumtheorie (Frey, 1975) war deshalb, Lernziele hierarchisch zu gruppieren. Es wurde zwischen Allgemeinen Leitideen, Richtzielen, Grobzielen und Feinzielen unterschieden. Allerdings blieb unklar, ob sich Richtziele deduktiv aus den Allgemeinen Leitideen herleiten lassen, Grobziele aus Richtzielen ... oder ob zwischen den Hierarchieebenen eher ein lockeres Zuordnungsverhältnis besteht. Die Gruppierung unterschiedlicher Lernziele und die Verhältnisse zueinander blieben ebenfalls unterdeterminiert (Taxonomieproblem). Lernziele sollten so formuliert werden, dass ihr Erreichen überprüft werden kann (Operationalisierungsproblem) und letztlich blieb die Frage danach, mit welchen Inhalten welche Lernziele erreicht werden können, virulent (Selektionsproblem). Mit der Neukonzeption waren also auch verschiedene offene Fragen und Probleme verbunden.

Die heute geltende Lehrplangeneration ist wesentlich nach Prinzipien der Curriculumtheorie der 1970er- und 1980er-Jahre aufgebaut. Die Diskussion der letzten 10 bis 15 Jahre war allerdings von Kritik an diesen Lehrplänen geprägt (vgl. Criblez et al., 2006, 2009; Künzli & Hopmann, 1998; Künzli et al., 1999). Die wesentlichen Kritikpunkte waren: Sie seien Instrumente der Inputsteuerung, Schulen sollten aber vom Output, von den Resultaten her gesteuert werden. Lehrpläne seien zu umfangreich, sollten deshalb auf Rahmenlehrpläne oder Kerncurricula reduziert werden. Sie böten wenig Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung und -planung, hätten deshalb eine geringe Steuerungskraft im Hinblick auf den täglichen Unterricht.

An diese Diskussion knüpften sich Forderungen nach Reduktion der „Lehrplanfülle“ (Huber, 2006) sowie nach neuen Formen der inhaltlichen Steuerung von Schule, die an den Resultaten, nicht an den Inputs orientiert seien (Bildungsstandards). Vor dem Hintergrund der internationalen Diskussion über Kompetenzorientierung und Bildungsstandards haben sich in der Folge weder Kerncurricula¹¹ noch Rahmenlehrpläne¹² durchgesetzt, sondern kompetenzorientierte Bildungsstandards¹³.

3. Unterschiedliche Funktionen und unterschiedliche Adressaten

Lehrpläne übernehmen unterschiedliche Funktionen. Konflikte bei der Lehrplanarbeit entstehen auch, weil für unterschiedliche Akteure unterschiedliche Funktionen von Bedeutung sind. Dabei kann zwischen primären und sekundären Funktionen unterschieden werden. Die primären Funktionen sind jedoch nicht einfach wichtiger als die sekundären, sondern zunächst einfach offensichtlicher. Die sekundären Lehrplanfunktionen werden in der Literatur auch als „sekundäre Lehrplanbindungen“ (Biehl et al., 1999) bezeichnet.

¹¹ „Wissen und Kompetenzen sind in einem Kerncurriculum relativ detailliert vorgegeben. Ein geteilter Kern-Bestand an Wissen schafft die Grundlage dafür, dass Schule auch wesentliche der ihr in den Schulgesetzen abgeforderten allgemeinen Aufgaben lösen kann: Nur auf dem Fundament eines soliden Wissens lassen sich bei jungen Menschen solche Dispositionen entwickeln, die in der modernen pädagogischen Debatte allgemein als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden“ (Böttcher, 2002, S. 14).

¹² Ein Rahmenlehrplan ist ein Lehrplan, der in der Regel nur bis zur Stufe Richtziele differenziert ist. Ein gutes Beispiel dafür ist der Rahmenlehrplan für die Gymnasien in der Schweiz (EDK, 1994).

¹³ „Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche *Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule*. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur *Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit* ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“ (Klieme et al., 2003, S. 9; Hervorhebung im Original).



Die wichtigsten primären Funktionen von Lehrplänen wurden bereits kurz erwähnt, es sind vor allem die folgenden fünf:

1. *Selektionsfunktion*: Aus dem zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vorhandenen Wissen einer Gesellschaft wählen Lehrpläne bestimmte Inhalte und Fertigkeiten aus, die für so wichtig gehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich damit beschäftigen sollen. Die Selektion erfolgt mit Blick auf die zu erreichenden Ziele unter Berücksichtigung definierter Auswahlkriterien. Die Selektion muss erfolgen, weil in der Schule nur eine bestimmte Lernzeit (Volksschule: 9 Jahre; Gymnasium: 4 Jahre) zur Verfügung steht und der Umfang des Wissens in der Wissensgesellschaft so gross geworden ist, dass unmöglich alles gelernt werden kann (vgl. Abschnitt 4). Die Kernfragen der Selektion lauten: Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen? Welches Wissen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten sind wichtig? Was ist *schulisches* Wissen? Durch Selektion werden die Komplexität und die Stofffülle reduziert.

2. *Ordnungsfunktion*: Lehrpläne bringen das zu Lernende in eine Ordnung – zeitlich im Sinne von vorher – nachher, aber auch, indem die Inhalte auf Schuljahre aufgeteilt werden. Ordnung wird aber auch nach inhaltlichen und didaktischen Kriterien geschaffen. Hauptsächliches inhaltliches Ordnungsprinzip ist das Schulfach. Die didaktischen Kriterien bestimmen die Reihenfolge, wobei dem Grundsatz „Vom Leichten zum Schweren“ hohe Bedeutung zukommt. Die Kernfragen lauten: Wann soll was gelernt werden? In welcher Reihenfolge? In welchem Umfang? In welchen Fächern? Nach welchen didaktischen Prinzipien?

3. *Planungsfunktion*: Lehrpläne haben für *Lehrpersonen* zunächst Planungsfunktion. Sie sollen ihnen helfen, das Schuljahr, das Semester oder das Quartal zu planen. Diese Planungsfunktion ist allerdings durch die Forschung relativiert worden: Lehrpersonen ziehen Lehrpläne eher selten zu Rate. Lehrmittel sind für die Unterrichtsplanung weit bedeutsamer.

4. *Legitimationsfunktion*: Lehrpläne legitimieren das Lehrerhandeln – und zwar gegenüber Öffentlichkeit, Eltern, Schulaufsicht und Bildungspolitik.

5. *Orientierungsfunktion*: Lehrpläne haben für Eltern und die Öffentlichkeit auch Orientierungsfunktion. Als öffentliches Dokument kann jedermann den Lehrplan einsehen und Eltern können sich kundig machen über die Lernziele und -inhalte der Schule.

Daneben haben Lehrpläne wichtige sekundäre Funktionen bzw. es bestehen „sekundäre Lehrplanbindungen“ (Biehl et al., 1999), die für die Steuerung von Schule von grosser Bedeutung sind.

6. *Koordinationsfunktion*: Lehrpläne dienen der horizontalen und vertikalen Schulkoordination. Sie sind wesentlich dafür verantwortlich, dass in unterschiedlichen Schulen derselben Stufe keine allzu grosse Varianz entsteht, so dass die Mobilität gewährleistet ist (horizontale Koordination). Zu grosse Leistungsdifferenzen bei Schülerinnen und Schülern, die ein Maturitätszeugnis erhalten, gelten auch als ungerecht. Zudem sorgen Lehrpläne dafür, dass Übertritte von einer Klassenstufe zur nächsten, von einer Schulstufe zur andern sinnvoll möglich sind (vertikale Koordination) und dass bei Übertritten ein bestimmter Leistungsstand erreicht worden ist. Die *abnehmenden Schulen* sind darauf angewiesen, dass die im Lehrplan festgelegten Lernziele der vorhergehenden Schulen erreicht werden.

7. *Referenzdokument*: Der Lehrplan ist in vielerlei Hinsicht ein Referenzdokument, auf das man sich beziehen kann: Der Schulaufsicht (*kantonale Maturitätskommission, Schulkommissionen*) dient der Lehrplan zur Wahrnehmung ihrer Aufsichtsfunktion. Die Lehrmittelverlage und Lehrmittelautorinnen und -autoren orientieren sich bei der Lehrmittelentwicklung



und -produktion wesentlich am Lehrplan, denn Lehrmittel müssen lehrplankonform sein. Weiter dient der Lehrplan als Grundlage für Beurteilung (Lernziele erreicht/nicht erreicht) und für das Erteilen von Berechtigungen (Matur) zum Übertritt an weiterführende Schulen. Letztlich bilden Lehrpläne, insbesondere die neuen kompetenzorientierten, auch den Referenzrahmen für Schulleistungsmessungen und dadurch eine Grundlage des Bildungsmonitorings.

4. Ausblick

1632 veröffentlichte der Böhme Johann Amos Comenius erstmals seine „Grosse Didaktik“. Auf der ersten Seite ist folgender Anspruch zu finden: „*Grosse Didaktik – Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, oder sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechtes ohne jede Ausnahme *rasch, angenehm und gründlich* in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann [...]. *Erstes und letztes Ziel unsrer Didaktik soll es sein*, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ (Comenius, 1632/1954, S. 9; Hervorhebung im Original).

Mehr als dreihundertfünfzig Jahre später erschien von Dieter Schwanitz das Buch: „Bildung. Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz, 1999). Sowohl der Anspruch Comenius‘, alle alles zu lehren, als auch der Versuch von Schwanitz, einen inhaltlichen Bildungskanon am Ende des 2. Jahrtausends zu definieren, sind wohl definitiv zum Scheitern verurteilt. Lehrpläne sind zwar der Versuch, das, was in der Schule gelernt werden soll, festzulegen, aber sie bleiben letztlich zunächst Pläne. Als Pläne definieren sie eine *Norm* – aber Lehrerinnen und Lehrer arbeiten nicht einfach den Plan ab. Sie wählen aus – und unterrichten auch anderes als das, was im Lehrplan steht. Ihr Unterrichtsplan ist wiederum eine Auswahl aus dem Lehrplan und sie führen Unterricht dann auch nicht genau so durch, wie sie ihn geplant haben. Und letztlich lernen Schülerinnen und Schüler nur einen Teil dessen, was sie tatsächlich lernen sollten. Zwischen dem Lehrplan als Norm, dem geplanten Unterricht, dem durchgeführten Unterricht und dem, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen, ist zu unterscheiden. Es wäre eine Fehlannahme zu glauben, dass Schülerinnen und Schüler alles lernen, was im Lehrplan steht. Es wäre aber ebenso eine Fehlannahme zu glauben, dass Schülerinnen und Schüler nur das lernen, was im Lehrplan steht.

Trotzdem sind Lehrpläne notwendig und wichtig – nicht zuletzt und gerade als Referenzdokument. Und gute Lehrpläne entstehen durch gute Lehrplanarbeit, durchgeführt von Fachexpertinnen und Fachexperten!



Literatur

- Barth, H. (1928). *Die Unterrichtsfreiheit in der Schweiz im 19. Jahrhundert in geschichtlicher und systematischer Darstellung*. Lachen: Gutenberg.
- Biehl, Olhaver & Riquarts (1999). *Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen*. Kiel: IPN [verfügbar unter: http://lehrplan-21.ch/docs_nfp33/17DFGEndbericht.pdf; recherchiert: Oktober 2014].
- Böttcher, W. (2002). Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In W. Böttcher & P.E. Kalb, *Kerncurriculum*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Comenius, J.A. (1632/1954). *Grosse Didaktik*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf: Küpper (böhmisches Original: 1632; lateinisches Original: 1657).
- Criblez, L. et al. (Hrsg.). *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep.
- Criblez, L. et al. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett + Balmer.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994*. [verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>; recherchiert: 10.05.2011].
- Frey, K. (1975). *Curriculum-Handbuch*. München: Piper.
- Gasser, P. (1982). *Methodenfreiheit. Theoretische Grundlagen zu einem Aspekt des Professionalisierungsproblems der Volksschullehrer*. Dissertation Universität Zürich.
- Goodson, I.F. et al. (Hrsg.) (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern*. Köln: Böhlau.
- Huber, R. (2006). Abschied vom Lehrplan-„Schlaraffenland“ – weniger ist mehr. In L. Criblez et al. (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards* (S. 173-182). Bern: hep.
- Kalok, L. (2007). Schulprogramme – eine fast vergessene Literaturgattung. In I. Hort (Hrsg.), *Aus mageren und aus ertragreichen Jahren. Streifzug durch die Universitätsbibliothek Giessen und ihre Bestände* (S. 174-199). Giessen: Universitätsbibliothek.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Künzli R. & Hopmann, St. (1998). *Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur & Zürich: Rüegger.
- Künzli, R. et al. (Hrsg.) (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur & Zürich: Rüegger.
- Robinson, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/M.: Eichborn.
- Stehr, N. (2003). *Wissenspolitik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vollstädt, W. et al. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weniger, E. (1930/1975). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (1975), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (S. 199-294). Weinheim: Beltz.
- Wettstein, E. & Gonon, Ph. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtsplan* (S. 41-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.