

**Andree Adolph**

# **Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem**

**Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen  
von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen**



Dissertation zur Erlangung der akademischen Doktorwürde an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden,  
verteidigt am 23. Januar 2015.

zum Verfasser:

Andree Adolph

geb. 1969 in Arnstadt/ Thüringen

1990-1995	Studium für das Höhere Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Geschichte an der Universität Leipzig
1995	Erstes Staatsexamen
1995-1997	Referendariat an der 11. Schule Leipzig/ Gymnasium
1997	Zweites Staatsexamen
1997-2000	Schuldienst als Lehrkraft an der Mittelschule Glesien
2000-2005	Referent am Sächsischen Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung/ Comenius-Institut (heute: Sächsisches Bildungsinstitut/ SBI)
2005-2007	Schuldienst als Lehrkraft am Beruflichen Schulzentrum Wirtschaft I in Dresden und Lehrbeauftragter am Staatlichen Seminar für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen
2007-2013	nach nebenberuflich ausgeübten Lehraufträgen der TU Dresden Abordnung an das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden als Lehrkraft im Hochschuldienst
ab 2013	Schuldienst als Lehrkraft an den Beruflichen Schulzentren Wirtschaft und Gastgewerbe in Dresden

Hinweis zur Zitierweise:

Prinzipiell erfolgt die Wiedergabe aller Zitate in der aktuell verbindlichen Rechtschreibung aus dem Jahr 2006, insoweit dies nicht sinnenstehend ist.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	6
1 Einleitung .....	9
1.1 Ziele der Untersuchung .....	9
1.2 Begründung des Forschungsvorhabens .....	10
1.3 Aufbau und Gliederung der Untersuchung .....	16
2 Theoretische Grundlagen und aktuelle Positionen zu Steuerungsinstrumenten und Lehrplänen .....	18
2.1 Begriffsbestimmungen: Lehrplan, Bildungsplan, Curriculum .....	18
2.2 Zum Problem der staatlichen Steuerung von Schulsystemen .....	22
2.3 Lehrpläne und Lehrplanreformen als Steuerungsinstrument von Schulsystemen .....	26
2.4 Ergebnisse der Curriculum- und Lehrplanforschung .....	29
2.4.1 Historische Perspektiven .....	29
2.4.2 Jüngere Forschungsbefunde .....	35
2.5 Lehrpläne im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenztests .....	43
2.6 Lehrpläne im Hinblick auf Schulautonomie und neue Schularten .....	48
2.7 Lehrpläne in Konkurrenz zu Schulmedien .....	51
2.8 Lehrpläne und Governance.....	53
2.9 Bedeutung und Zukunft der Lehrpläne in den deutschen Bundesländern .....	59
3 Hypothesenbildung .....	62
4 Methodische Vorgehensweise der Untersuchung .....	64
4.1 Anlage und Instrumente der Untersuchung .....	64
4.2 Schriftliche Lehrerbefragung .....	66
4.2.1 Entwicklung und Gestaltung des Fragebogens.....	67

4.2.2	Stichprobenkonstruktion .....	69
4.2.3	Durchführung der Befragung .....	71
4.3.	Qualitative Expertengespräche .....	73
4.4	Chancen und Grenzen des Forschungsansatzes .....	75
5	Zentrale Befunde der Untersuchung .....	76
5.1	Ergebnisse der Lehrerbefragung .....	76
5.1.1	Rücklauf der Fragebögen und Stichprobenverteilung.....	76
5.1.2	Grundorientierungen der Lehrkräfte bei der Lehrplannutzung .	81
5.1.3	Nutzungsverhalten der Lehrkräfte .....	86
5.1.4	Erwartungen an Lehrpläne .....	99
5.1.5	Bedeutung und Zukunft von Lehrplänen aus Sicht der Lehrkräfte.....	107
5.2	Ergebnisse der Expertengespräche.....	113
6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für künftige Lehrplanvorhaben .....	118
7	Anhang.....	127
	Auszüge aus den Antwortschreiben der Kultusministerien auf den Kurzfragebogen .....	127
	Lehrerbefragungsbogen .....	135
	Leitfaden für das Expertengespräch mit Fachberatern.....	141
	Grafische Darstellungen zur Verteilung der Befragungsstichprobe .....	142
	Tabellarische Darstellung statistischer Auswertungen .....	143
	Grafische Darstellungen zu Aspekten des Nutzungsverhaltens .....	147
	Statistische Daten der Clusteranalysen .....	156
	Antworten der Befragten auf die offene Fragestellung.....	158
8	Literaturverzeichnis.....	161
	Summary .....	170

## Vorwort

Als der Verfasser nach dem Referendariat an einem allgemeinbildenden Gymnasium in Leipzig als Lehrkraft an einer Mittelschule<sup>1</sup> im ländlichen Umland zu arbeiten begann, hatte er die für einen allein gymnasial ausgebildeten und geprägten Junglehrer wohl typischen Ängste, ob er überhaupt sinnvoll und erfolgreich an einer Schulart<sup>2</sup> arbeiten könnte, in der angeblich eher „erzieherische Probleme“ im Zentrum der Lehrertätigkeit stehen und deren Schüler „nur“ einen Hauptschul- oder Realschulabschluss anstreben würden. Natürlich waren dies Vorurteile. Die Arbeit an der Mittelschule erwies sich für die Professionalität und den weiteren beruflichen Werdegang des Verfassers als außerordentlich gewinnbringend.

Neben den Ausbildungsfächern Deutsch und Geschichte sollte der Verfasser auch das Fach Geographie unterrichten. Um sich darauf vorzubereiten, kaufte er sich in der Leipziger Universitätsbuchhandlung die entsprechenden Lehrpläne und verschaffte sich einen ersten Zugang zu der Schulart Mittelschule und den fachlichen Anforderungen des Hauptschul- und Realschulbildungsganges. Überraschenderweise waren die Lehrpläne der Mittelschule in Aufbau, Form und fachsystematischer Struktur vergleichbar mit den Lehrplänen des Gymnasiums, was die Weiterverwendung der im Referendariat erworbenen planerischen Arbeitsroutinen (vom Lehrplan über den Jahresstoffverteilungsplan zur Unterrichtseinheiten- bzw. Unterrichtstundenplanung) ermöglichte und den „Start ins Berufsleben“ erleichterte.

Wie es sich erwies, sollten Mittelschullehrpläne in der weiteren beruflichen Tätigkeit noch bedeutsamer werden: Am Sächsischen Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung/ Comenius-Institut (heute: Sächsisches Bildungsinstitut/ SBI) war der Verfasser von 2002 bis 2005 Mitglied einer leitenden Projektgruppe des Instituts für die Lehrplanreform an sächsischen Schulen mit dem Verantwortungsbereich Mittelschule und somit Mitautor von Grundsatzpapieren zur Lehrplanreform und Koordinator der Lehrplankommissionen dieser Schulart.<sup>3</sup>

In diese Zeit fielen auch die zunächst noch kontrovers geführten bildungspolitischen Debatten nach dem sog. „PISA-Schock“. Dieser löste gesteigerte Reformanstrengungen in allen Bundesländern aus und versah die Frage nach tradierten und neuen Steuerungsinstrumenten der Bildungspolitik für die jeweiligen Schulsysteme mit hoher Relevanz. Mit Blick auf die im Freistaat Sachsen geplante Lehrplanreform wurde dabei auch über die Frage der Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen diskutiert. Prinzipiell herrschte eine optimistische Stimmung. So hieß es u. a. im der Reform zu Grunde liegenden „Leitbild für Schulentwicklung“:

---

<sup>1</sup> Die sächsische Mittelschule ist eine Schulart, in der Hauptschul- und Realschulbildungsgang integriert sind.

<sup>2</sup> In bildungspolitischen Diskussionen und in der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe „Schulart“ und „Schulform“ nicht trennscharf unterschieden und auch synonym gebraucht. In dieser Arbeit wird allein der im Freistaat Sachsen im Sprachgebrauch übliche und im Schulgesetz verwendete Begriff „Schulart“ für die Bezeichnung der abschlussbezogenen Schulstrukturtypen der Sekundarstufen verwendet.

<sup>3</sup> Z. B. Leistungsbeschreibung der Mittelschule und der Fachoberschule, Eckwerte zur informatischen Bildung, Eckwerte zur Medienerziehung, Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung – vgl. Freistaat Sachsen - Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrpläne allgemein bildender Schulen, Dresden 2004, beiliegende Lehrplan-CD

*„Schulische Qualität wird im Spannungsfeld von Tradition und Moderne gefördert. Dazu gehören die Erarbeitung weiter entwickelter Lehrpläne, die weitere Ausgestaltung der Schularten und damit einher gehend Unterstützungsmaßnahmen zur kontinuierlichen Professionalisierung der Lehrer.“<sup>4</sup>*

In einem Beitrag für die Zeitschrift „SchulVerwaltung“ schrieb dazu der Verfasser:

*„Dahinter ist durchaus ein Bekenntnis zum Lehrplan als wichtiges Steuerungsinstrument für schulische Lernprozesse zu sehen ... . (...) Dies trifft insbesondere auf die Reform der sächsischen Lehrpläne zu, deren Hauptziele die Schaffung verbesserter Rahmenbedingung für Unterrichtsqualität und eine Veränderung der schulischen Lehr- und Lernkultur sind.“<sup>5</sup>*

Neben diesen eher biografisch und beruflich angelegten Motivationen für das gewählte Thema bestärkte den Verfasser die häufig gemachte Erkenntnis, dass bei Veränderungen in Schulsystemen auch Beharrungskräfte und systemisch-institutionelle Kontinuitätsbestrebungen bedeutsam sind, ein Promotionsvorhaben zum tradierten Steuerungsinstrument Lehrplan anzugehen. Dabei hat sich der Verfasser dabei auch intensiv mit dem Wert und den Anforderungen einer Promotion auseinandergesetzt. Laut der gültigen Promotionsordnung der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden sollen

*„mit der Promotion ... durch den Bewerber eine über ein Studium ... hinausgehende wissenschaftliche Qualifikation und die besondere Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit nachgewiesen“<sup>6</sup> werden.*

Die Dissertation soll dabei

*„einen bedeutenden Beitrag zur Forschung auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet erbringen und ... neue wissenschaftliche Erkenntnisse enthalten.“<sup>7</sup>*

Der Verfasser hat sich die Zielsetzung gegeben, eine ganz in diesem Sinne thematisch stringente Forschungsarbeit zu erstellen.

Für das Gelingen des Vorhabens gilt es Dank zu sagen. Zuerst natürlich dem betreuenden „Doktorvater“, Herrn Prof. Wolfgang Melzer, für die vielen Jahre der guten Zusammenarbeit, für die fachlich-methodischen Anregungen und Hilfestellungen, die administrativ-organisatorischen Unterstützung als Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation und Dienstvorgesetzter und vor allem für das entgegengebrachte geduldige Vertrauen.

---

<sup>4</sup> Ebd., Leitbild für Schulentwicklung, S. 19

<sup>5</sup> Adolph, A.: Reform der sächsischen Lehrpläne. In: SchulVerwaltung, Ausgabe 2/2002, S. 271 f.

<sup>6</sup> [http://www.tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/erzw/studium/dokumente/promotionsordnung\\_fakultaet\\_ew\\_24\\_11\\_2010.pdf](http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/studium/dokumente/promotionsordnung_fakultaet_ew_24_11_2010.pdf), § 1 – zugegriffen am 28.08.2012

<sup>7</sup> Ebd. § 8

Der Dank des Verfassers gilt insbesondere auch den Kollegen der Forschungsgruppe Nelly Schmechtig, Matthias Ritter und Lars Oertel für deren fachlich-kritische Unterstützung bei der methodischen Arbeit sowie Frau Esther Leyh vom Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) für die tatkräftige Hilfe bei der organisatorischen Durchführung der Lehrerbefragung.

Danken möchte der Verfasser aber auch der Sächsischen Bildungsagentur und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus für das Ermöglichen dieser Promotion im Rahmen einer Abordnung an das ZLSB als Lehrkraft im Hochschuldienst.

Ein letzter Dank gilt Herrn Prof. Klaus-Jürgen Tillmann, der anfangs durch kritische Anfragen zur Sinnhaftigkeit und zur thematischen Ausrichtung des Promotionsvorhabens half, dieses inhaltlich zu fokussieren und zu legitimieren.

Dresden, 12. August 2013

# 1 Einleitung

## 1.1 Ziele der Untersuchung

In dieser Untersuchung möchte der Verfasser mit den Schwerpunktsetzungen auf Lehrpläne, Lehrplanentwicklung und Lehrplanwirkungen einen Beitrag zum Forschungsgebiet der bildungspolitischen Steuerung von Schulsystemen leisten. Mit Hilfe quantitativer (Lehrerbefragung) und qualitativer (Experten-Interviews) Forschungsmethoden werden Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen untersucht. In diesem Sinne steht das Vorhaben in der breiten Tradition der Curriculumforschung mit ihrer „Erforschung empirischer Zusammenhänge zwischen Curriculum, Gesellschaft und Schule“<sup>8</sup>.

Auch wenn in der Curriculumforschung heute „nur in Einzelfällen ... noch Traditionen der allgemeinen Lehrplanforschung aufgenommen“<sup>9</sup> werden, sollen die lehrplantheoretischen Betrachtungen dieser Untersuchung einerseits an die westdeutsche Curriculumbewegung bzw. -forschung<sup>10</sup> der 70er Jahre anknüpfen, die in einer Revision des Curriculums oder der sog. Curriculumentwicklung ein zentrales Mittel der Bildungsreform sah, die jedoch in der Folgezeit dann eher pragmatischen Ansätzen der Lehrplanarbeit wich. Andererseits werden auch Verbindungen und Traditionslinien zu den in der DDR gültigen Auffassungen über Funktion und Gestaltung der Lehrpläne gezogen.

Neben dieser historischen Perspektivsetzung soll des Weiteren die gegenwärtige „Governance“-Debatte aufgegriffen werden, die Ansätze und Instrumente der bildungspolitischen Steuerung nach dem sog. „PISA-Schock“<sup>11</sup> zu systematisieren sucht und sich dabei auf die Fragen fokussiert, ob und in welcher Weise ein komplexes staatliches Schulsystem „gesteuert“ werden kann. Dabei werden durch vergleichende Betrachtungen mit anderen Bundesländern auch generalisierende Aussagen zur Steuerkraft von Lehrplänen im Hinblick auf den Governance-Ansatz diskutiert.

Schlussfolgernd sollen im Ergebnis der Arbeit Aussagen zur Sinnhaftigkeit bzw. Weiterentwicklung von Lehrplänen als Steuerungsinstrument im Schulsystem getroffen werden. Diese Aussagen betreffen im weitesten Sinne Grundfragen der sog. Curriculumplanung, also die „Ebenen der Erstellung, Begründung und Realisierung als auch die Ziele und Möglichkeiten der Implementierung“<sup>12</sup> von Lehrplänen.

---

<sup>8</sup> Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim 2007, S. 138

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., S. 138 f. und S. 471

<sup>11</sup> zusammenfassende Bezeichnung der Diskussionsergebnisse nach dem Erscheinen von: OECD-PISA (Hrsg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Berlin 2000 und OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris 2001 und als erste wissenschaftliche Auswertung Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001

<sup>12</sup> Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, a. a. O., S. 138

## 1.2 Begründung des Forschungsvorhabens

Unabhängig von den im Vorwort ausgeführten biografischen Motivationen zur Arbeit könnten gegen das gewählte Thema Einwände vorgebracht werden, warum nun das tradierte Steuerungselement „Lehrplan“ eine weitere Untersuchung rechtfertigt – auch angesichts der aktuellen bildungswissenschaftlichen bzw. bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen wie „Qualitätsmanagement“ durch „Standards“ und „Kompetenztests“ sowie „Bildungsmonitoring“ und „Educational Governance“.

Das Vorhaben bedarf daher weiterer, nicht allein biografisch motivierter, wissenschaftlicher Begründungen. Dabei ist zu fragen, welche Relevanz diese Untersuchung im Kontext der bisherigen Forschung hat, die den Lehrplänen ja eine eher geringe Steuerungswirkung zuspricht<sup>13</sup>, und worin der Grund einer erneuten Untersuchung dieser Fragestellung liegt?

Folgende Annahmen lassen nach den bisherigen Ergebnissen (alle vor dem Jahr 2000) eine erneute Untersuchung nach der Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen in einem weiteren Bundesland (Sachsen) plausibel bzw. gerechtfertigt erscheinen:

- Es gibt ggf. Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten im Vergleich von Ergebnissen vor und nach dem sog. „PISA-Schock“ und den damit einhergehenden Bildungsdiskussionen, denn „seit Ende 2001 beeinflusst die PISA-Studie in einer historisch einmaligen Weise sowohl die bildungspolitische als auch die erziehungswissenschaftliche Situation in Deutschland.“<sup>14</sup>

Im Verhältnis zur Bildungspolitik könne dabei die Bildungsforschung durchaus einen neuen „Anspruch erheben, Steuerungswissen für bildungspolitische Entscheidungen zu liefern“<sup>15</sup> bzw. sollten neuerliche Kooperationen gesucht werden<sup>16</sup>. Tillmann et al. kommen dabei zu folgendem Fazit:

*„In all unseren Fällen zeigt sich, dass in den Ministerien intensivere Aktivitäten entfaltet wurden, um Maßnahmenprogramme auf den Weg zu brin-*

---

<sup>13</sup> Z. B. Vollstädt, W: Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne. In Füssel, H.-P.; Roeder, P. M. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung, Weinheim 2003, S. 194-214.

Einen besonderen Stellenwert haben hierbei Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J.; Rauin, U.; Höhmann, K.; Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Opladen 1999. Diese Studie begleitete die Einführungen neuer schulartübergreifender, schulstufenbezogener und zumeist fachlicher Rahmenrichtlinien im Bundesland Hessen. Bei einer Beschränkung auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Chemie und Geschichte gab es zweimalig eine Lehrerbefragung mit der gleichen repräsentativen Stichprobe – zunächst zu den „alten“, dann zu den neu eingeführten Rahmenplänen. Außerdem gab es qualitative Fallstudien an drei Sekundarschulen, ebenfalls mit Untersuchungszeitpunkten vor und nach der Lehrplanreform. Die Ergebnisse werden im Kapitel 6 „Staatliche Lehrpläne – ein überholtes Steuerungsmodell?“ für alle Lehrpläne verallgemeinert.

<sup>14</sup> Tillmann, K.-J.; Dederich, K.; Kneuper, D.; Kuhlmann, C.; Nessel, I.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden 2008, S. 11

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Vgl. Oelkers, J.: Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Herrmann, U. (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung, Weinheim 2007, S. 63

gen, die sich als angemessene und rasche Reaktion auf die PISA-Ergebnisse darstellen lassen.“<sup>17</sup> Dabei werden „Instrumente und Verfahren eingeführt, die später dann die Voraussetzungen für eine kontextorientierte Output-Steuerung liefern“<sup>18</sup> sollen. Jedoch:

*„Die von vielen Schulministerien in Anspruch genommene Position, ganz überwiegend nach den Regelungen der Kontextsteuerung zu arbeiten, stellt sich bei näherem Hinsehen doch etwas anders dar. Es zeigt sich vielmehr, dass in etlichen Bereichen die hierarchisch-administrative Steuerung nach wie vor weit verbreitet ist. Wenn man will, kann man hier von einem ‚Governance-Mix‘ reden - allerdings nur dann, wenn man die verschiedenen Bereiche in einen gemeinsamen Blick nimmt.“<sup>19</sup>*

Schlussfolgernd für das Steuerungsinstrument Lehrplan, das bei Tillmann et al. nicht im Fokus der Betrachtungen war<sup>20</sup>, hieße dies, dass Veränderungen im allgemeinen bildungspolitischen Steuerungsverhalten hin zu der benannten kontextorientierten Output-Steuerung, wie sie auch im Freistaat Sachsen zu verzeichnen ist, auch eine veränderte Steuerungsfunktion von Lehrplänen oder eine veränderte bildungspolitische Steuerungsabsicht implizierten.

- Auch gibt es ggf. bei einer gegenüberstellenden Betrachtung der Ergebnisse einen unterschiedlichen Umgang mit dem Planungsinstrument Lehrplan in einem „alten“ westlichen Bundesland (Hessen<sup>21</sup>) und einem „neuen“ östlichen (Sachsen) aus der Perspektive der Lehrkräfte – hinsichtlich verschiedener Sozialisationskulturen in der ehemaligen DDR und der Bundesrepublik vor 1989.

Möglicherweise führte der streng reglementierende, hoch verbindliche und stark eingeübte Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen Lehrplänen dazu, dass diese aus der heutigen Sicht vieler Pädagogen in Sachsen einen höheren Stellenwert besitzen, als dies bei den Kollegen in Hessen, die ja eher in einer lehrplankritischen Tradition beruflich sozialisiert wurden, der Fall sein mag.

Voraussetzung dafür wäre es aufzuzeigen, dass von den gegenwärtig im sächsischen Schuldienst unterrichtenden Lehrkräften tatsächlich noch ein relevanter weiterer Personenkreis in der DDR nicht nur seine Ausbildung, sondern auch eine berufliche Sozialisation mit bis heute andauernden professionellen Arbeitsroutinen erhielt.

---

<sup>17</sup> Tillmann, Dederling et al., a. a. O., S. 381

<sup>18</sup> Ebd., S. 383

<sup>19</sup> Ebd., S. 387

<sup>20</sup> Gegenstände der 13 themenbezogenen Fallstudien aus den Ländern Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Thüringen waren insbesondere die Einführung zentraler Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten und die Entwicklung der Ganztagschule.

<sup>21</sup> Studie im Bundesland Hessen: Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O.

- Darüber hinaus gibt es ggf. Unterschiede in den Nutzungsmöglichkeiten und im Nutzungsverhalten von eher allgemeineren Rahmenplänen (Hessen) und dezidierten Fachlehrplänen (Sachsen):

Hessen	Sachsen
Die hessischen Rahmenpläne <sup>22</sup> , die als schulartübergreifende, schulstufenbezogene „Minimalpläne“ <sup>23</sup> den Lehrkräften zur schulabschlussbezogenen Differenzierung möglichst breite Handlungsräume (Stichworte „Autonomie“ und „Öffnung der Schule“) eröffnen sollten, wurden in der Regel von wissenschaftlichen Autorentandems unter Federführung des Hessischen Bildungsinstitutes geschrieben. Darüber hinaus gab es fächerverbundene Rahmenpläne, z. B. bei den Naturwissenschaften.	Die schulart- sowie schulabschlussbezogenen und zum Teil sehr konkreten Lehrpläne für jedes Einzelfach wurden unter Federführung einer koordinierenden Projektgruppe des damaligen sächsischen Bildungsinstitutes von Lehrplankommissionen bis zu 8 Personen erarbeitet, die ausschließlich aus Lehrkräften zusammengesetzt waren. Präzise Zielvorgaben und Differenzierungshinweise in den Lehrplänen sollten eine steigende Unterrichtsqualität unterstützen und Evaluationen erleichtern. <sup>24</sup>

- Mögliche Unterschiede im Nutzungsgrad der Lehrpläne durch die Lehrkräfte und in der Wirksamkeit von Lehrplänen könnten auch im zeitlichen Abstand zu Lehrplanreformen begründet sein.

Die ursprüngliche Absicht, in der direkten zeitlichen Folge der sächsischen Lehrplanreform ab dem Jahr 2004 – analog zu der Vorgehensweise der erwähnten Studie in Hessen – eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen der reformierten Lehrpläne zu erstellen, erschien vor diesen Hintergründen zunächst folgerichtig, da Lehrpläne als Instrument staatlicher Steuerung ja nur im konkreten Gesamtzusammenhang aller Steuerungsinstrumente auf der Ebene eines einzelnen Bundeslandes betrachtet werden können. Somit sollte die Lehrplanreform an sächsischen allgemeinbildenden Schulen<sup>25</sup> als Referenzebene und Grundlage für die curriculumtheoretischen und schulsystemischen Betrachtungen dieser Arbeit dienen.

Dies hätte jedoch ggf. zu Überschneidungen bzw. Implikationen zur wissenschaftlichen Evaluation dieser Lehrpläne durch die Kultuseinrichtungen

<sup>22</sup> Ebd., S. 67 ff.

<sup>23</sup> Ebd., S. 70

<sup>24</sup> Vgl. Leitbild für Schulentwicklung, a. a. O., S. 19 f.

<sup>25</sup> Die Einführung der reformierten Lehrpläne begann mit dem Lehrplan für das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales (WTH) an der Mittelschule im Schuljahr 2003/2004 und wurde mit allen Fachlehrplänen der Grundschule sowie der Mittelschule, des allgemeinbildenden Gymnasiums und der Schule zur Lernförderung im Bereich der Sekundarstufe I im darauffolgenden Schuljahr 2004/2005 fortgesetzt.

führen können. Eine zu starke Fokussierung auf Lehrpläne als Steuerungsinstrument im spezifisch sächsischen Schulsystem wäre auch möglicherweise eine thematische Verengung und könnte die Verallgemeinerung der Ergebnisse erschweren.

Zudem wurden die wenigen bisherigen Studien zu diesem Thema immer nur im direkten Kontext von Lehrplanreformen durchgeführt, um deren Wirkungen zu ermitteln. So reifte der Entschluss, dass in dieser Arbeit (und in Abgrenzung zur bisherigen Forschung) eher der alltägliche, routinemäßige Umgang der Lehrkräfte mit Lehrplänen im Hinblick auf deren Steuerungswirksamkeit betrachtet werden sollte – ohne den Kontext einer Lehrplanreform. Daher wurde die Befragung der Lehrkräfte 2012, also mehrere Jahre nach deren Einführung und eher im Vorfeld einer kommenden Lehrplanrevision durchgeführt.

- Unabhängig von dieser dichotomischen Betrachtung (Sachsen-Hessen) werden Wert, Stellung und Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen gegenwärtig durch die Einführung von bildungsgangintegrierenden Gemeinschaftsschulen<sup>26</sup> in verschiedenen Bundesländern<sup>27</sup> akzentuiert.

Allen Projekten gemeinsam ist entweder das Nichtvorhandensein spezifischer Lehrpläne oder nur sehr allgemeiner Rahmenpläne<sup>28</sup> für Gemeinschaftsschulen und die damit verbundene Erschwernis für die Lehrkräfte, gleichzeitig Unterricht für eine Schulklasse auf der Grundlage von zwei oder sogar drei schulabschlussbezogenen Lehrplanniveaus gestalten zu müssen. Dieses Problem eines möglichst differenzierenden und individualisierenden Unterrichtens auf der Grundlage eines allgemeinen oder mehrerer Lehrpläne<sup>29</sup> wird sich durch den fortschreitenden Prozess hin zu einer „inklusive Schule“<sup>30</sup> noch verstärken.

---

<sup>26</sup> Der Terminus Gemeinschaftsschule wird gegenwärtig für sehr heterogene Schulpraktiken verwendet. Es besteht das Problem einer präziseren Begriffsbestimmung. Auch wenn man schulstrukturell darin eine Weiterentwicklung der integrativen Gesamtschule sehen kann (z. B. Bönsch, M.: Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund, Baltmannweiler, 2006), betont die Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden auch die schulkulturelle Qualität zur Begriffsbeschreibung: „Die Gemeinschaftsschule basiert auf zwei Grundprinzipien, dem der Veränderung der Schulstruktur im Sinne eines längeren gemeinsamen Lernens und dem der Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur im Sinne der Gestaltung eines kompetenz- und entwicklungsfördernden Lernumfeldes. (...) Die Heterogenität der Schülerschaft wird im Unterricht als Anregungspotential für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ebenso nutzbar gemacht wie die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des schulischen Umfeldes. Vgl. auch Schmechtig, N.; Adolph, A.; Melzer, W.: Dokumentationen zum sächsischen Modellversuch „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm> - 27.01.2013

<sup>27</sup> Gegenwärtig besteht eine heterogene Lage mit landesspezifisch unterschiedlichen Voraussetzungen: Schulversuch (Sachsen), schulgesetzliche Einführung als Schulart (Thüringen, Saarland, Schleswig-Holstein).

<sup>28</sup> Vgl. z. B. die neuen saarländischen „Kernlehrpläne“ für die Gemeinschaftsschule (hier für das Fach Deutsch) unter: [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/KLP\\_De\\_GemS\\_Juli\\_2012.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLP_De_GemS_Juli_2012.pdf) - 17.01.2013

<sup>29</sup> In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 04.10.2012)“ heißt es unter 3.2.5: „An Schularten mit mehreren Bildungsgängen wird der Unterricht entweder in abschlussbezogenen Klassen oder – in einem Teil der Fächer – leistungsdifferenziert auf mindestens zwei lehrplanbezogen definierten Anspruchsebenen in Kursen erteilt.“ [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_12\\_03-VB-Sek-I.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf) - 17.10.2012

<sup>30</sup> Inklusion will eine Gesellschaft, in der Menschen, die sich voneinander in Herkunft, Aussehen, körperlicher Verfassung, Geschlecht oder Interessen unterscheiden, als gleichberechtigt miteinander leben können. Eine inklusive Schule ist daher eine Schule für alle. Der gemeinsame Schulbesuch behinderter und nicht behinderter

- Die Frage nach der Steuerungsrelevanz von Lehrplänen stellt sich ggf. auch im Kontext der sog. „Hattie-Studie“<sup>31</sup> zu den Ursachen von Lernerfolg, die gegenwärtig eine breite Aufmerksamkeit erfährt. Hattie führt darin für den Untersuchungsbereich Unterricht aus, dass ein von Lehrkräften aktiv gesteuerter, überlegt strukturierter und feedbackbasierter Unterricht effektiver ist als unterrichtliche Settings, in denen Lehrkräfte sich selbst nur in einer begleitenden oder beratenden Rolle sehen.<sup>32</sup> Steffens und Höfer führen dazu aus:

*„Lehrerinnen und Lehrer, die sich als Lernende ihrer eigenen Wirkungen verstehen, sind hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern die einflussreichsten. Diese evaluative Orientierung, die beständige Beobachtung des eigenen Handelns im Sinne einer Selbstwirksamkeitsprüfung scheint der zentrale Eingangsschlüssel für Hatties Haus der Pädagogik zu sein.“<sup>33</sup>*

Das Selbstverständnis von Lehrkräften als wesentliche Basis ihres unterrichtlichen Handelns scheint demnach eine zentrale Kategorie für schulischen Lernerfolg zu sein. Dazu gehören auch eine präzise Zielklarheit und Zieltransparenz am Beginn einer jeden Unterrichtseinheit – „eine angesichts oft uferloser und zielunklarer deutscher Lehrpläne ungewohnte Übung“<sup>34</sup>. Wenn also Lehrpläne eine steuernde, instruierende Wirkung haben sollten, dann muss ein Fokus auf der benannten Zielklarheit der Pläne liegen, die Lehrkräfte für sich daraus ableiten können sollten.

*„Ein weiterer wirksamer Ansatzpunkt, ..., sind nach Hattie curriculare Programme und Materialien, die in Deutschland allerdings bislang kaum eine Verbreitung gefunden haben. Wie die ... Metaanalysen zeigen, sind solche Programme recht erfolgreich, insbesondere solche für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ...; aber auch Wortschatzprogramme ... und fachspezifische Programme ... erwiesen sich als wirksam.“<sup>35</sup>*

Die hier verwendete Bezeichnung „curriculare Programme und Materialien“ meint dabei wohl im Sinne der anglo-amerikanischen Curriculumtradition eher abgeschlossene thematische und methodisch aufbereitete Lern- und Übungslehrgänge, können jedoch auch „im Sinne von Handlungsmustern“

---

Kinder soll dabei nicht länger die Ausnahme sein. Eine große Zahl von Initiativen und Aktionen wie z. B. „Inklusive Bildung - jetzt!“ und das „Positionspapier der Bertelsmann Stiftung zur Inklusion im Schulsystem“ fordern eine grundlegende Neuorientierung der Bildungspolitik in Deutschland und rasche konkrete Schritte hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Eine Einführung in die Thematik und Umsetzungsbeispiele geben Benkmann, R., Chilla, S., Stapf, E. (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke, (ohne Ortsangabe) 2011

<sup>31</sup> Hattie, John A. C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement, London, New York 2009

<sup>32</sup> „Only minimal guidance ... does not work.“ Ebd. S. 243

<sup>33</sup> Steffens, U.; Höfer, D.: Die Hattie-Studie. Forschungsbilanz zu den Ursachen von Lernerfolg. In: HLZ 12/2012, S. 26

<sup>34</sup> Holst, D. van: Falsche Fronten. In: HLZ 1-2/2013, S. 31

<sup>35</sup> Steffens, U.; Höfer, D.: Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie, Teil 2: „Basisdimensionen“ des Unterrichtens, S. 5 f. Unter: [www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de) – 26.03.2013

angelegt sein, damit „keine Lehrperson bestimmte pädagogische und fachliche Mindeststandards unterschreitet“<sup>36</sup>.

Die relative Unbekanntheit solcher Programme in Deutschland bezieht sich dabei wohl mehr auf den Teil der ehemaligen „alten“ Bundesrepublik, gab es doch in der DDR mit den auf die Lehrpläne abgestimmten „Folgematerialien“ für alle Fächer und Klassenstufen eine solche Unterstützung. Diese Materialien, die jedoch nach 1989 wegen ihrer strikten ideologischen Ausrichtung und ihres verpflichtenden Charakters in Ost wie West auf starke Ablehnung stießen, wären jedoch möglicherweise vor diesem Hintergrund zumindest in ihren funktionalen Anlage neu zu bewerten.

Des Weiteren stellt sich mit Blick auf diese „curricularen“ Programme und Materialien die Frage der Zweckmäßigkeit einer Unterscheidung der Begriffe „Curriculum“ und „Lehrplan“, wie Sie schon einmal im Kontext der Debatte um Robinsohns Curriculumrevision<sup>37</sup> erörtert wurde, aber gegenwärtig nicht diskutiert wird.

All diese veränderten bzw. aktuellen Implikationen lassen aus Sicht des Verfassers das dargestellte Forschungsvorhaben als legitim, begründet und gewinnversprechend erscheinen, erfordern aber zugleich eigenständige Schwerpunktsetzungen sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art.

---

<sup>36</sup> Ebd., S. 6

<sup>37</sup> Vgl. Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin 1967

### **1.3 Aufbau und Gliederung der Untersuchung**

In den folgenden Kapiteln 2.1 bis 2.3 werden theoretische Rahmenbezüge zum Problem der staatlichen Steuerung von Schulsystemen und Begriffsbestimmungen (Lehrplan, Curriculum, Kerncurriculum) dargelegt. Insbesondere werden Lehrpläne und ihre Funktionen sowie Lehrplanreformen unter einer schulsystemischen Perspektivsetzung betrachtet.

Das Kapitel 2.4 stellt Ergebnisse der Lehrplan- bzw. Curriculumforschung in den Mittelpunkt. Dies geschieht in einer dualen Systematik aus historischen Perspektiven, in denen rückblickend die Genese der Bedeutsamkeit von Lehrplänen und Lehrplanforschung in Ost und West beschrieben wird, und aus neueren Forschungsbefunden zur Nutzung und zur Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen.

In den darauffolgenden Kapiteln 2.5 bis 2.7 werden Lehrpläne im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen betrachtet. Diese sind insbesondere:

- die Einführung von nationalen Bildungsstandards und vergleichenden Kompetenztests
- die landesweite Entstehung von Bildungsgänge integrierenden Schularten und Fragen der Schulautonomie
- die konkurrierende bzw. komplementäre Wirkung der Schulmedien bzw. Schulmediensverbände

Im Anschluss daran wird im Kapitel 2.8 das Steuerungsinstrument Lehrplan im Gesamtkontext aller Steuerungsmechanismen in einem Bundesland problematisiert. Dies erfolgt beispielgebend an einem vom Verfasser entwickelten Schema von Governance für den Freistaat Sachsen.

Um die Analysen zur Lehrplannutzung und zur Steuerung von Schule durch Lehrpläne durch weitere Perspektiven zu vervollständigen, wird im Kapitel 2.9 der Blick über das Bundesland Sachsen hinaus auf die weiteren deutschen Bundesländer geweitet. Dort werden zentrale Ergebnisse einer mittels eines Kurzfragebogens erfolgten, schriftlichen Rundabfrage an alle bundesdeutschen Kultusministerien zur Bedeutung und Zukunft der Lehrpläne aus Sicht der Bildungspolitik dargestellt.

In diesem theoretischen zweiten Teil der Arbeit werden am Ende einzelner Untergliederungspunkte kurze Zwischenzusammenfassungen gegeben, die auf die im Kapitel 3 dargestellten Hypothesen verweisen bzw. hinführen, um die Herleitung dieser Hypothesen transparent zu machen.

Ausgehend von den Untersuchungshypothesen wird im Kapitel 4 die methodische Vorgehensweise der Untersuchung dargestellt. Neben dem allgemeinen Untersuchungssetting werden hier die schriftliche Lehrerbefragung und die Expertengespräche als Untersuchungsinstrumente im Einzelnen vorgestellt.

Das Kapitel 5 stellt die zentralen Befunde der durchgeführten schriftlichen Lehrerbefragung dar. Zunächst wird im Kapitel 5.1 die Stichprobe der Untersuchung erläutert. Dann werden jeweils differenziert u. a. nach Schularten, Altersgruppen, Unterrichtsfächern und der Lehrerausbildung Ergebnisse zu Grundorientierungen, Nutzungsverhalten und Erwartungen der Lehrkräfte vergleichend dargestellt. Ergebnisse der geführten Expertengespräche werden im Kapitel 5.2 erläutert.

Im inhaltlich abschließenden Kapitel 6 erfolgen anhand der Struktur der im Kapitel 3 dargelegten Untersuchungshypothesen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine thesenartige Formulierung von Konsequenzen für mögliche künftige Lehrplanvorhaben.

Zur Wahrung der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit der Kapitel 3, 4 und 5 werden umfangreiche tabellarische Übersichten bzw. Synopsen mit Untersuchungsergebnissen sowie die den grafischen Abbildungen der Ergebnisdarstellung zu Grunde liegenden statistischen Daten und Auswertungen in einem Anhang dargestellt, auf dessen Inhalte jeweils in den Kapiteltexten verwiesen wird.

Das Verzeichnis der verwendeten Quellen und Literatur beschließt diese Arbeit.

## 2 Theoretische Grundlagen und aktuelle Positionen zu Steuerungsinstrumenten und Lehrplänen

### 2.1 Begriffsbestimmungen: Lehrplan, Bildungsplan, Curriculum

Im Allgemeinen stellen Lehrpläne in der heutigen Zeit „eine Zusammenstellung von ausgewählten Lehrstoffen ... zur Erreichung eines vorgegebenen Lehrziels“ dar, die „in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden“<sup>38</sup>. Als Vorgabe sollen sie „didaktische Überlegungen zur Realisierung des entsprechenden Unterrichts“ unterstützen und eine „Überprüfung des intendierten Lehr-Lern-Erfolgs“<sup>39</sup> ermöglichen.

Noch immer ist der Lehrplanbegriff vielerorts der vorherrschende, insbesondere in den „neuen“ Bundesländern, auch wenn schon Dolch in seiner klassischen kulturkritischen Lehrplanstudie<sup>40</sup> einen Abgesang wagte und eine Entwicklung zum „Bildungsplan“ zu vernehmen meinte. Diesen sah er als „Alternativkonzept zum Lehrplan der europäischen Tradition“<sup>41</sup>, der sich durch die reformpädagogische Tradition bei seiner Konstituierung mehr am Kinde als am tradierten Wissensbestand orientieren würde.<sup>42</sup>

Zweifelsfrei verwies Dolch damit schon frühzeitig auf die strukturellen und inhaltlichen Wandlungen der Lehrpläne in den letzten Jahrzehnten. Der Begriff „Bildungsplan“ fand jedoch nur regionale Verbreitung (z. B. Baden-Württemberg, Schweiz) und seine Verwendung soll dann wohl einen Paradigmenwechsel – weg von einer tradierten „Lehrordnung“ und hin zu der neuen „Lernordnung“<sup>43</sup> einer modernen Wissens- oder Bildungsgesellschaft – akzentuieren, wie dies andernorts durch auf Kompetenzen orientierte Lehrpläne (z. B. Thüringen) geschehen soll.

Auch der bereits seit der Antike bekannte und u. a. durch Comenius in der Zeit des Barock etablierte Curriculumbegriff wird häufig verwendet.<sup>44</sup> Der Curriculumbegriff wurde dabei eher in der anglo-amerikanischen Forschung akzentuiert. Diese bezeichnete mit dem Begriff Curriculum vor allem wissenschaftlich begründete und damit transparente Ziel-Inhaltsbestimmungen mit der Formulierung verbindlicher Umsetzungsmethoden und -medien sowie Evaluations-

---

<sup>38</sup> Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J.: Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006, S. 169

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1959 mit weiteren Auflagen

<sup>41</sup> Tenorth, H.-E.: Kanonprobleme und Lehrplangestaltung. Über das Ende des alteuropäischen Lehrplans und seine Ablösung durch den „Bildungsplan“. In: Keck, R. W.; Ritzki, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000, S. 365

<sup>42</sup> Damit traf er auch Tendenzen der US-amerikanischen Curriculumforschung, die ebenfalls aus der Dualisierung zwischen „child“ und „subject“ Lösungswege suchte und das Problem der Auflösung oder Nichtexistenz eines „Bildungskanons“ für die Inhaltsgestaltung aufzeigte. Vgl. ebd., S. 365 ff.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 374 f.

<sup>44</sup> Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 12 und zum historischen Rückblick zu den Anfängen Helmer, K.: Lehrplan des Abendlandes. Integration, Brüche, Neufomatierungen von der Antike zum Mittelalter. In Keck, R. W.; Ritzki, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000, S. 65 ff.

verfahren<sup>45</sup>. Die Forscher orientieren dabei eher auf die Erarbeitung schulinterner Curricula und kooperierten dabei auch mit der amerikanischen Kognitionsforschung<sup>46</sup>, die u. a. Zielbeschreibungen für Curricula taxonomisch zu operationalisieren versuchte.

*„Eine anerkannte Curriculumtheorie hat sich bisher nicht durchsetzen können oder entwickeln lassen. Die großen Versprechen aus der Einführung des Begriffes sind nicht eingelöst worden. Der Begriff Curriculum wurde durch die Praxis seiner Verwendung eher diskreditiert.“<sup>47</sup>*

Im Allgemeinen werden gegenwärtig die Begriffe Lehrplan und Curriculum im deutschsprachigen Raum eher synonym verwendet. Es wäre zu prüfen, ob vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen ein unterscheidender Sprachgebrauch zweckmäßig sein könnte, wobei „Curriculum“ im Sinne der anglo-amerikanischen Tradition eher als konkrete konzeptionelle Planung inklusive der gewählten Methoden, Medien und Aktions- und Sozialformen zu verstehen wäre.

In dieser Arbeit wird daher nur der Begriff „Lehrplan“ (je nach Bundesland auch Bildungsplan, Rahmenplan, Richtlinie oder Rahmenrichtlinie) als der Oberbegriff für staatliche Regelungen verwendet, welche durch die Festlegung von Unterrichtsinhalten und deren Abfolge sowie von Unterrichtszielen den Unterricht des öffentlichen Schulwesens vereinheitlichen und gestalten wollen, jedoch keine verbindlichen methodischen Umsetzungsformen vorschreiben.

Prinzipiell erfüllen Lehrpläne bildungspolitische, pädagogische und informativ-funktionale Funktionen.<sup>48</sup> Sie sollen:

- konkurrierende gesellschaftliche Interessenlagen neutralisieren
- zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und der schulischen Lehr- und Lernpraxis vermitteln
- eine umfassende Vorgabe zur Planung, Durchführung und Auswertung des schulischen Lehrens und Lernens liefern

---

<sup>45</sup> Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 12 und Arnold et al.: Handbuch Unterricht, a. a. O., S. 172 sowie die Standardwerke: Tyler, R.: Basic principles of curriculum and instruction. Chicago 1949 und Apple, M. W.: Ideology and curriculum. Boston 1979 und Haas, G.; Parkay, F.: Curriculum planning: A new approach, 6. Aufl. Boston 1993 und Sowell, E. J.: Curriculum – An Integrative Introduction, Englewood Cliffs, NJ 1996 sowie Henson, K.: Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform, 2. Aufl. Long Grove, IL 2001

<sup>46</sup> Vgl. Bloom, B. S.: Taxonomy of educational objectives (TEO), Handbook I – Cognitive Domain, New York 1957: Die Lehrzieltaxonomie nach Bloom und Mitarbeiter ist zwischen 1949 und 1953 entstanden. Ihrem Entstehen lag die Schwierigkeit zu Grunde, Lernziele so zu formulieren, dass zum einen diese Ziele und zum anderen Prüfungen, mit denen ihr Erreichen festgestellt werden sollte, miteinander verglichen werden konnten. Die Taxonomie von Bloom und Mitarbeitern ist zwar ein Instrument zur Einordnung von Lernzielen und Prüfungsaufgaben in ein einheitliches Schema von aufeinander bezogenen und aufeinander aufbauenden, konsistenten Begriffen, war in ihrer ursprünglichen Bestimmung aber ein Analyseinstrument für den kognitiven Bereich mit den Kategorien: Kenntnisse, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung. In der Folge gab es auch Taxonomieversuche zum affektiven und psychomotorischen Bereich (u. a. von Krathwohl und Dave). Da diese jedoch keinerlei begriffliche Analogiebildungen zum kognitiven Bereich zuließen, erschienen Taxonomien als wissenschaftliche Grundlage für Lehrpläne wenig praktikabel. Zudem wurde das Bloom'sche geistige Strukturmodell aus kognitivem, affektivem und psychomotorischem Bereich wissenschaftlich in Frage gestellt. Es werde u. a. ein zu enger Kognitionsbegriff unter Vernachlässigung des Emotionalen verwendet.

<sup>47</sup> Tenorth, H.-E.; Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik, a. a. O., S. 138

<sup>48</sup> Vgl. Ebd., S. 175 f. und Arbeitspapier der Projektgruppe Lehrplanarbeit am Comenius-Institut, 2002

- Schulunterricht auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Veränderungen innovieren
- den abgestimmten Ablauf schulischer Lehr- und Lernprozesse sichern
- normierend in Bezug auf die Voraussetzungen für den Unterricht (z. B. Lernvoraussetzungen der Lernenden, Lehrvoraussetzungen der Lehrkräfte, Lernumgebung) wirken
- Bezugspunkte für die Bewertung der Schülerleistungen liefern
- vergleichbare Schulabschlüsse gewährleisten

Vollstädt betont die folgenden zwei wesentlichen Funktionszuweisungen für staatliche Lehrpläne im Sinne der staatlichen Steuerung des Schulsystems.<sup>49</sup>

Legitimationsfunktion	Orientierungsfunktion
Der Staat bzw. das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes lege mit Lehrplänen gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft ab, welche Inhalte in den Schulen gelehrt und welche generellen Ziele, Prinzipien und Standards dabei eingehalten werden sollten.	Lehrpläne formulieren ein Grundverständnis des jeweiligen Unterrichtsfaches, setzen für die zu behandelnden Inhalte einen Rahmen und geben Anregungen und Hilfen für die Planung und Gestaltung von „gutem“ Unterricht. Sie umreißen den Entscheidungsspielraum für die konkreten Unterrichtsbedingungen „vor Ort“.

Dabei hebt er hervor, dass die Lehrplanvorgaben zwar in erster Linie auf die einzelne Lehrkraft gerichtet sind, deren Umsetzung jedoch zunehmend auch schulinterne Planungen, Absprachen und Kooperationen im Kollegium betreffen.<sup>50</sup>

Auf Grund dieser komplexen Anforderungen bewegen sich Lehrpläne stets in einem Spannungsfeld von Verbindlichkeit der Vorgaben und notwendigen Freiräumen für die pädagogische Praxis. Lehrpläne sind eine wichtige Grundlage mit Rechtssatzcharakter im Range einer Verwaltungsvorschrift, aber nicht das einzige Planungsinstrument der Lehrkräfte.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung, Weinheim 2003, S. 195 f.

<sup>50</sup> Vgl. ebd. Denkt man z. B. an Fragen der Berufsorientierung, der Durchführung von Praktika, Exkursionen und Partnerschaften dann kann man auch eine Zunahme schulexterner Planungen, Absprachen und Kooperationen feststellen.

<sup>51</sup> Zu denken wäre hierbei vor allem an das Schulbuch oder an andere Schulmedien bzw. Medienverbünde.

Darüber hinaus haben Lehrpläne nach Knab noch eine „Anregungsfunktion“ im Sinne der Darbietung von Planungsvarianten und eine „Entlastungsfunktion“ bei Entscheidungen zur Unterrichtsplanung im Sinne einer Rechtfertigung.<sup>52</sup>

Zu erwähnen wäre letztlich, dass in der pädagogischen Diskussion und der Lehrplanpraxis einiger Staaten (z. B. Norwegen) und Bundesländer (z. B. Hessen, Niedersachsen) der Begriff „Kerncurriculum“ (engl.: core curriculum) Anwendung findet. Prinzipiell meint ein Kerncurriculum ein auf die wesentlichen Inhalte zurückgeführtes Curriculum, fixiert auf einen „für alle Lernenden gesellschaftlich verbindlichen und für das Fach bzw. den Lernbereich sachlich notwendigen Bestand des Wissens und Könnens“<sup>53</sup>. Die gegenwärtige Begriffsverwendung verweist dabei auf sehr unterschiedliche Entwicklungen:

- Dieses Kerncurriculum kann zum einen als ein schulartübergreifendes, auf nationale bzw. staatliche Bildungsziele orientierendes einheitliches „Dach“ fungieren, aus dem die einzelnen Schulen ihr eigenes schulinternes Curriculum entwickeln müssen (z. B. Norwegen<sup>54</sup>), was allerdings eine starke Autonomie der Einzelschule voraussetzt.
- Zum anderen können schulart- und fächerspezifische Kerncurricula auf die nationalen Bildungsstandards zurückgreifen, welche von der Kultusministerkonferenz festgelegt wurden und beschreiben die diesbezüglichen Kompetenzen, die von den Schülern erreicht werden sollen (z. B. Kerncurricula in Hessen oder Niedersachsen<sup>55</sup>).
- Gegenwärtig wird das Kerncurriculum zudem „funktional ... auch als Modell für andere Konstruktionen von Inhalten ..., z. B. als Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“<sup>56</sup> angewendet.

### Zwischenfazit:

Die Begriffe Lehrplan und Curriculum werden gegenwärtig synonym als der Oberbegriff für staatliche Regelungen verwendet, welche durch die Festlegung von Unterrichtsinhalten und -zielen den schulischen Unterricht vereinheitlichen und gestalten wollen, aber keine verbindlichen methodischen Umsetzungsformen dafür vorschreiben. Ein unterscheidender Sprachgebrauch könnte zweckmäßig sein, wobei „Curriculum“ eine konkrete konzeptionelle Planung inklusive der Methoden, Medien, Aktions- und Sozialformen wäre. Legitimation der Unterrichtsinhalte und Orientierung für die Unterrichtsgestaltung sind dabei die zwei wesentlichen Lehrplanfunktionen im Sinne der staatlichen Steuerung des Schulsystems.

---

<sup>52</sup> Vgl. Knab, D.: Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Biemer, G.; Knab, D. (Hrsg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg – Basel – Wien 1982, S. 55 ff.

<sup>53</sup> Vgl. Tenorth, H.-E.; Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik, a. a. O., S. 389

<sup>54</sup> Vgl. [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf) - 22.03.2013

<sup>55</sup> Vgl. [http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?cid=77231815871ba59d424672e8c98be77e](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=77231815871ba59d424672e8c98be77e) und <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613> - 28.05.2013

<sup>56</sup> Tenorth, H.-E.; Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik, a. a. O., S. 389

## 2.2 Zum Problem der staatlichen Steuerung von Schulsystemen

Im letzten Jahrzehnt war eine Debatte zu verzeichnen, die Ansätze und Instrumente der bildungspolitischen Steuerung nach dem sog. „PISA-Schock“ zu systematisieren suchte und kritisch hinterfragte.<sup>57</sup> Die traditionellen Instrumente der staatlichen „Makrosteuerung“<sup>58</sup> sind dabei zahlreich und vielfältig. Fend fasst diese wie folgt zusammen:

- *„Instrumente der inhaltlichen Langzeitplanung in der Gestalt von Bildungsgängen und Zeitbudgets sowie der Organisation von Prüfungen“*
- *„Instrumente der Entwicklung des inhaltlichen Masterplanes<sup>59</sup> über die Auswahl und das Arrangement von Inhalten sowie die Formulierung von Zielen und wünschenswerten Kompetenzen“*
- *„Instrumente der Führung und Aufsicht, der Kontrolle und Evaluation als ‚Tools‘, als ‚Werkzeuge‘ der Qualitätssicherung“*
- *„Instrumente der Ressourcenplanung im Sinne der Verwaltung von Ressourcen“*
- *„Instrumente des Personalmanagement im Sinne von Rekrutierung, Ausbildung und Fortbildung“<sup>60</sup>*

Die Diskussion fokussiert sich dabei auf die „virulente“<sup>61</sup> Frage, ob und in welcher Weise ein komplexes staatliches Schulsystem mit der Vielzahl der Instrumente „gesteuert“, also intentional und funktional-wirksam gelenkt werden kann. Drei theoretische Konzepte stehen dabei in der Betrachtung:

1. Der tradierte „Input“-Ansatz durch eine bürokratische Top-down-Steuerung allein mittels Lehrplänen, Vorschriften, dienstaufsichtlicher Schulverwaltung, Prüfungsregelungen und zentraler Ressourcenzuweisung („Hierarchie“) hat sich mittlerweile in der entwickelten demokratischen und pluralen Gesellschaft überholt und ist in dieser „Reinform“ – auch wenn die einzelnen Instrumente durchaus noch zur Anwendung kommen – in keinem deutschen Bundesland mehr auffindbar.

Denn wenn es auch in diesem System gute Ansätze (Lehrplaninnovationen, Schulprogrammarbeit, Fortbildungsmaßnahmen usw.) gab und natür-

---

<sup>57</sup> Vgl. dazu das Fazit von Tillmann, K.-J.: Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung, Opladen und Farmington Hills 2009, S. 27 ff

<sup>58</sup> Bei der Betrachtung des Bildungswesens als Ganzes unterscheidet Fend zwischen der eher bildungspolitischen Makroebene (u. a. Gesetze, Bildungsgangregelungen, Lehrpläne, Schulverwaltung und Zertifizierungen), der Mesoebene der Einzelschule (u. a. Autonomieregelungen, Schulführung, Schulentwicklungsarbeit) und der Mikroebenen Lehrer und Schüler. Vgl. Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, S. 17

<sup>59</sup> Der Begriff Masterplan bezeichnet nach Fend die Aufgabe der Gestaltung von Bildungssystemen im Ganzen als institutioneller Akt der Menschenbildung. Vgl. ebd., S. 15 ff.

<sup>60</sup> Ebd., S. 40

<sup>61</sup> Drewek, P.: Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungssystems. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren ..., a. a. O., S. 181

lich unter diesen gegebenen Bedingungen guter Unterricht und schulische Qualität möglich waren („Leuchtturmschulen“), so erzeugt jedoch dieses Steuerungsmodell des Schulsystems nicht flächendeckend die Motivationen und die erforderliche zielgerichtete Ressourceneffektivität für die erforderlichen Entwicklungsschritte.

Auch wenn dieses Modell in einer historischen Perspektive sinnvoll und erfolgreich gewesen sein mag, für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft, in der es für uns vor allem auf wissensbasierte und nachhaltige gesellschaftliche Innovationen ankommt, taugt es nach Ansicht des Verfassers nicht.

2. Alle nationale und internationale Forschung<sup>62</sup> bestätigt hingegen, dass die erforderliche Bildungsqualität nur Folge eines kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses sein kann, der auf der Ebene jeder einzelnen Schule zu führen ist. Dazu ist der Dreiklang von schulischer Eigenverantwortung, Evaluation und Rechenschaftslegung erforderlich.

Dies führte zu dem eher am „Output“ orientierenden Ansatz von Kontextsteuerung („Autonomie“) mittels Zielvorgaben durch Bildungsstandards und Prüfungsanforderungen und deren Kontrolle durch zentrale Abschlussprüfungen, Vergleichsarbeiten und Kompetenztests<sup>63</sup>, wobei es der weitgehend eigenverantwortlichen Schule überlassen bleiben sollte, wie diese Zielstellungen erreicht werden.

In den zum Teil unterschiedlich historisch gewachsenen Schulsystemen der deutschen Bundesländer wirkte und wirkt jedoch die deutsche Bildungstradition stark nach, wie sie in der Folge der Stein-Hardenberg'schen Reformen ab 1807 entstand: Die Kommunen sorgen für die Gebäude und die Ausstattung, der „Landesherr“ sichert eine wissenschaftliche Lehrerausbildung und eine entsprechende Einstellung von Lehrern, bestimmt die Bildungsziele und -inhalte und beaufsichtigt mit einem bürokratischen System das Schulwesen.

Auch wenn es mittlerweile in allen Bundesländern zur Anwendung von Instrumenten der Kontextsteuerung kommt, gab und gibt es jedoch angesichts dieser Tradition in keinem Bundesland die Bereitschaft der Bildungspolitik zur Gewährung der dafür erforderlichen einzelschulischen Autonomie, sodass auch dieser Ansatz allein nicht zum Tragen kommen wird.

---

<sup>62</sup> Vgl. u. a. Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010, S. 34 ff und Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, S. 202 ff., 208 ff, S. 217 ff. und Klafki, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim und Basel 2002, S. 161 ff.

<sup>63</sup> Die Konferenz der Kultusminister (KMK) verabschiedete zahlreiche Beschlüsse in dieser Hinsicht: z. B. die Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den mittleren Bildungsabschluss, die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin (IQB) für die Durchführung von vergleichenden Kompetenztests

3. Daher liegt ein Schwerpunkt gegenwärtiger Diskussionen auf dem Ansatz der „Governance“ (auch Public Governance)<sup>64</sup>, einem eher pragmatischen Mischansatz, der Instrumente der beiden anderen Steuerungsformen einschließt und der dieser Arbeit als theoretischer Rahmen zu Grunde liegen soll:

*„Die ‚klassische‘ Vorstellung von Steuerung geht davon aus, dass politische Entscheidungen ... die Grundorientierungen für das Handeln der staatlichen Verwaltung vorgeben. (...) Ein solches Verständnis von Steuerung als hierarchisch-linearer Prozess befindet sich seit vielen Jahren in der theoretischen und empirischen Kritik. (...) Deshalb wird in der theoretischen Diskussion ... der ‚zu enge Steuerungs-begriff‘ (Fend) durch den umfassenderen Begriff der ‚Governance‘ ersetzt. Der schließt ein, dass gerade im staatsnahen Sektor unterschiedliche Einflussstrukturen bestehen, dass Steuerungsimpulse nicht nur hierarchisch gegeben werden, dass Abstimmungen innerhalb von Netzwerken eine große Rolle spielen.“<sup>65</sup>*

Governance soll dabei kein „neues Steuerungsmodell“ im Schulwesen sein. Allerdings ließen sich gegenwärtig „im deutschsprachigen Raum doch recht deutliche Konvergenzen“<sup>66</sup> verzeichnen, die die Bildungspolitik als neues Modell etablieren wolle. Diese Konvergenzen sind nach Altrichter und Maak Merki:

- Schulautonomie und Erhöhung der einzelschulischen Gestaltungsspielräume
- Verbetrieblichung der Einzelschule
- eine evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung<sup>67</sup>

Unabhängig von Steuerung oder Governance sollte es nach Ansicht des Verfassers das Ziel aller bildungspolitischen Einflussnahmen sein, ein Schulsystem mit all seinen Elementen so einzurichten, dass die Motivation aller Beteiligten für eine nachhaltige Bildungsqualität vor allem auf der Praxis-Ebene der Einzelschulen entsteht und konstant hoch bleibt.

Unterrichtsentwicklung, Lehrerprofessionalität und ein innovatives Schulmanagement können nur schwerlich bildungspolitisch erzwungen oder administriert werden, sondern sollten durch eine eigenverantwortliche Ausgestaltung ausgedehnter Handlungsräume entstehen.

---

<sup>64</sup> Z. B. bei Klenk, T.; Nullmeier, F.: Public Governance als Reformstrategie, Düsseldorf 2004

<sup>65</sup> Tillmann, K.-J.; Dederich, K.; Kneuper, D.; Kuhlmann, C.; Nessel I.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien aus vier Bundesländern, Wiesbaden 2008, S. 25 und nähere Erläuterungen zum Problem hierarchisch-linearer Steuerung in einem Modell aus Handlungsebenen und Handlungskontexten bei Fend: Schule gestalten, a. a. O., S. 34 ff.

<sup>66</sup> Altrichter, H.; Maak Merki, K.: Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung ..., a. a. O., S. 34

<sup>67</sup> Vgl. Ebd. S. 35. Nach Ansicht des Verfassers findet man hierbei jedoch mehr „Schein“ als „Sein“, wenn man die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen betrachtet. Auch die bereits zitierten Tillmann, Dederich et al. meinten ja, „dass ... die hierarchisch-administrative Steuerung nach wie vor weit verbreitet ist“.

### **Zwischenfazit:**

Gegenwärtig lassen sich – auch im Freistaat Sachsen – Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten hin zu der benannten kontextorientierten Output-Steuerung beobachten, ohne dass dabei ein klares neues bildungspolitisches Steuerungsmodell erkennbar wäre. Vielmehr lässt sich die gegenwärtige Praxis mit dem eher pragmatischen Mischansatz der Governance beschreiben, der Instrumente verschiedener Steuerungsformen in einem für das jeweilige Bundesland stimmigen Setting zusammenführen soll.

In diesem Zusammenhang stellt sich im Hinblick auf diese Untersuchung die Frage nach der Sinnhaftigkeit oder besser nach dem Wesen und der Gestaltung der Lehrpläne im Kontext der anderen bildungspolitischen Steuerungselemente. Dabei wäre auch zu prüfen, ob Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten das Interesse an Lehrplänen möglicherweise sogar steigen lassen, zumindest sollte sich ein ausgeprägtes Interesse an Lehrplänen und Fragen der Lehrplangestaltung auch im Nutzungsverhalten durch die Lehrkräfte zeigen lassen (siehe Kapitel 3, Hypothese 1).

## 2.3 Lehrpläne und Lehrplanreformen als Steuerungsinstrument von Schulsystemen

Die häufig zu lesende Einschätzung, wonach Lehrpläne „neben Studentafel und Prüfungsbestimmungen ... zu den wichtigsten staatlich autorisierten Rahmenfestlegungen für den Unterricht“<sup>68</sup> gehören, scheint zwar durchaus zutreffend zu sein. Daraus aber zu schlussfolgern, sie seien „entscheidende Instrumente zur staatlichen Steuerung schulischer Lernprozesse“<sup>69</sup>, erscheint fragwürdig. Da Lehrpläne konkrete Bedingungen des Unterrichts nicht festschreiben können, erscheint die Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterrichtsqualität eher als begrenzt einzuschätzen.<sup>70</sup> Vollstädt führte dazu aus:

*„Das offizielle Vertrauen in die Reformkraft und Steuerwirkung staatlicher Lehrpläne scheint nach wie vor ungebrochen, obwohl empirische Belege nur einen geringen direkten Effekt bestätigen und eher für eine indirekte Wirksamkeit sprechen. Das heißt ..., dass die klassisch-traditionelle Input-Steuerung über Lehrpläne allein nicht die gewünschten Wirkungen erreicht und dringend die Ergänzung durch eine Output-Steuerung benötigt.“<sup>71</sup>*

Ein „direkter Effekt“ könne nicht angenommen werden, da der staatliche Lehrplan bei der unterrichtlichen Umsetzung „mehrmals vielfältige Veränderungen“<sup>72</sup> erfahre. So werde aus dem „offiziellen“ staatlichen Lehrplan bei der Lektüre zunächst ein „individueller Lehrplan“ der Lehrkräfte, der sich dann durch das schulische Bedingungsgefüge zum „tatsächlichen Lehrplan“ beim Lehren und Lernen im Unterricht konkretisiere, sich letztlich als „realisierter Lehrplan“ mit Blick auf die individuellen Lernergebnisse der Schüler darstelle.<sup>73</sup>

Dennoch:

*„Wo immer es darum geht, Erwartungen an das Schulsystem eines Bundeslandes zu formulieren und schulisches Lehren und Lernen neuen Erfordernissen anzupassen, wird der Ruf nach neuen Lehrplänen laut. Wo immer Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und an ihrer Zukunftstauglichkeit bestehen, werden ihre Lehrpläne überprüft.“<sup>74</sup>*

Insofern gab und gibt es in allen Bundesländern regelmäßig Lehrplanrevisionen bzw. Lehrplanreformen<sup>75</sup> mit einem zum Teil hohen personellen und materiellen Ressourceneinsatz. Betrachtet man die Lehrplanreformen aller Bundesländer in den letzten Jahren und Jahrzehnten in einer Gesamtschau, so könne man „ein

---

<sup>68</sup> Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 13

<sup>69</sup> Ebd. und vgl. Künzli, R.: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. 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 und Zürich 1998, S. 7

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S. 202 ff. und 213 ff.

<sup>71</sup> Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung ..., a. a. O., S. 212

<sup>72</sup> Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 14

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 15 f.

<sup>74</sup> Ebd., S. 195

<sup>75</sup> Die Begriffe werden in der Regel synonym verwendet.

beeindruckendes Bild“ einer „permanenten Lehrplanreform“<sup>76</sup> bestaunen. Und „dieser hohe Aufwand würde sicher nicht betrieben“ werden, wenn mit der Lehrplanrevision keine bildungspolitischen Innovationsabsichten verbunden wären“<sup>77</sup>.

*„Resümierend lässt sich feststellen: Ganz gleich, für welche Form staatlicher Lehrpläne sich das jeweilige Bundesland entschieden hat, stets verbindet sich mit ihnen die Absicht, schulische Innovationen zu initiieren und zu steuern. So gesehen bezwecken Lehrplanrevisionen immer auch eine Schulreform ‚von oben‘.“<sup>78</sup>*

So entstanden beispielsweise im Zuge der letzten sächsischen Lehrplanreform nicht nur die bereits erwähnten zentralen Orientierungen des Grundsatzpapiers „Leitbild für Schulentwicklung“, sondern auch sog. „Leistungsbeschreibungen“<sup>79</sup> für alle die Reform betreffenden Schularten<sup>80</sup>, in denen Bildungs- und Erziehungsziele, Aufbau und Struktur der Schularten (einschließlich geplanter Veränderungen) sowie Entwicklungsvorgaben für den Bildungs- und Erziehungsprozess an jeder einzelnen Schule formuliert wurden.

Zudem wurden im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom damaligen Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung/ Comenius-Institut (heute Sächsisches Bildungsinstitut, SBI) in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern anderer Kultusbehörden und wissenschaftlicher Einrichtungen sowie mit Vertretern einzelner Schulen „Eckwertepapiere“ zu einzelnen Bildungsschwerpunkten erarbeitet.<sup>81</sup>

Die sächsische Schulpolitik hatte darüber hinaus im „Leitbild für Schulentwicklung“ Anforderungen an neue Lehrpläne formuliert. Dies ist durchaus als Bekenntnis zum Lehrplan als Steuerungsinstrument zu verstehen. Entsprechendes wurde auch an anderer Stelle im Grundsatzpapier zum Lehrplanmodell formuliert:

*„Die Bildungspolitik muss sich ihnen unter Berücksichtigung schulpraktischer Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse stellen und die Lehrpläne als Planungs- und Steuerungsinstrument für das schulische Lehren und Lernen weiterentwickeln.“<sup>82</sup>*

---

<sup>76</sup> Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 24

<sup>77</sup> Ebd., S. 25 – Hervorhebung wie im Original

<sup>78</sup> Ebd., S. 25 f.

<sup>79</sup> Vgl. Freistaat Sachsen - Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrpläne allgemein bildender Schulen, Dresden 2004, beiliegende Lehrplan-CD

<sup>80</sup> Grundschule, Schule zur Lernförderung, Mittelschule, allgemein bildendes Gymnasium sowie alle berufsbildenden Schularten

<sup>81</sup> Diese sollten im Sinne von Gesamtkonzeptionen über Fächer und Schularten hinweg verstanden werden und zudem Zielvorgaben und inhaltliche Schwerpunkte für die Lehrplanarbeit beinhalten. Zu folgenden Schwerpunkten wurden bzw. werden Eckwertepapiere erarbeitet: sprachliche Bildung, informatische Bildung, Medienerziehung, Interkulturalität, musisch-künstlerische Bildung. Vgl. Lehrpläne allgemeinbildender Schulen, a. a. O.

<sup>82</sup> Grundlagenpapier Lehrplanmodell, Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) 2004, S. 2

Angesichts eines solchen Beispiels für den ungebrochenen Glauben an die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen<sup>83</sup> ist daher die Frage von Belang, ob und inwieweit Lehrpläne noch heute in die Governance-Praxis passen und dabei zukunftsfähig sind.

Lehrpläne als Instrumente staatlicher Steuerung sollten allerdings im Gesamtzusammenhang aller Steuerungsinstrumente und auf der Ebene jedes einzelnen Bundeslandes betrachtet werden. Beim Blick in die deutschen Bundesländer erscheinen sowohl Steuerungsansätze als auch die Vorgehensweisen recht heterogen – was z. B. auch generalisierende bzw. bundeslandübergreifende Aussagen zur Integration des Steuerungsinstruments Lehrplan in den Governance-Ansatz erschwert.

Auch die Bildungsforschung bietet hierzu kaum Erkenntnisse, da der bildungsreformerische und systematische Ansatz Robinsohns ab den 80er Jahren keine Rolle mehr spielte und nicht weiter operationalisiert wurde. Er wich eher pragmatischen Ansätzen der Lehrplanerarbeitung auf den Ebenen der Kultusbehörden.

Allerdings wurde nun bei der Frage der Bedeutung von Lehrplänen (und von Lehrplanrevisionen) weniger auf die „Steuerungswirkung“ abgehoben, vielmehr stand die lehrplantheoretische These im Mittelpunkt, dass Lehrpläne lediglich den jeweiligen fachdidaktischen Konsens zusammenfassen, also nicht steuern, sondern den Status quo bestätigen und somit eher eine systemstabilisierende Funktion haben.<sup>84</sup>

Dabei stellte sich heraus, dass Lehrplanarbeit nicht zuletzt ein gruppendynamischer Prozess des Harmonisierens ist. Wenn die über ungleiche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kenntnisse und Ansichten verfügenden Lehrplanautoren zu einem gemeinsam vertretbaren Ergebnis gelangen wollen, müssen sie Kompromisse schließen. Lehrpläne sind daher immer Dokumente fachdidaktischer, fachlicher und auch politischer Kompromisse und können daher nie konsistente pädagogische oder fachbezogene Theorien widerspiegeln, was wiederum ihre Steuerungswirksamkeit begrenzt.<sup>85</sup>

### **Zwischenfazit:**

Die Lehrplanrevisionen bzw. Lehrplanreformen werden grundsätzlich als ein Mittel der Qualitätssicherung verstanden und dienen als Anlass, aktualisierte bildungspolitische Zielorientierungen zu erarbeiten und zu kommunizieren. Die Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterrichtsqualität wird eher als begrenzt eingeschätzt. Vielmehr fassen Lehrpläne möglicherweise lediglich den jeweiligen fachdidaktischen Konsens zusammen (siehe Kapitel 3, Hypothese 2).

---

<sup>83</sup> Oder handelt es sich eher doch nur eine realistische „Beschränkung auf das Machbare“ im bildungspolitischen Diskurs? Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 26

<sup>84</sup> Vgl. Ohlhaber, F.: Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung, Wiesbaden 2005, S. 27 ff. und 179 ff.

<sup>85</sup> Vgl. ebd.

## 2.4 Ergebnisse der Curriculum- und Lehrplanforschung

### 2.4.1 Historische Perspektiven

Ein genauerer Blick auf die historischen und neueren Forschungsergebnisse erscheint daher zur weiteren Spezifizierung des Steuerungsinstruments Lehrplan zweckmäßig und notwendig zu sein.

Im Zuge der gesellschaftlichen Umbrüche in Westdeutschland seit den 60er Jahren hielt der Curriculum-Begriff Einzug und machte sogar dem traditionellen Bildungsbegriff Konkurrenz bzw. sollte diesen sogar ersetzen.<sup>86</sup> Im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum war die Curriculumforschung in der deutschen Forschungslandschaft der späten 60er und frühen 70er Jahre daher eher erst eine junge Disziplin– trotz der langen Tradition staatlicher Fach- oder Rahmenlehrpläne.

Ausgangspunkt der sich ausbreitenden deutschen Curriculumforschung war Saul B. Robinsohn<sup>87</sup>, der auch für eine begriffliche Unterscheidung von Curriculum und Lehrplan eintrat, denn „Curriculum bezeichne das, was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau und nur partiell erfasst“<sup>88</sup> sei. Dazu erläuterte er drei zentrale Thesen, die Entwicklungsnotwendigkeiten des (west)deutschen Bildungswesens beschrieben:

#### 1. Erfordernis der Reform des bundesrepublikanischen Bildungswesens<sup>89</sup>

Diese Forderung begründet er mit dem angeblich vorherrschenden tradierten Bildungsbegriff, nach dem Bildung als erworbene Ausstattung zum Leben in der Welt erscheint, aber Veränderung, „Zeitenwende“ (auch als Bruch mit der Vergangenheit) die elementare Kategorie der Gegenwart sei.

#### 2. Notwendigkeit, diese Reform durch eine Revision der Bildungsziele und Bildungsinhalte zu betreiben<sup>90</sup>

*„Der Ansatz von den Bildungszielen und -inhalten her nimmt die Diagnose von der Veränderung als Zeichen unserer Zeit auf; er soll dazu beitragen, Veränderungen im Bildungswesen auszulösen; er soll es ermöglichen, die Entscheidungen über solche Veränderungen zu rationalisieren und zugleich andere als nur Legislative und Exekutive daran zu beteiligen.“<sup>91</sup>*

---

<sup>86</sup> Vgl. Arnold et al.: Handbuch Unterricht, a. a. O., S. 171

<sup>87</sup> Vgl. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin 1967

<sup>88</sup> Ebd., S. 1

<sup>89</sup> Vgl. Ebd., S. 3 ff. und 13 ff. und Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1972, S. 16

<sup>90</sup> Vgl. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform ..., a. a. O, S. 9 ff.

<sup>91</sup> Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, a. a. O, S. 18

### 3. Bedarf der Objektivierung und Vergesellschaftung der Reform der Bildungsziele und Bildungsinhalte mit Hilfe der Curriculumforschung<sup>92</sup>

In seinen Ausführungen dazu bestimmt Robinsohn als Aufgabe der Curriculumforschung, „inhaltliche Curriculumentscheidungen aus schierem Dezisionismus herauszuheben ... und auf ausgesprochene und akzeptable Kriterien zu gründen“<sup>93</sup>.

Aus der Kritik heraus, die Lehrpläne seien stofflich überladen, zu traditionsorientiert und fachwissenschaftlich nicht aktuell genug, propagierte er ein „Modell der Curriculumplanung“<sup>94</sup> einer permanenten Revision lehrzielorientierter Curricula.

Die erste Hälfte der siebziger Jahre stand dann in der Bundesrepublik im Bereich der Erziehungswissenschaften unter dem Eindruck dieser Debatte. Robinsohns Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ war der Startpunkt weiterer Forschungsarbeiten. Einzelne interessante Beiträge entstanden dabei aus dem Mitarbeiterkreis Robinsohns heraus, die wegweisend waren und für die heutige Lehrplanpraxis noch gültig sind:

So hielt Achtenhagen die Gesamtrevision des Curriculum für nicht praktikabel. Stattdessen schlug er die Beschränkung auf einzelne Unterrichtsfächer vor<sup>95</sup> und unterstützte damit das Fachlehrplan-Prinzip und eine stärker fachdidaktische Orientierung bei der Lehrplanerarbeitung. Interessant ist zudem seine Meinung, dass „Curriculum ... gegenüber Lehrplan heute einen weiteren Bedeutungsinhalt“ habe, „der beispielhaft an der Geschichte der Curriculumforschung in den USA abgelesen werden kann“<sup>96</sup>, wodurch er für einen differenzierenden Sprachgebrauch plädierte.

Flehsig und seine Kollegen betonten den Weg einer erfahrungsbasierten Lehrplanentwicklung, bei der diese vor allem auf den Prozess der Entscheidung über Lernziele begrenzt werde.<sup>97</sup>

Bedingt durch Erfahrungen des sozialen Wandels mit „historisch neuartiger, d. h. auch subjektiv erfahrbarer Beschleunigung“ und der Konsequenz, dass sich alle von der Schule vermittelten Qualitäten „unglaublich schnell als obsolet“<sup>98</sup> erweisen, übertrug Edelstein die Aufgabe der Revision der Lehr- und Lerninhalte an die Lehrkräfte selbst. Er stützt seine These darauf, dass diese „die Experten des

---

<sup>92</sup> Vgl. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform ..., a. a. O, S. 23 ff. und 31 ff.

<sup>93</sup> Ebd., S. 44

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 46 ff.

<sup>95</sup> Vgl. Achtenhagen, F.: Curriculumforschung im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts – Versuch einer mittelfristigen Forschungsstrategie. In: Heitger, M. (Hrsg.): Zur Problematik wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen der Curriculumforschung. Ergänzungsheft der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Neue Folge, Heft 12, Bochum 1970, S. 31-47

<sup>96</sup> Achtenhagen, F.; Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 12

<sup>97</sup> Vgl. Flehsig, K.-H.; Arnold, H.; Garlichs, A.; Haller, H.-D.; Heipke, K.; Schlösser, H.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungswissenschaftlich Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung der Universität Konstanz. Monografien zur Unterrichtsforschung Nr. VI 1970

<sup>98</sup> Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch Lehrer. In: Burst, R. u. a. (Hrsg.): Weinheimer Gesamt-schulcurricula, Heidelberg 1971, S. 12

Klassenzimmers“ sind, „ohne deren Mitwirkung, ohne deren aktive Teilnahme keine Änderung eintreten kann“<sup>99</sup>.

*„Um die Lehrer zu Innovationen in den Unterrichtszielen und -inhalten, aber auch im Interaktionsstil, zu motivieren, entwickelt Edelstein ein Modell der Curriculumrevision, das einerseits Lehrplankommissionen vorsieht, ..., und das andererseits den Lehrplankommissionen Beraterkommissionen zur Seite stellt, die aus besonders erfahrenen Lehrern, Fachwissenschaftlern, Psychologen und Soziologen zusammengesetzt sind und die die Ergebnisse der Lehrplankommissionen kritisch zu prüfen und zu kommentieren beauftragt sind.“<sup>100</sup>*

Freys „Theorien des Curriculums“<sup>101</sup> stellte dann den Versuch dar, die bis dahin primär US-amerikanisch geprägte Diskussion taxonomisch zu strukturieren, während Blankertz<sup>102</sup> und seine Gruppe gleichsam ein „Anti-Robinsohn-Modell“<sup>103</sup> lieferten, indem sie eine konstruktive Lehrplantheorie in Form eines didaktischen Strukturgitters vorschlugen. Ein Sammelband von Robinsohn<sup>104</sup> stellte denn auch die Vielfalt und Mehrdimensionalität bundesdeutscher Curriculumentwicklung zur Diskussion, in der jedoch Legitimations- und Deduktionsprobleme im Mittelpunkt stünden.

Inspiziert durch die Robinsohn-Debatte fragten darum im Zuge der Bildungsexpansion der 70er Jahre Teile der (eher nicht konsistenten) Curriculumforschung in der Bundesrepublik vor allem eher nach der Legitimation von Bildungsinhalten und ihrer Wirksamkeit auf die Heranwachsenden. Häufig gab es analytische bzw. synoptische Sichtungen zu Bereichen politischer Bildung.<sup>105</sup>

*„Die gut 2000 Seiten des dreibändigen Freyschen Curriculum-Handbuches“<sup>106</sup> stellen den Zenit der westdeutschen Curriculumsdiskussion dar. Eine Curriculumtheorie bleibt allerdings bis heute Ankündigung. Es setzte bezüglich theoretischer Elaboration wie hinsichtlich pädagogischer Wirksamkeit allseits Ernüchterung ein.“<sup>107</sup>*

Leider galt, was Hesse und Manz zu Beginn der 70er Jahre formulierten:

---

<sup>99</sup> Ebd., S. 13

<sup>100</sup> Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, a. a. O., S. 41

<sup>101</sup> K. Frey: Theorien des Curriculums, Weinheim 1971

<sup>102</sup> Vgl. Blankertz, H.: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971 und Ders.: Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973

<sup>103</sup> Mikelskis, H.: Anmerkungen über das uneingelöste Rekonstruktionsproblem in Curriculumentwicklung und Fachdidaktik, unter: [http://bmc.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf\\_pdf/llf\\_11/mikanmer.pdf](http://bmc.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf_pdf/llf_11/mikanmer.pdf). - 13.5.2008

<sup>104</sup> Vgl. Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart und Düsseldorf 1972

<sup>105</sup> Vgl. Frey, K.: Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In: R. Künzli (Hrsg.): Curriculum-entwicklung – Begründung, Legitimation. München 1975 und Balsler, A.; Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I, Schwalbach 1997 und Grammes, T.: Das sachlogische Kerncurriculum. In: E. Jung (Hrsg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe, Wiesbaden 2005 und Steffens, G.: Curriculum (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum). In: Lange, D. und Reinhard V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 3., 2007

<sup>106</sup> Vgl. Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. München 1975

<sup>107</sup> Mikelskis, H., a. a. O.

*„Die curriculare Diskussion verfügt ... nicht über sehr viel Gemeinsamkeit. Häufig beschränkt sich die Gemeinsamkeit auf den Gebrauch desselben Begriffs. (...) Curriculumforschung thematisiert das, was im deutschen Sprachbereich seit dem 19. Jahrhundert als ‚Lehrplan‘ gekennzeichnet wird. Auch damit ist aber nur eine sehr allgemeine und unscharfe Festlegung zu leisten. ‚Curriculum‘ ist zu einem den pädagogischen Bereich verlassenden Modewort geworden. Häufig wird darunter alles verstanden, was mit Lerninhalten oder ganz generell mit Lehren und Lernen zusammenhängt. Ebenfalls nicht selten sind damit einfach ein ‚verbesserter‘ oder ‚reformierter‘ Lehrplan oder ‚verbesserte‘ Richtlinien gemeint.“<sup>108</sup>*

Während Meyers „Curriculum-Methodologie“<sup>109</sup> das Deduktionsproblem als vornehmliche Frage der Konstruktion und Legitimation von Lehrplänen identifizierte, veröffentlichte im gleichen Jahr 1972 die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR das Standardwerk „Allgemeinbildung - Lehrplan - Unterricht“ zu zentralen Fragen der Lehrplanentwicklung und -gestaltung, in dem hingegen „Deduktion unhinterfragt präsentiert wurde“<sup>110</sup>.

In einer historisch-vergleichenden Perspektive ist es interessant festzustellen, dass es in den Grundzügen der Entwicklung des Bildungswesens im geteilten Deutschland nach 1949 mitunter mehr Gemeinsamkeiten gibt, als man angesichts der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Systemunterschiede zwischen Ost und West denken mag.

Bei aller gegenteiligen Propaganda bewirkten „der gemeinsame historische Ursprung, dessen Fortwirken und die nach wie vor lebendige kulturelle Einheit der Nation“, dass „bei allen strukturellen Unterschieden im Einzelnen sich in beiden deutschen Staaten ein leistungsfähiges Bildungswesen entwickelt“ hat, „das auch im internationalen Vergleich einen relativ hohen Stand aufwies“ und bei dem „in fachlicher Hinsicht ... die Unterschiede zwischen den beiden Bildungssystemen geringer ... als in den politischen Grundsätzen und Orientierungen“<sup>111</sup> ausfielen.

So mag es nicht erstaunen, dass Lehrplanforschung und Lehrplanreformen auch in der DDR kontinuierlich betrieben wurden. Als es in der Bundesrepublik vor etwa 40 Jahren in einer Zeit von Bildungsexpansion und Schulreformen „kulturkampf-ähnliche Auseinandersetzungen um Lehrpläne“<sup>112</sup> gab, legten auch die herrschenden Bildungspolitiker in der DDR ihr Augenmerk auf die Lehrpläne, hat-

---

<sup>108</sup> Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, a. a. O., S. 9

<sup>109</sup> Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972

<sup>110</sup> Mikelskis, H., a. a. O. und ders. weiterhin dazu: „Von den Beschlüssen des VIII. Parteitags bis zum Gravitationsgesetz in der 38. Physikstunde der 9. Klasse, vom sozialistischen Menschenbild bis zur Stundentafel erscheint alles logisch ableitbar und begründbar. Während das Wort „Curriculum“ an keiner Stelle erscheint, wird ein Jahr später in Neuners „Sozialistischer Allgemeinbildung“ (1973) der Frontalangriff auf die Curriculumforschung in ihrer ‚antikommunistischen Funktion in einer imperialistischen Bildungsstrategie‘ eröffnet. Diese seinerzeitige Ost-West-Polarisierung basiert aber wohl oft auf ideologischen Verirrungen oder Missverständnissen, denn auf realen Fakten. Wer Klingbergs Didaktik liest und Meyers Rezeption, merkt schnell den vorwiegend objektiven Charakter der Lehrplan- und Curriculumprobleme in Ost und West.“

<sup>111</sup> Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Herausgegeben, eingeleitet und erläutert von Oskar Anweiler, Hans-Jürgen Fuchs, Martina Dorner, Eberhard Petermann, Schriftenreihe Band 311 der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 28 f

<sup>112</sup> Vollstädt, W.; Tillmann et al. : Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 11

te sich doch „eindeutig die Auffassung gefestigt“, dass der Lehrplan „ein bedeutendes schulpolitisches Führungsdokument“<sup>113</sup> sei.

Ebenso wie in der Bundesrepublik kulminierte ab der Mitte der 60er Jahre eine Diskussion um die Lehrpläne – durchaus auch in einer „fruchtbaren Diskussion mit Pädagogen Westdeutschlands“<sup>114</sup>. Theoretischer Kern der Auseinandersetzung war der „neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungswesen“, der nun nach Einführung der Polytechnischen Oberschule (POS) und im Gegensatz zu tradierten bildungsbürgerlichen Vorstellungen „inhaltlich in erster Linie aus den Anforderungen des sozialistischen Lebens, den wesentlichen Bestimmungen des sozialistischen Menschenbildes und der darauf beruhenden sozialistischen Bildungskonzeption abzuleiten“<sup>115</sup> sein sollte.

*„Moment des in Gang gesetzten Modernisierungsprozesses war eine Bildungsreform, die das ehrgeizige Ziel verfolgte, das Ganze des Bildungswesens, von der Kinderkrippe bis zur Universität und zur Doktorantur, als einheitliches System zu konzipieren und zu modernisieren.“<sup>116</sup>*

Die daraus resultierenden Überlegungen waren für das rigide und zentralistische Lehrplanverständnis in der DDR prägend. Demnach war der Lehrplan

*„ein verbindliches staatliches Dokument für die Erteilung des Unterrichts ..., dem hauptsächlich die Funktion der Zielplanung, der Stoffplanung, der Vorplanung des Unterrichtsprozesses zukommt und der in den Angaben zu Ziel, Stoff und Prozess des Unterrichts möglichst eindeutig (d. h. nicht verschiedenartig auslegbar) und weitgehend detailliert sein muss. (...) Der Lehrplan ist ein ... Führungsdokument, das nicht nur die Arbeit des Fachlehrers unmittelbar determiniert, sondern auch als operatives Instrument der Leitungstätigkeit im Volksbildungswesen zu Grunde liegt.“<sup>117</sup>*

Zur größtmöglichen Steuerungswirksamkeit sollten die Pläne die „entscheidenden“ Ziele, Stoffe und Methoden ausweisen. Als dies wurden angesehen:

- *„Nennung von Zielen und Zwischenzielen, die zu bestimmten festgelegten Zeitpunkten erreicht sein sollen,*
- *die Nennung von Aufgaben, an deren Erfüllung während einer bestimmten Zeitspanne – nach Möglichkeit kontinuierlich gearbeitet werden muss,*

---

<sup>113</sup> Aus der Bilanzierung des Standes der Theorie der Allgemeinbildung und der Lehrplantheorie, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts unter der Leitung von Gerhard Neuner vom Juni 1968. Zit. n. Bildungspolitik in Deutschland 1949-1900, a. a. O., S. 276

<sup>114</sup> Aus dem Referat „Thesen zum neuen Charakter der Allgemeinbildung“ von Gerhard Neuner auf der Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Zit. n. Bildungspolitik in Deutschland 1949-1900, a. a. O., S. 273

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Gerhard Neuner: Die Lehrplanarbeit in der DDR. In: Keck, R. W.; Ritzi, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans ..., a. a. O., S. 283 f. – Hervorhebungen wie im Original

<sup>117</sup> Aus der Bilanzierung des Standes der Theorie der Allgemeinbildung und der Lehrplantheorie ... Zit. n. Bildungspolitik in Deutschland 1949-1900, a. a. O., S. 275 f.

- die Nennung des Stoffes, der im Laufe einer bestimmten Zeitspanne zu behandeln ist,
- die Nennung von Maßnahmen (Schritten, Zwischenschritten, Tätigkeiten des Lehrers und der Schüler), die im Unterricht zu einer bestimmten Zeit auszuführen sind.<sup>118</sup>

Nach Meinung des Verfassers bewirkte jedoch nicht diese Art der Konstruktion die zweifelsfrei vorhandene steuernde Kraft der DDR-Lehrpläne, sondern eher „die wesentliche Aufgabe der Leitungstätigkeit ..., die Lehrpläne allseitig durchzusetzen und ihre volle Erfüllung zu sichern“<sup>119</sup>. Hinzu kam noch, dass ein Lehrplanprojekt in der DDR stets die „Gesamtheit der curricularen Materialien“<sup>120</sup> umfasste, also neben den Lehrplänen auch „Lehrbücher, methodische Hilfen für Lehrer, Publikationen zur Erläuterung der Intentionen, ..., Didaktik-Lehrbücher, ..., und schließlich die Unterrichtsmittel“<sup>121</sup>.

Doch das Scheitern der DDR, die Lehrpläne als Mittel der Machtsicherung einsetzte, muss den kritischen Betrachter auch zu der Erkenntnis führen, dass Lehrpläne auch in der DDR ein überschätztes Steuerungselement von Schule waren. Andererseits lassen – wie bereits ausgeführt wurde – der reglementierende, verbindliche und eingeübte Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen Lehrplänen vermuten, dass dieses Planungsinstrument aus der heutigen Sicht vieler ostdeutscher Pädagogen immer noch einen hohen Stellenwert besitzt.

Unabhängig davon, ob man nun die lehrplangeschichtlichen Entwicklungen ist Ost oder West betrachtet, ein Ergebnis bleibt:

*„Und doch, die Curriculumdebatte war wie ein klärendes Gewitter. Es bleiben Fragen, und es bleiben teils vergessene Ansätze, denen man eine Wiedererweckung gönnen sollte, weniger aus Nostalgie, als vielmehr, um daran heute auf entwickelterem Niveau weiterzuarbeiten. Da viele der Akteure Ost wie West heute gemeinsam am Tisch sitzen, mag ein konstruktiver Dialog möglich erscheinen.“<sup>122</sup>*

### Zwischenfazit:

Auch wenn die westdeutsche curriculare Diskussion und Forschung nicht über ausgeprägte Gemeinsamkeiten verfügte, so wurden doch in breiter Weise Fragen der Lehrplankonstruktion und -entwicklung thematisiert, die teilweise heute noch nicht hinreichend beantwortet sind. Sich aus diesen Forschungen ergebende Ansätze beeinflussen noch heute die konkrete Lehrplanarbeit.

---

<sup>118</sup> Ebd., S. 277 – Hervorhebungen wie im Original

<sup>119</sup> Ebd., S. 276

<sup>120</sup> Gerhard Neuner: Die Lehrplanarbeit in der DDR. In: Keck, R. W.; Ritzi, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans ..., a. a. O., S. 287

<sup>121</sup> Ebd.

<sup>122</sup> Mikelskis, H, .a. a. O.

Entsprechend der politischen Vorgaben lässt sich in der DDR ein hoch verbindlicher und stark kontrollierter Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen, stark inhalts- bzw. stofforientierten Lehrplänen verzeichnen. Es ist daher anzunehmen, dass das Instrument Lehrplan bei der Entwicklung professioneller Routinen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung durchaus eine bedeutsame Rolle spielte und dass auch in der heutigen Sicht vieler Pädagogen der neuen Bundesländer Lehrpläne einen hohen Stellenwert besitzen (siehe Kapitel 3, Hypothese 3).

#### 2.4.2 Jüngere Forschungsbefunde

Im Rahmen der schulischen Qualitätsforschung ab den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und nach den internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA wurden Fragen der Lehrplanarbeit wieder intensiver aufgeworfen. Bis dahin galten Lehrpläne als „Stiefkind empirischer Unterrichtsforschung“<sup>123</sup> in Deutschland. Dies bedeutet aber nicht, dass es in den späten 70er und in den 80er Jahren keine Lehrplanforschung<sup>124</sup> gegeben hat.

*„So wird zum Beispiel mit dem Handbuch der Curriculumforschung (1983) unter der Federführung von Hameyer, Frey und Haft eine imponierende und übersichtliche Bilanz der Forschungsergebnisse des Zeitraums 1970 bis 1981 vorgelegt. Dabei wird der Nachweis geführt, dass diese Jahre für die Curriculumforschung in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur außerordentlich intensiv, sondern vor allem besonders ertragreich für Theoriezuwachs und Lehrplanentwicklung waren.“<sup>125</sup>*

Hervorzuheben wären dahingehend z. B. die Herausarbeitung des exemplarischen Lernens<sup>126</sup> und Magers differenzierte Lernzielorientierung<sup>127</sup>. Es dominierten jedoch eher theoretische Studien oder praktische, auf konkrete Lehrplanprojekte bezogene Forschungen.

Zudem war eine „Vernachlässigung empirischer Lehrplanforschung“ zu verzeichnen, „empirische Untersuchungen über die tatsächlich vorzufindende Einschätzung von Lehrplänen“ waren „sehr selten“<sup>128</sup>.

---

<sup>123</sup> Vollstädt, W.; Tillmann et al. : Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 31

<sup>124</sup> Der Forschungsoptimismus und die Forschungsintensität der Jahre nach Robinsohns Veröffentlichungen brachen jedoch ab. Zum einen erwies sich das Bemühen um veränderte curriculare Bildungsnormen als eine zu verengte Perspektive, die die Summe der in Schule wirkenden Faktoren nicht umfassend erfasst. Zum anderen blieb die Curriculumforschung gemessen am Anspruch einer umfassenden Bildungsreform als politisch folgenlos. Lernzielorientierungen und Taxonomiebildungen blieben zudem unzufriedenstellend und überschritten auch die Grenze zwischen Lehrplan und konkreter Unterrichtsplanung. Vgl. hierzu die Kritik von Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, a. a. O. S. 116 ff.

<sup>125</sup> Ebd., S. 31 f. – Hervorhebung wie im Original

<sup>126</sup> Gemeint ist das durch Wagenschein entwickelte didaktische Prinzip, das die Notwendigkeit zur sog. didaktischen Reduktion für schulische Lernprozesse betonte. Vgl. Wagenschein, M.: Verstehen lehren, 11. Aufl. Weinheim 1997

<sup>127</sup> Vgl. Mager, R.: Zielanalyse, Weinheim 1973

<sup>128</sup> Vollstädt, W.; Tillmann et al. : Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 33

Fragen des alltäglichen Umgangs der Lehrkräfte mit den Lehrplänen, ihr Nutzungsverhalten und die Beeinflussung realen Unterrichtsgeschehens durch die Lehrpläne blieben weitgehend offene Fragen. Vollstädt hielt dazu lakonisch fest:

*„Da in der Regel kaum überprüft wird, wie und mit welchen Resultaten Lehrpläne das unterrichtliche Geschehen steuern, lässt sich ... feststellen: Lehrpläne werden in die Schule gegeben in der Hoffnung, dass ‚treue Staatsdiener‘ sich auch nach ihnen richten. Ob und wie dies geschieht, weiß niemand so genau. (...) So gibt es nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, ob und wie Lehrpläne Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen, was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun, ob Lehrer(innen) tatsächlich Lehrpläne brauchen.“<sup>129</sup>*

Denn prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass jede Lehrkraft für sich selbst aus den Lehrplanvorgaben „eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie, den individuellen Lehrplan“ entwickeln muss, welcher „mitunter schon erheblich von den Idealvorstellungen des staatlichen Lehrplans abweicht bzw. abweichen muss“<sup>130</sup>. Zudem müsse man davon ausgehen, dass jener „mehrfache kreative Veränderungsprozess staatlicher Lehrplanvorgaben“<sup>131</sup> die direkte Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen reduziere. Allenfalls gebe es Einflüsse „auf indirektem Wege“<sup>132</sup> durch die nach den Lehrplänen gestalteten Schulbücher und die Lehrplanvermittlung durch die Lehrerbildung, Implementierungsmaßnahmen und Dienstweisungen.<sup>133</sup>

Um so erfreulich war es, dass sich ein Forscherteam um Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann und Tebrügge dieser Fragestellungen im Rahmen einer Studie im Zuge der Reform hessischer Rahmenpläne annahm. Im Zeitraum von 1993 bis 1997 wurde dabei „nach typischen Alltagsstrategien beim Umgang mit staatlichen Lehrplänen gesucht“, weil man einen „Funktionswandel“<sup>134</sup> vermutete, der bei der Entwicklung der neuen Rahmenpläne wiederum berücksichtigt werden sollte. Im Ergebnis der Studie stellten die Forscher verallgemeinernd zu den Wirkungen staatlicher Lehrpläne auf die Schulentwicklung fest:

*„Offizielle Erwartungen an die Impuls- und Anregungswirkung von Lehrplänen sind größer als ihr tatsächlicher Einfluss im Schulalltag. (...) Wirkungen der Lehrpläne sollten demzufolge weder über- noch unterschätzt werden, wenn es um Schulentwicklung geht, zumal sie in zahlreiche weitere Wirkungsfaktoren eingebettet sind. (...) Ob und wie gründlich Lehrerinnen und Lehrer sich mit staatlichen Lehrplanvorgaben auseinandersetzen*

---

<sup>129</sup> Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung ..., a. a. O., S. 197 ff.

<sup>130</sup> Ebd., S. 200

<sup>131</sup> Ebd., S. 201

<sup>132</sup> Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 16

<sup>133</sup> Vgl. ebd. und Künzli, R.: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. 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 und Zürich 1998, S. 9

<sup>134</sup> Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung ..., a. a. O., S. 204

*..., hängt zunächst weniger vom jeweiligen Lehrplan selbst ab, sondern viel stärker vom allgemeinen Innovationsklima in der gesamten Schule und den sonstigen schulischen Rahmenbedingungen. (...) Die innovative Wirkung von Lehrplänen hängt auch davon ab, ob deren Qualität dem ‚Lehrplanideal‘ der betroffenen Lehrer(innen) entspricht.“<sup>135</sup>*

Dabei bestätigten annähernd 90 % der befragten Lehrkräfte eine Existenz von aus den staatlichen Rahmenvorgaben erarbeiteter schulinterner Pläne für ihre Fächer, die für die eigene Unterrichtsplanung einen hohen Stellenwert besitze.<sup>136</sup> Vollstädt, Tillmann et al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, „dass Lehrpläne meist nicht direkt in die tägliche Arbeit der Lehrkräfte einfließen, sondern zunächst in schulinterne Jahresarbeits- oder Stoffverteilungspläne überführt werden“<sup>137</sup>. Es wäre jedoch zu prüfen, inwieweit dies ein nur institutionell formelles Erfordernis ist, dass nur mit einem geringen Grad der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Lehrplanvorgaben „erfüllt“ wird.

Mit den von ihnen gemachten Unterrichtserfahrungen, den Inhalten von Schulbüchern und sonstigen an der Schule vorhandenen Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsmedien seien diese schulinternen Lehrpläne die entscheidenden Grundlagen für ihre individuelle Unterrichtsplanung und damit wichtiger als die staatlichen Lehrpläne selbst. Dies gelte auch dann, wenn eine Lehrplanreform durchgeführt wird.<sup>138</sup>

Zukünftig sollten die staatlichen Vorgaben eher nur noch den Charakter von „Basislehrplänen“ haben, so der Wunsch vieler Lehrkräfte, also nur noch eine Art „Kerncurriculum“ der Fächer und Lernbereiche vorgeben und auf Detailregelungen oder umfangreiche „Stoffkataloge“ verzichten.<sup>139</sup>

Angesichts dieser geringen direkten Effekte lautete Vollstädts Fazit zur Steuerwirkung staatlicher Lehrpläne:

*„Somit können staatliche Lehrpläne in der Tendenz als Mittel indirekter Steuerung in einem sich weitgehend selbst regulierenden Bereich charakterisiert werden.“<sup>140</sup>*

Eine direkte Steuerfunktion<sup>141</sup> wird Lehrplänen auch angesichts von Ergebnissen der österreichischen Forschung abgesprochen:

*„Wie immer wieder empirisch beobachtet werden kann, ist die Unkenntnis der ... Lehrpläne weit verbreitet – nicht bloß bei Unterrichtenden, sondern*

---

<sup>135</sup> Ebd., S. 204 ff.

<sup>136</sup> Vollstädt, W.; Tillmann et al. : Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 106

<sup>137</sup> Ebd.

<sup>138</sup> Vgl. Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung ..., a. a. O, S. 208

<sup>139</sup> Vgl. ebd., S. 209

<sup>140</sup> Ebd., S. 212

<sup>141</sup> Vgl. Sitte, C.: Lehrpläne. Virtuelle Fassung eines Stichwortartikels zu einem Fachdidaktikhandbuch Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich. Unter:  
<http://www.univie.ac.at/geographie/ifgr/stzw/lehramt/fachdidaktik/home/Virtuell/lehrplaene1ChSitte.htm> -  
17.7.2008

*auch unter Schulleitern sowie Organen der Schulaufsicht. (...) Auch das Unterrichtsministerium gibt zu, dass umfangreiche Lehrplantexte von Lehrern nicht gelesen werden.*<sup>142</sup>

Zwar sollte der indirekte Einfluss von Lehrplänen auf den praktizierten Unterricht nicht gering bewertet werden, allerdings wird dann darauf verwiesen, dass es dabei auch zum Teil erhebliche Missinterpretationen der Lehrplanvorgaben gebe.<sup>143</sup>

Interessant ist darüber hinaus der folgende Befund, wonach „der fachdidaktisch entsprechend versierte Benutzer beim aufmerksamen Studium“ aus dem Lehrplan nicht nur grundsätzliche Hinweise für seinen Unterricht herauslesen könne, „was verbindlich ist, welche Freiräume zur Verfügung stehen, wie viel Zeit ihm für das Fach zugesprochen wurde“, sondern insbesondere auch „wie man das, was man unterrichtet, normativ rechtfertigen kann“<sup>144</sup>.

*„Denn es ist auch wichtig zu wissen, dass der Lehrplan bei fachlichen oder fachdidaktischen Anfechtungen (einerlei ob sie von Schulinspektoren, Schulleitern oder Eltern kommen) die Berufungsgrundlage ist, auf die sich der Unterrichtende zu seiner Entlastung zurückziehen kann.“*<sup>145</sup>

Auch in Österreich ist der „Paradigmenwechsel“ hin zum Prozess der „Lehrplan-erarbeitung“<sup>146</sup> zu erkennen. Im Zentrum stehen dabei u. a. folgende Fragen:

*„Wer erstellt die Lehrpläne konkret? Von wem und wie stark sind die Vorgaben? Nach welchen Kriterien werden die Fachkommissionen ... zusammengesetzt? Wie stark sind ihre Mitglieder fachdidaktisch qualifiziert, fachwissenschaftlich orientiert und praxiserfahren. Nach welchen Kriterien wird das Lerngut ausgewählt und verteilt? Welche außerschulischen Kräfte wirken dabei mit? Kommt es in diesem Zusammenhang zu Konflikten und wie werden diese gelöst? Welchen Einfluss hat das Begutachtungsverfahren auf die Vorschläge der Lehrplanersteller? Wie „öffentlich“ läuft der ganze Prozess ab?“*<sup>147</sup>

Aber unabhängig von diesen praktischen Problemen der Erarbeitung von Lehrplänen durch Fach- bzw. Lehrplankommissionen, die natürlich auf die Lehrplanqualität einen genauso großen Einfluss haben wie die der Erarbeitung zu Grunde liegende Lehrplantheorie, bleibt mit Hattie im Hinblick auf die Lernresultate der Schüler festzuhalten, dass „weniger der Inhalt des Curriculums ... wichtig ist“. Entscheidend sind vielmehr „die Strategien, die die Lehrperson verwendet, um

---

<sup>142</sup> Sitte, C.: Lehrpläne ..., a. a. O.

<sup>143</sup> Vgl. Haft, H.; Hofmann, S.: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (3) 1987, S. 381-399

<sup>144</sup> Sitte, C.: Lehrpläne ..., a. a. O. – Hervorhebung wie im Original

<sup>145</sup> Ebd.

<sup>146</sup> Vgl. Künzli, R.; Bähr, K.; Frie, A.; Ghisla, G.; Rosenmund, M.; Seliner-Müller, G.: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule, Chur und Zürich 1999

<sup>147</sup> Sitte, C.: Lehrpläne ..., a. a. O.

das Curriculum umzusetzen, sodass sich die Lernenden durch den Stoff des Curriculums nach oben arbeiten können<sup>148</sup>.

Bezogen auf die Lehrplankonstruktion und die Lehrplanwirksamkeit verweist Hattie mit Blick auf die Lehrkräfte:

*„Allzu oft wird wenig darauf geachtet, wie man eine gemeinsame Konzeption von Lernfortschritt mithilfe des Curriculums erstellt. Das macht es für die Lehrpersonen schwerer, da sie dann ihre eigenen Konzeptionen für Fortschritt erfinden müssen, die sich deutlich von denen anderer Lehrpersonen unterscheiden können, selbst wenn sie Lehrpersonen innerhalb derselben Klassenstufe innerhalb derselben Schule sind.“<sup>149</sup>*

Eine solche „systematische Veränderung“ von Curricula im Sinne präzise formulierter und progressiv aufeinander aufbauender Ziele hat „offenbar einen sinnvollen und erheblichen Effekt“<sup>150</sup> auf das schulische Lernen.

Hiermit formuliert Hattie nach Meinung des Verfassers eine, wenn nicht vielleicht die wesentliche qualitative Anforderung an Lehrpläne, die sich allzu häufig und zu stark auf inhaltliche Beschreibungen oder allenfalls allgemeine Zielbeschreibungen konzentrieren.

Insofern ist es zu begrüßen, dass sich die schon mehrfach erwähnte sächsische Lehrplanreform explizit um eine differenzierte Beschreibung der intendierten Lernprozesse als Grundlage für Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit von Lernprozessen bemüht. Dies sollte erreicht werden durch:

- eine Konkretisierung und differenzierte Ausweisung aller Zielebenen (überfachliche, allgemeine fachliche und spezielle fachliche Ziele)
- das Ausweisen der Lernprogression innerhalb der allgemein fachlichen Ziele über alle Klassen- bzw. Jahrgangsstufen hinweg
- die Verknüpfung verbindlicher Inhalte mit konkreten Lernzielebenen (z. B. Kennen, Anwenden, Beurteilen) zur besseren Orientierung für Lehrer<sup>151</sup>

Ob eine solche Zielprogression angesichts der Heterogenität der Schülerschaft überhaupt in den staatlichen Lehrplänen erreichbar ist (Hattie benutzt hingegen den Curriculumbegriff im Sinne der anglo-amerikanischen Forschungstradition), sollte kritisch gesehen werden. Ggf. könnte diese Aufgabe auch durch begleitende „Folgematerialien“ erfüllt werden.

---

<sup>148</sup> Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning – besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013, S. 190

<sup>149</sup> Ebd.

<sup>150</sup> Ebd.

<sup>151</sup> Inwieweit dies gelang, sei dahingestellt. Aus Sicht des Verfassers sollten diese Zielbeschreibungen nur die Mindestanforderungen und nicht das übliche „mittlere Anforderungsniveau“ in der Tradition der Trapp’schen „Mittelköpfe“ ausweisen, wie dies auch die reformierten sächsischen Lehrpläne tun. Auch bleibt zu fragen, ob durch die Vielzahl der Zielebenen in den sächsischen Lehrplänen die angestrebte Zieltransparenz nicht eher verunklart wird.

Die nationalen Bildungsstandards sind dafür nicht geeignet, diese beziehen sich ja nur auf wenige Fächer und weisen in der Regel auch keine Progression aus.<sup>152</sup>

Ein weiteres Zentrum der Diskussion um Lehrpläne im deutschsprachigen Raum war auf Grund der dortigen Schulreformen in den letzten Jahren die Schweiz. Dort kann man eine auch für andere Länder zutreffende Entwicklung betrachten. Durch Nutzung der Möglichkeiten, die Plattformen, Foren und Newsletter im Internet bieten, werden interessante Beiträge zum Thema auch außerhalb universitärer Kreise wahrgenommen und häufig nur noch allein elektronisch publiziert.<sup>153</sup>

So weist Fries darauf hin, dass der Lehrplan Unterricht über Vorschrift und Angebot (im Sinne von Freiräumen, Freiheiten) steuern könne, wenn es gelinge, eine Verbindlichkeit über Identifikation der Lehrkräfte mit dem Lehrplan bzw. mit den Reformzielen herzustellen.<sup>154</sup> Optimistisch führt sie weiterhin aus:

*„Neue Lehrpläne geben die durch die Studentafel fixierten Zeiträume tendenziell etwas frei. Ich habe behauptet, dass aus der Gleichzeitigkeit von Bindung und Freiheit die Bindungskraft des Lehrplans erwächst. So ist der Lehrplan mehr als bloße Vorschrift und Anleitung für die Arbeit des Lehrers. Und er ist mehr als bloße Auflistung der Bildungsinhalte, die ... zu vermitteln sind. Und das Zusammenspiel dieses ‚mehr als‘ macht sein Potential aus, begründet seine Bindungskraft als ein Instrument für die Bildung der Schülerinnen und Schüler und für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.“<sup>155</sup>*

Bähr konstatiert anhand einer qualitativen Studie mit Lehrerinterviews in Bezug auf die Wirksamkeit von Lehrplänen eine große Bedeutung des Einführungsprozesses neuer Lehrpläne. Eine flächendeckende Einführung mit verpflichtenden Informations- oder Fortbildungsveranstaltungen hält er dabei für eher kontraproduktiv<sup>156</sup>, vielmehr fordert er:

*„...ein Verfahren ... , das auf eine Anreicherung der Diskurse setzt, in dem nicht mehr der Lehrplan als Produkt eingeführt, sondern in dem Diskurse über Lernen, Bildung, Schule, etc. geführt werden. Pointiert ausgedrückt: Nicht den Lehrplan einführen, sondern die Diskurse zur Schulentwicklung, Schulorganisation und Schulautonomie führen.“<sup>157</sup>*

---

<sup>152</sup> Auch sind die Bildungsstandards in der Kritik hinsichtlich der Unklarheit, inwieweit diese nun Mindest- oder Regelanforderungen ausweisen. Vgl. dazu auch Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003 unter: [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) - 23.04.2006

<sup>153</sup> Vgl. zahlreiche Beiträge unter [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) - Lehrplan-Forschung online

<sup>154</sup> Vgl. Fries, A.-V.: Über die Bindungskraft heutiger Lehrpläne. Referat gehalten am Kongress Bildung und Arbeit von SGBF, ETH und Universität Zürich vom 24.-26.9.1998 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/results/entwicklung/fries.pdf> - 27.05.2006

<sup>155</sup> Ebd.

<sup>156</sup> Bähr, K.: Einführung und/oder Vermittlung von Lehrplänen: Spezifische Problemzonen der Vergangenheit – Optionen für die Zukunft, 1999 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/results/entwicklung/vermittlung.pdf> - 27.05.2006

<sup>157</sup> Ebd.

Künzli zieht aus seinen Forschungsergebnissen das Fazit, dass Lehrplanarbeit sowohl überschätzt als auch unterschätzt werde. Zwar sei die Enttäuschung über die mangelnde Resonanz von Lehrplänen und ihrer Reform in der Schule stets groß und wiederkehrend, insbesondere die Detailkenntnis über Lehrpläne bei den Lehrern sei gering und enttäuschend, gemessen am Aufwand ihrer Erarbeitung und Einführung. Diese Überschätzung sei Ergebnis einer „diffusen Polyfunktionalität“ der Lehrpläne.<sup>158</sup>

Da aber die Lehrkräfte vom Lehrplan eher eine Orientierung darüber erwarten würden, ob das, was sie tun, „in der großen Richtung (noch) stimmt“, solle man den Lehrplan vielmehr als eine „administrativ politische Approbation des professionellen Common sense und seiner curricularen Normen“<sup>159</sup> verstehen. In dieser Hinsicht erscheinen Lehrpläne bisher eher unterschätzt zu werden:

*„Aus dieser Verwendungsart wird auch klar, warum Lehrpläne als Innovationsinstrumente sehr viel weniger taugen, denn als Stabilisierung schon erfolgter Innovationen. Die innovative Kraft von Lehrplänen begründet sich demnach vorzüglich in der Beispiele schaffenden Anerkennung von Neuerungen und nicht ihrer Einführung.“*

*Die Wirkung von Lehr- und Studienplänen besteht dann vor allem in sekundären Bindungen. Lehrpläne binden die Verwaltung in ihren Folgeentscheidungen über Ressourcen und Strukturen, ... (...) Entgegen der verbreiteten Ansicht, ist unter der Wirkungs- und Steuerungsperspektive der primäre Adressat der Lehrpläne nicht die Lehrperson. Eine solche Annahme rechnet mit einer Art mechanistischer Steuerung im Bildungssystem. Lehrpläne erzeugen vor allem Bindungswirkung in der sie erlassenden Administration selbst.“<sup>160</sup>*

Damit seien Lehrpläne mehr ein Instrument der Sicherung von Systemstabilität als ein Instrument der Innovation. Die Lehrplanarbeit wäre ein Mittel der Tradierung und der Kontinuitätssicherung. Die Diskussion um eine direkte Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen würde dann an deren Wesen vorbeigehen und die indirekten Steuerungswirkungen der Lehrpläne erheblich unterschätzen.<sup>161</sup>

*„Es gehört zu den besonderen Steuerungsqualitäten des Lehrplans, dass er die Schnittstelle (Grenze) zwischen Schule und Nicht-Schule markiert, und diese Grenzziehung von innen wie von außen bearbeitbar hält, ohne dass das System mit seiner Änderung jeweils nachhaltig zu destabilisieren. Diese Funktion freilich kann er nur wahrnehmen, wenn er extern auch weiter-*

---

<sup>158</sup> Vgl. Künzli, R.: Perspektiven für die Lehrplanarbeit – oder die Selbstverpflichtung der Akteure im Schulsystem. Referat gehalten an der Schlussveranstaltung des NFP 33, Erziehung und Bildung für das XXI Jahrhundert. Visionen, Modelle, Wirksamkeit Neuenburg 29.9.-2.10.1999 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/conferences/neuchatelRK.pdf> - 27.05.2006

<sup>159</sup> Ebd.

<sup>160</sup> Ebd.

<sup>161</sup> Vgl. ebd.

*hin garantiert ist, das heißt verbindlich und deutungsoffen. Wir halten Lehrpläne für nach wie vor schulkonstitutiv unverzichtbar.*"<sup>162</sup>

Folgt man dieser Logik, dann kann – egal unter welcher Steuerungsperspektive (Input, Output, Governance) – kein anderes Instrument diese Funktion ersetzen. Eine mögliche Konkurrenz der Lehrpläne z. B. zu den Bildungsstandards bestünde nicht.

### **Zwischenfazit:**

Bei der in Hessen durchgeführten Akzeptanz- und Wirksamkeitsstudie wurden zwar nur wenig signifikante, aber die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen keinesfalls negierende Befunde ermittelt. Dies betrifft zum einen den festgestellten Zusammenhang von Lehrplanwirksamkeit und der Schulprogrammarbeit an der jeweiligen Einzelschule. Zum anderen besitzen die aus den Lehrplänen erarbeiteten schulinternen Stoffverteilungspläne für die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte einen hohen Stellenwert. Eine systematische Veränderung von Lehrplänen, die Lehrkräfte dazu bringt, Unterricht auf der Grundlage präzise formulierter und progressiv aufeinander aufbauender Ziele zu planen und zu führen, könnte sich offenbar positiv auf das schulische Lernen auswirken (siehe Kapitel 3, Hypothesen 4 und 5).

Nach der Analyse weiterer Forschungen hängt die Wirkung von Lehrplänen jedoch auch davon ab, ob deren Qualität dem Lehrplanideal der betroffenen Lehrkräfte entspricht. Aus den komplexen Lehrplanwerken werden vor allem diejenigen Festlegungen und Hinweise selektiv wahrgenommen, die die eigenen pädagogischen Vorstellungen stützen. Eine steuernde Kraft haben möglicherweise Lehrpläne nur dann, wenn es gelingt, eine Identifikation der Lehrkräfte mit dem Lehrplan bzw. mit den Zielen einer Lehrplanreform herzustellen. Zudem haben Lehrpläne für die Lehrkräfte eine große Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit. Sie dienen daher eher der Stabilisierung bereits erfolgter Innovationen. (siehe Kapitel 3, Hypothese 6).

---

<sup>162</sup> Ebd. Im Unterschied zu Hattie empfiehlt Künzli eine inhaltliche Fokussierung: „Die inhaltliche Redimensionierung bedeutet, Lehrpläne auf Grobziele und verbindliche Inhalte zu konzentrieren und auf das Elementare zu beschränken.“ Dies bedeute auch „einen Verzicht, Lehrpläne als fachdidaktische Anregungs- und Ressourcentexte zu verfassen“.

## 2.5 Lehrpläne im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenztests

In den Jahren nach dem sog. „PISA-Schock“ setzte sich, so dies zuvor noch nicht geschehen war, in allen deutschen Bundesländern die Erkenntnis durch, „dass die klassisch-traditionelle Input-Steuerung über Lehrpläne allein nicht die gewünschten Wirkungen“ zeitigt und daher eine „Ergänzung durch eine Output-Steuerung benötigt“<sup>163</sup>. Darum gab es in den Jahren nach 2001 anfänglich auch eine Diskussion, „ob Lehrpläne in Zukunft durch Bildungsstandards verdrängt werden oder etwa durch ‚Kerncurricula‘ ersetzt werden“.<sup>164</sup>

Verbunden mit dieser Diskussion war der Beschluss der Konferenz der Kultusminister (KMK)<sup>165</sup> nationale, also für alle Bundesländer einheitlich geltende Bildungsstandards erarbeiten zu lassen. Diese sollten dem Ziel der Qualitätskontrolle und Qualitätsförderung des schulischen Unterrichts dienen.

Organisationstheoretisch werden Bildungsstandards mit dem Konzept der Output-Steuerung in Verbindung<sup>166</sup> gebracht, der zufolge Organisationen am effizientesten zu steuern seien, wenn man die Ergebnisse ihrer Arbeit systematisch kontrolliert und anhand relevanter Vergleichsmaßstäbe und Bezugsnormen einordnet und interpretiert.<sup>167</sup> So wurde auch von Seiten der KMK dargelegt<sup>168</sup>, dass mit Bildungsstandards endlich Ziele definiert würden, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüfbar wäre und es dem Staat dadurch möglich wäre, die Qualität von Schule und Unterricht regelmäßig zu sichern.

Damit wird weiter die Überzeugung verbunden, dass wiederholte Schulleistungstests, die der Überprüfung der Einhaltung der Bildungsstandards dienen sollen, auf Dauer zu insgesamt höheren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führen würden.

Da deren Erarbeitung einer wissenschaftlichen Fundierung bedurfte, wurde eine entsprechende Expertise<sup>169</sup> in Auftrag gegeben, die im Jahre 2003 vorgestellt wurde. Für die Bildungsstandards wurde in recht optimistischer Weise vorgeschlagen:

---

<sup>163</sup> Steffens, G.: Curriculum (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum). Unter <http://www.uni-kassel.de/fb5/politikwissenschaft/Didaktik/Curriculum.doc> - 24.10.2007

<sup>164</sup> Ebd.

<sup>165</sup> Zur Arbeitsweise der KMK und ihrer Koordinierung der Länderpolitik vgl. u. a. Ackeren, I. van; Klemm, K.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2011, S. 108 f.

<sup>166</sup> Bildungsstandards allein sind nach Maag Merki zunächst auch nur „normative Curricula“, also Inputfaktoren. Erst durch standardisierte Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen gelangen sie in den Kontext outputüberprüfender Verfahren. Vgl. Maag Merki, K.: Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010, S. 145 ff.

<sup>167</sup> Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, S. 5 ff unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> - 21.02.2008

<sup>168</sup> Ebd.

<sup>169</sup> Vgl. Klieme, E.; Avenarius, H. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ..., a. a. O.

*„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten.“<sup>170</sup>*

Damit wurde die Frage nach der Ersetzbarkeit der Lehrpläne zwar verneint, dass die verwendeten Kompetenzmodelle das aus der Lehrplanarbeit bekannte Legitimationsproblem<sup>171</sup> lösen würde, war jedoch eine zu optimistische Vorstellung, was auch der Jahre andauernde Erarbeitungsprozess<sup>172</sup> der Standards zeigte.

Als problematisch erwies sich auch das Verständnis des Begriffes, das sich zwischen Regel-, Mindest- und Maximalstandards bewegt.<sup>173</sup> Die föderale Bildungszuständigkeit in Deutschland führt zu höchst unterschiedlichen Ausgangssituationen und Vorgehensweisen, ein einheitliches Kompetenzverständnis<sup>174</sup> (nur „domänenspezifisch“) für alle Fächer konnte trotz mehrfacher „Behandlung“ dieser Fragen in der KMK nicht erreicht werden.

Darüber hinaus regte sich auch Unmut über die Bildungsstandards, weil in der sog. „Testeritis“ ein Substanzverlust der Bildung befürchtet wird – es bestehe die Gefahr einer „Mode, Tests zum alleinigen Inhalt und eine hohe Punktzahl zum hauptsächlichen Ziel von Bildung zu erklären“<sup>175</sup> – teaching to the test! Schüler- und Lernprozessorientierung könnten damit deutlich erschwert werden.<sup>176</sup>

Die bisherige Forschung zeigt in der Tat insbesondere bei standardisierter Tests ein komplexes Bild und bestätigt so manche Befürchtung. So verweist Maag Merki im Hinblick auf das US-amerikanische Programm „No child left behind“ auf positive und negative Folgen: Positiv ließen sich u. a. mehr Schülerunterstützung, eine intensivere Lehrerkooperation und der Aufbau von Unterstützungssystemen konstatieren. Als negative Folgen seien u. a. eine Einengung der Lerninhalte, ei-

---

<sup>170</sup> Ebd., S. 4

<sup>171</sup> Es ist immer wieder zu klären, ob die Inhalte zielgruppengerecht zeitgemäß und zugleich zukunftsorientiert sind, und ob sie den Anforderungen von Beruf und Wissenschaft entsprechen. Gleichzeitig sind die Inhalte bildungstheoretisch abzusichern.

<sup>172</sup> Erst 2012 lagen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) vor. Ein vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelter Aufgabenpool wird gegenwärtig erprobt.

<sup>173</sup> Vgl. Klieme, E.; Avenarius, H. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ..., a. a. O.

<sup>174</sup> Zur Kompetenzdiskussion vgl. u. a. Bodensohn, R.: Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 17 (2) 2003, S. 257-272

<sup>175</sup> Bisky, Jens: Borniert und blöd mit hoher Punktzahl? Nach dem Test der Schulen droht nun die Schule für den Test. In: Süddeutsche Zeitung vom 7.12.2004, Nr. 284, S. 13

<sup>176</sup> Vgl. Becker, G. E.: Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi?, Weinheim und Basel 2004, S. 19

ne Anpassung der Lehr- an die Prüfungsmethodik sowie häufigere Diagnosen der Sonderbeschulung zu beobachten.<sup>177</sup>

Bezugnehmend auf die Lehrpläne, bedeuten Bildungsstandards keine Ersetzung oder Konkurrenz – es gibt sie ja auch nur für wenige Fächer<sup>178</sup>, ausgewählte Klassenstufen und beschränkte Kompetenzen. Eine sinnvolle Ergänzung können sie jedoch auch nur sein wenn – wie die die Gutachter der Expertise empfehlen – es gelingt, „die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch“ zu koppeln, „und zwar so, dass die Autonomie der Einzelschule gefördert wird“<sup>179</sup>. Das aber habe zur Konsequenz, dass voluminöse Lehrpläne mit oft noch sehr detaillierten Vorgaben auf sogenannte Kerncurricula reduziert werden müssten und so ein Steuerungssystem möglich werde, das einerseits anschlussfähig sei „an Kompetenzvorgaben, wie sie in Bildungsstandards entwickelt werden“ und andererseits offen „für zeitliche Sequenzierungen und Unterrichtsempfehlungen, wie sie zur Orientierung der alltäglichen Schularbeit unentbehrlich“<sup>180</sup> seien.

Fend hingegen regte an, Bildungsstandards zum Konstruktionsprinzip von eher lernzielorientierten Lehrplänen zu machen, indem aus den Standards Lernziele abgeleitet werden, zeigte sich aber nach einem praktischen Versuch enttäuscht, da „Bildungsstandards ... nichts anderes ... als geringfügige Modifikationen von alten Lernzielkatalogen“<sup>181</sup> zu sein scheinen. Dennoch zeigt er sich angesichts dieser Gefahr einer parallelen und intentionsgleichen Doppelsteuerung von Bildungsstandards und Lehrplänen optimistisch und hält das Orientierungspotenzial von Bildungsstandards gar für „segensreich“<sup>182</sup>.

Zudem ist er sich sicher, dass wir es mit den Bildungsstandards „unübersehbar ... mit einem in der Zukunft wichtigen Instrument der Qualitätssicherung zu tun haben“<sup>183</sup> werden. Um die Anschlussfähigkeit“ der Lehrpläne sicherstellen zu können, empfiehlt er eine längere erprobende Lehrplanentwicklung, in die ständig praktische Erfahrungen der Machbarkeit und Realisierbarkeit einfließen sollten.<sup>184</sup>

Fend präferiert dafür weniger die tradierten inhalts- oder lernzielorientierten Lehrplanmodelle, sondern „Lehrpläne, die konsequent von Kompetenzformulierungen ausgehen“<sup>185</sup>:

---

<sup>177</sup> Vgl. Maag Merki, K.: Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010, S. 155 ff.

<sup>178</sup> Zur Kritik der Bildungsstandards auch aus fachlicher Sicht vgl. u. a. Sill, H.-D.: Kritik und Perspektiven der aktuellen Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss im Fach Mathematik. In Gehrmann, A.; Hericks, U.; Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, S. 159 ff.

<sup>179</sup> Klieme, E.; Avenarius, H. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ..., a. a. O., S. 77

<sup>180</sup> Ebd.

<sup>181</sup> Vgl. Fend, H.: Schule gestalten, a. a. O. S. 71

<sup>182</sup> Ebd., S. 72

<sup>183</sup> Ebd., S. 74

<sup>184</sup> Vgl. ebd., S. 75 f.

<sup>185</sup> Ebd., S. 77 – Hervorhebung wie im Original

*Sie müssen dann beschreiben, wie aus ... Sachstrukturen heraus verschiedene Kompetenzstufen entwickelt werden können. Diese Kompetenzstufen können dann als Standards formuliert und in entsprechenden Test- und Aufgabensammlungen operationalisiert werden.*<sup>186</sup>

Eine klare bildungspolitische Steuerung scheint dies jedoch nicht zu sein. Vielmehr verfolgt hier Fend eine Vorstellung, in der sich Standardsetzungen mit der bestehenden Lehrplansteuerung harmonisieren ließen. Aber im Hinblick auf das bereits dargelegte problematische Wesen der KMK-Bildungsstandards und im Kontext der Heterogenität der Steuerungsausgangslagen und Lehrplanrealitäten in den Bundesländern scheinen diese Vorstellungen schwer umsetzbar zu sein.

Inwieweit überhaupt die Bildungsstandards die von der KMK erwünschten Entwicklungen erbringen werden und ob es gelingen wird, die damit verbundenen vergleichenden Kompetenztests valide und konsistent in die schulische Praxis der beteiligten Bundesländer zu implementieren, wird die Zukunft zeigen. Berechtigte Zweifel daran fasste Jürgens wie folgt zusammen:

*„Paradoxerweise können angeblich die Bildungsstandards ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie selbst auf ‚Bildung‘ verzichten. Es mangelt ihnen an einem ausgewiesenen, stimmigen bildungstheoretischen Grundgerüst. Hauptsächlich geht es um fachlich begründete Ausbildung und Qualifizierung, um Wissensvermittlung und Wissensaneignung, um den Nachweis nützlichkeitsrelevanter Anforderungsprofile. In dieses Bild passt, dass weder die Standards klar und knapp formuliert sind noch sich diese durchgängig in Kompetenzen konkretisieren. Die derzeit vorliegenden Bildungsstandards sind eine Mischung aus fachlichen Qualifikationszielen, Kerncurriculum und Lehrplan. Die notwendig klare Trennung zwischen Bildungsstandards und Kompetenzmodellen auf der einen, Kerncurriculum und schuleigenen Lehrplänen auf der anderen Seite, die es der Einzelschule ermöglichen, eigenverantwortlich adressatengerechte Unterrichtsarrangements zu gestalten, wird nicht vorgenommen.“*<sup>187</sup>

Darüber hinaus bezweifelt Becker, „ob sich der Reformstau im Bildungs- und Schulwesen“ mit Hilfe der administrativ vorgegebenen Standards auflösen lassen könne. Auch wenn für ihn die Diskussion um Bildungsstandards der letzten Jahre diesbezüglich eher eine „Alibifunktion“ hatte, sieht er dennoch einen „Ausweg“, um „aus der erschreckenden Bilanz doch noch eine Erfolgsgeschichte“ machen zu können.<sup>188</sup> Diesen Ausweg sieht er weniger im Prinzip von Mindeststandards und der Formulierung von Kompetenzstufen, sondern in schulstrukturellen Reformen bei einem eingeschränkten Kulturföderalismus. Als „Schule der Zukunft“ empfiehlt er eine „differenzierende Leistungsschule“ ohne die „Sünden“ der Selektion,

---

<sup>186</sup> Ebd. – Hervorhebung wie im Original

<sup>187</sup> Jürgens, E.: Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten - neue Steuerungsinstrumente in der Diskussion. Vortrag auf einer GEW-Fachtagung am 3.3.2004

<sup>188</sup> Vgl. Becker, G. E.: Bildungsstandards ..., a. a. O., S. 11 ff.

der mangelnden Durchlässigkeit, der sozialen Entmischung und der Sonderschulen.<sup>189</sup>

Die Vorwürfe der Träumerei von einem schulpolitischen Utopia, von der erneuten Verlagerung der Diskussion um Unterrichtsqualität auf die Ebene der Schulstrukturen (ganz im Sinne der ideologisierten Auseinandersetzungen um die Gesamtschule in Westdeutschland) mögen sich dabei aufdrängen. Sie verweisen dennoch auf bereits sich vollziehende Entwicklungen.

### **Zwischenfazit:**

Bezugnehmend auf Lehrpläne, können Bildungsstandards keine Ersetzung oder Konkurrenz bedeuten. Inwieweit Lehrpläne ergänzende Bildungsstandards erwünschte Entwicklungen bringen, wird davon abhängen, die damit verbundenen vergleichenden Kompetenztests valide und konsistent in die schulische Praxis der beteiligten Bundesländer zu implementieren (siehe Kapitel 3, Hypothese 7).

---

<sup>189</sup> Vgl. ebd., S. 21 ff.

## 2.6 Lehrpläne im Hinblick auf Schulautonomie und neue Schularten

Angesichts der Vielzahl bildungsgangübergreifender Schularten<sup>190</sup>, die nun in fast allen Bundesländern entstehen und für die es in der Regel (noch) keine eigenen Lehrpläne gibt, sowie mit Blick auf die bereits erwähnte Dualität von Kerncurriculum und schulinternen Curricula (z. B. Norwegen) muss dabei die Frage diskutiert werden, ob und inwieweit Lehrplankompetenzen an die Schulen verlagert werden sollten. Dies wäre ein neuerer Aspekt der Debatte um die Reichweite und Grenzen schulischer Selbstständigkeit, der sog. Schulautonomie<sup>191</sup>.

Wie bereits dargelegt wurde, können Lehrpläne nicht unzusammenhängend betrachtet werden, sie müssen sich vielmehr als ein Beitrag im Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung von Schule einordnen, sowohl auf der einzelschulischen Ebene als auch auf der schulsystemischen<sup>192</sup>. Damit berühren Lehrpläne zwangsläufig auch die Frage nach den erforderlichen Ausmaßen schulischer Eigenverantwortung einerseits und staatlicher Steuerung bzw. Regulierung<sup>193</sup> andererseits.

Bisher standen im Zentrum dieser Eigenständigkeit insbesondere pädagogische, finanzielle, administrativ-organisatorische und personelle Aspekte:<sup>194</sup>

- Pädagogische Selbstständigkeit: Gemeint sind hierbei z. B. rechtliche Bestimmungen, nach denen die Eigenverantwortung der Schule nicht unnötig oder unzumutbar eingengt werden sollte, in der Regel verbunden mit der Verpflichtung der Schulen, sich ein Schulprogramm zu geben, in dem zur Qualitätssicherung die Festlegungen zur konkreten pädagogischen Arbeit und ggf. auch Maßnahmen der schulinternen Evaluation erläutert sind.<sup>195</sup>
- Finanzielle Selbstständigkeit: Gemeint sind allenfalls Bestimmungen, wonach Sponsoring oder finanzielle Unterstützungen durch Schulträgervereine in bestimmten Grenzen zulässig sind, bzw. inwieweit die Eltern bei der Finanzierung von Schulmaßnahmen (z. B. Exkursionen oder Klassenfahrten) oder Lernmitteln beteiligt werden können.<sup>196</sup>
- Administrativ-organisatorische Selbstständigkeit: Gemeint sind hier Festlegungen, wonach Schulleiter oder Schulkonferenzen ermächtigt werden,

---

<sup>190</sup> Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Sekundarschule, Mittelschule, Oberschule, Regelschule, Stadtteilschule, Werkrealschule ...

<sup>191</sup> Vgl. Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, Wiesbaden 2007, S. 25 ff., insbesondere S. 34 f.

<sup>192</sup> Bildungsmonitoring, Berichtswesen und Schulaufsicht, Schulevaluation, Hilfs- und Unterstützungssysteme, Kompetenzen und Verantwortung der Schulträger, Rahmen der schulischen Eigenverantwortung mit Rechenschaftslegung, Bildungsplanung und Bildungsforschung

<sup>193</sup> Vgl. Ohlhaver, F.: Schulwesen und Organisation ..., a. a. O., S. 215 ff.

<sup>194</sup> Vgl. Avenarius, H.: Verordnete Selbstständigkeit? Selbstständigkeit von Schulen? Was wir wollen – Was wir brauchen! Referat auf der Fachtagung der GEW Hessen am 1.11.2007 in Gießen

<sup>195</sup> Vgl. ebd.

<sup>196</sup> Vgl. ebd.

Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger oder das Land einzugehen.<sup>197</sup>

- Personelle Selbstständigkeit: Gemeint sind hierbei die eher geringen Mitwirkungsmöglichkeiten der Schule bei der Auswahl der Schulleiter oder bei der Rekrutierung von Lehrkräften, insbesondere durch die Mitwirkung an Stellenausschreibungen.<sup>198</sup>

Avenarius meint jedoch in den letzten Jahren entgegengesprechende Tendenzen auszumachen:

*„Auch wenn allenthalben verbal am Grundsatz schulischer Eigenverantwortung und Selbstverwaltung festgehalten wird, schiebt sich doch in der Folge von PISA eine eher gegenläufige Tendenz in den Vordergrund: Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit durch Fremdsteuerung seitens der Schulverwaltung.“<sup>199</sup>*

Beispielhaft kann man diese Problemlagen auch bei Einführungsprozessen von Gemeinschaftsschulen in zahlreichen Bundesländern (z. B. Berlin, Thüringen, Schleswig-Holstein, Saarland, Sachsen, Baden-Württemberg) betrachten.

Im sächsischen Modellversuch „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“<sup>200</sup> waren zahlreiche Ausnahmeregelungen für eine höhere Eigenständigkeit der Schulen des Modellversuchs erforderlich, obwohl dieser in einem eng reglementierten Rahmen stattfindet. So war der Modellversuch z. B. nur an der Schulart Mittelschule innerhalb der Sekundarstufe I und bei rigider Auslegung der KMK-Vorgaben<sup>201</sup> hinsichtlich des Beginns und des Ausmaßes äußerer Differenzierungen für die Schuladministration „genehmigungsfähig“.

Im Prozess der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule<sup>202</sup>, deren Modell viel weiter gefasste Umsetzungsformen gestattet (z. B. Fusion von anderen Schularten zur Gemeinschaftsschule unter Einbeziehung der Sekundarstufe II), wurden entsprechende Rahmenbedingungen und Autonomieregelungen durch ein neues Schulgesetz, eine neue Schulordnung verbunden mit Umstrukturierungen der Schulaufsicht geregelt.

Aber nicht nur die sächsischen Modellversuchsschulen, sondern auch die Thüringer Gemeinschaftsschulen können nach Ansicht des Verfassers<sup>203</sup> die der Schulart innewohnenden Potentiale zur individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler und zum Ausgleich von Herkunftsnachteilen nur schwer zur Geltung

---

<sup>197</sup> Vgl. ebd.

<sup>198</sup> Vgl. ebd.

<sup>199</sup> Ebd.

<sup>200</sup> Vgl. unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm> - 27.01.2013

<sup>201</sup> Vgl. den bundeseinheitlich geregelten Rahmen (Bildungsgänge, Schularten und Prüfungsanforderungen) unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_12\\_03-VB-Sek-I.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf) - 17.10.2012

<sup>202</sup> Vgl. unter: <http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule> - 14.11.2012

<sup>203</sup> Der Verfasser war an der wissenschaftlichen Begleitung durch die Forschungsgruppe Schulevaluation der Technischen Universität Dresden sowohl in Sachsen als auch in Thüringen mitwirkend und beratend tätig.

bringen. Sie bleiben durch das Ausbleiben wirklicher schulischer Autonomie<sup>204</sup> in der „Logik“ des gegliederten Schulsystems und seiner Schulabschlüsse gefangen:

- durch Probleme des Einsatzes, der Rekrutierung und der Bezahlung des Personals
- durch das Fehlen eines eigenen mittleren Bildungsabschlusses
- durch das häufige Fehlen eigener Lehrpläne

Wie sollen und können Lehrpläne dann zur Sicherung der Autonomie beitragen? Wie ließe sich die Gewährung von mehr Freiraum mit der Durchsetzung von bildungspolitischen Reformabsichten vereinbaren? Lehrpläne müssten wohl dahingehend stärker adressaten- und aufgabenspezifisch differenziert gestaltet werden, sodass sie z. B. Verfahrensvorschläge für die Erarbeitung von schulinternen Lehrplaninterpretationen und Profilen durch das Lehrerkollegium enthielten.<sup>205</sup>

Im Hinblick auf das Entstehen von inklusiven Schulen müssen Lehrpläne in einem viel höherem Maße als bisher auch ein zieldifferenziertes Arbeiten nach einheitlichen Lehrplanvorgaben ermöglichen.

### **Zwischenfazit:**

Angesichts der bundesweiten Vielzahl bildungsgangübergreifender Schularten und der Forderung nach inklusiven Schulen muss die Frage diskutiert werden, ob und inwieweit Lehrplankompetenzen an die Schulen verlagert werden sollten. Vor diesem Hintergrund steigt die Bedeutung von schulinternen Lehrplänen. Entsprechende curriculare Kompetenzen müssen sich die Lehrkräfte daher auch in der Lehrerausbildung und in der Fortbildung aneignen können, was angesichts der vielerorts vorhandenen knappen personellen und zeitlichen Ressourcen schwierig erscheint (siehe Kapitel 3, Hypothese 8).

---

<sup>204</sup> Zur Schulautonomieregelungen in den Bundesländern vgl. Rürup, M.; Heinrich, M.: Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegeseztgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Alt-richter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden 2007, S. 157 ff.

<sup>205</sup> Vgl. Hopmann, S.; Künzli, R.: Das Aarauer Lehrplannormal. Eine Heuristik zur Analyse und Verortung von Lehrplaninhalten und ihrer Begründung. Entwickelt auf der Grundlage der Topik der Lehrplanung, 1999 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/theory/lehrplannormal.pdf> - 27.05.2006

## 2.7 Lehrpläne in Konkurrenz zu Schulmedien

Forschungsbefunde der Universität Klagenfurt haben gezeigt, dass sich in der Regel eine Vielzahl der Lehrer gar nicht oder nur am Rande mit dem konkreten Lehrplammentext – insbesondere mit den dort angegebenen Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen – auseinandersetzt.<sup>206</sup> Die Mehrzahl der Unterrichtenden orientieren sich am Schulbuch als einem „heimlichen Curriculum“ der Lehrkräfte bzw. „als Rückversicherung, dass lehrplankonformes Wissen vermittelt wird“<sup>207</sup>.

Auch Höhmann und Vollstädt bestätigen dies.<sup>208</sup> Die Autoren geben dabei eine häufig erhobene Lehrermeinung wieder, wonach ohne die Pläne wahrscheinlich der gleiche Unterricht gemacht würde. Ursachen dafür sind nach Ansicht Tillmanns ein von den Lehrern im „Hinterkopf“ verinnerlichter Fachhabitus sowie die Art und die Stellung des Schulbuchs im Unterricht.<sup>209</sup>

*„Es ist klar, dass in Routine erstarrte, schon lange Zeit unterrichtende Schulpraktiker ebenso wie Lehrer, die von Neuerungen keineswegs begeistert sind, ihren Unterricht nicht nach Lehrplänen planen und gestalten. Vor allem jedoch wird auch der sich unter Zeitdruck vorbereitende, engagierte Lehrer sowie der sich unsicher fühlende Anfänger bei der Unterrichtsplanung lieber gleich zum Schulbuch und dem dazu verfassten Lehrerbegleitheft greifen. Dort bekommt er nämlich konkret und schnell Hilfestellungen für die abzuhaltende Stunde, nicht jedoch vom Lehrplan.“<sup>210</sup>*

In diesem Sinne würden Lehrpläne indirekt über die nach ihnen gestalteten Schulbücher und Unterrichtsmittel den Unterricht steuern. Dabei sollte aber beachtet werden, dass die fachdidaktischen bzw. fachwissenschaftliche Auffassungen und der Erfahrungshintergrund der Schulbuchautoren oft sehr unterschiedlich sind und dass Lehrpläne in der Regel einen breiten Interpretationsspielraum<sup>211</sup> geben. Beides gilt auch für das Verfahren der Schulbuchbegutachtung bzw. -zulassung, in dem insbesondere die Lehrplangemäßheit von Schulbüchern überprüft wird. Dies führt wahrscheinlich sehr oft zu diametralen Gutachterschlüssen sowie zu Schulbüchern, die sowohl hinsichtlich ihres fachdidaktischen Konzepts als auch inhaltlich große Unterschiede zeigen.<sup>212</sup> Insofern kann man davon ausgehen, dass die Diskrepanz zwischen den Lehrplanintentionen und der Unterrichtswirklichkeit auch durch Schulbücher oder Lernmittel nicht aufgehoben wird.

---

<sup>206</sup> Vgl. Oswald, F.: Zielansatz der Lehrplanreform. Anspruch und Wirklichkeit. In: Schulentwicklung 12, 1984

<sup>207</sup> Lässig, S.: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, E.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U.: Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, S. 202

<sup>208</sup> Vgl. Höhmann, K.; Vollstädt, W.: So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 48, H. 5, 1996, S. 9-12

<sup>209</sup> Vgl. Tillmann, K. J.: Lehrpläne - (k)ein Thema für den Schulalltag. In: Pädagogik 48, H. 5, 1996, S. 6-8

<sup>210</sup> Sitte., C.: Lehrpläne ..., a. a. O.

<sup>211</sup> Analysen von Schülerheften zeigen, dass es mitunter auch schwerwiegende Missinterpretationen grundsätzlicher Vorgaben der Lehrpläne gibt. Dies bestätigen auch die eigenen Erfahrungen des Verfassers, die in der Diskussion mit Schulbuchautoren oder bei der Arbeit als Schulbuchgutachter gemacht wurden.

<sup>212</sup> Vgl. Sitte., C.: Lehrpläne ..., a. a. O.

Darüber hinaus gibt es auch zahlreiche weitere Medien<sup>213</sup>, die der Lehrer eigenverantwortlich verwendet und die in der Regel keinem „Genehmigungsverfahren“ unterliegen. Durch ihre massenhafte Verwendung prägen auch diese Medien den Unterricht in einem hohen Maße, vielleicht auch mehr als der Lehrplan. Allerdings ergaben Untersuchungen für die gegenwärtige Situation in Deutschland, dass die sog. „Neuen Medien“<sup>214</sup> das Schulbuch als zentrales Unterrichtsmedium nicht verdrängt haben:

*„Neuere Erhebungen des VdS Bildungsmedien zum deutschen Bildungsmedienmarkt bestätigen, dass die Neuen Medien auch im Unterricht ... keine Konkurrenz für das Schulbuch darstellen, sondern – speziell in der Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrenden ... – eher als Ergänzung und Bereicherung genutzt werden. Trotz eines mittlerweile breit gefächerten Angebots von 4.000 bis 5.000 eigenständigen Softwareprodukten arbeitet nur etwa ein Fünftel der Lehrkräfte regelmäßig mit computergestützten Medien im Unterricht.“<sup>215</sup>*

Der Einfluss des Lehrplans auf den tatsächlich in der Klasse praktizierten Unterricht könnte daher gar nicht so gering sein, wenn es gelingt Lehrbücher, Lernmittel und die im Internet verfügbaren Materialien (z. B. auf Bildungsservern der Länder) in hohem Maße nach den Lehrplanvorgaben bzw. Lehrplanintentionen zu gestalten – insbesondere im Hinblick auf die dort versammelten Aufgaben<sup>216</sup>.

Valide wissenschaftliche Erkenntnisse dazu sind rar. Die vorhandenen Erkenntnisse zu den Problemen des Schulbuchmarktes<sup>217</sup> mit sinkenden Auflagen, aber immer länderspezifischeren Ausgaben sowie zu den Willkürlichkeiten der Schulbuchzulassung<sup>218</sup> lassen jedoch daran einen berechtigten Zweifel aufkommen, zumal man ja nicht zum DDR-Einheitsschulbuch<sup>219</sup> zurückkehren möchte.

### Zwischenfazit:

Durch die Entwicklung der elektronischen Medien und die Zunahme differenzierteren Arbeitens mit Arbeitsblättern und Lernsoftware ist anzunehmen, dass sich die Bedeutung und damit die Steuerungswirksamkeit von Schulbüchern bzw. Schulmedienverbänden erhöht. Gelingt es, diese Lernmittel stärker nach den Lehrplanvorgaben auszurichten, könnte auch die Wirksamkeit des Steuerungsinstruments Lehrplan erhöht werden (siehe Kapitel 3, Hypothese 9).

---

<sup>213</sup> z. B. Zeitung, Zeitschrift, Textauszug aus Sachbüchern oder Lexika, Arbeitsblatt, Overheadfolie, CD-ROM, DVD, Weblog, Wiki, Podcast, Online-Datenbank, Homepage, E-Mail, Lernsoftware, Computerspiele

<sup>214</sup> also im weitesten Sinne computerbasierte oder computer-, bzw. internetgestützte Medien

<sup>215</sup> Lässig, S.: Wer definiert relevantes Wissen?, a. a. O., S. 201 f.

<sup>216</sup> Vgl. Fend, H.: Schule gestalten, a. a. O., S. 84

<sup>217</sup> Vgl. Baer, A.: Der Schulbuchmarkt. In: Fuchs, E.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U.: Schulbuch konkret ..., a. a. O., S. 68-82

<sup>218</sup> Vgl. Wendt, P.: Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren? In: Ebd. S. 83-96

<sup>219</sup> Vgl. u. a. Knopke, L.: Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED, Wiesbaden 2011

## 2.8 Lehrpläne und Governance

Lehrpläne als Steuerungsinstrument und Fragen der Lehrplanarbeit spielen bislang in der Governance-Forschung keine Rolle. Betrachtet werden insbesondere: Management- und Finanzierungsformen, Fragen der Schulautonomie, Bildungsstandards im Kontext standardbezogener Lernstandserhebungen, Schulprogrammarbeit zwischen Selbstregelung und externer Steuerung, schulinterne Evaluationen, Unterrichtsentwicklung im Feedback-Regelkreis, Personalentwicklung und Lehrerfortbildung, Monitoring, Schulinspektionen und Regionalisierungsansätze.<sup>220</sup>

Angesichts dieser Komplexität steuernder Elemente des Schulsystems ist eine präzise Begriffsdefinition von Governance zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich, bezeichnet dieser Begriff doch weder ein stringentes Theoriekonzept noch einen einheitlichen Forschungsansatz.<sup>221</sup> Allerdings macht er veränderte Perspektivsetzungen, die symmetrischen bzw. komplementären Kommunikations- und Koordinierungshandlungen und die Vielzahl von Interaktionen im Prozess der staatlichen Steuerung in einer neuen Qualität sichtbar:

*„Governance bezeichnet eine veränderte Sichtweise des Regierens, der Strukturen und Prozesse des ‚Politikmachens‘ (policy making), der Politikformulierung und –umsetzung. Neue Formen der Kooperation zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren, der horizontalen Koordination und Integration, von Vertrauen und Legitimität geraten zunehmend in das Aufmerksamkeitsfeld der Forschung und gelten als Chance für die Gewinnung politischer Gestaltungsräume (und nicht mehr lediglich als Hindernis für die Durchsetzung gemeinwohlorientierter Politik).“<sup>222</sup>*

Governance als analytischer Begriff ist umfassender als der politische Begriff der Steuerung, da er nicht nur die Perspektive der Regierenden (Steuerungssubjekte) wie beim traditionellen Hierarchie-Ansatz in den Blick nimmt, sondern auch die der Regierten (Steuerungsobjekte), die wiederum ihrerseits so zu Handlungsakteuren werden können.<sup>223</sup> Altrichter betont im Hinblick darauf, dass die Akteure dabei mit jeweils eigenen Handlungsrationalitäten in Mehrebenensystemen versehen sind. Insofern versteht auch er den Governance-Begriff als modernes Analysekonzept für Steuerungsverhältnisse.<sup>224</sup>

---

<sup>220</sup> Vgl. Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010

<sup>221</sup> Es gibt noch keine abgeschlossene Begriffsbildung sowie verschiedene Begriffsverständnisse in verschiedenen Bezugswissenschaften, verschiedene „Aggregationsebenen“ der Handlungskoordination (von Mikro- bis Global-Governance). Vgl. Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung ..., a. a. O., S.39 f.

<sup>222</sup> Jann, W.; Wegrich, K.: Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, Wiesbaden 2004, S. 194

<sup>223</sup> Vgl. Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Educational Governance: Zur Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance ..., a. a. O., S. 22 ff. und vgl. dazu auch Brüsemeister, T.: Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem Schule. In: Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden 2007, S. 63 ff.

<sup>224</sup> Vgl. Altrichter, H.: Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, A.; Durdel, A. (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen, Wiesbaden 2011, S. 121 ff.

Altrichter und Heinrich ziehen zum „Governance-Regime“ ein Fazit und zeigen,

*„... dass der Kern des Interesses nicht so sehr auf einzelnen Instrumenten einer Governance-Struktur liegt, sondern auf der Relationierung dieser Vielzahl von (...) Elementen in der komplexen Analyse der Handlungskoordination. Eine wesentliche Zielrichtung der Governance-Begrifflichkeit besteht darin, historisch relativ fixierte Begriffe der sozialen Ordnungsbildung und Einflussnahme (wie z. B. Steuern, Regieren) ... für neue Perspektiven auf deren Komplexität und Dynamik zu öffnen. (...) Das ... Verhältnis zwischen Handlung und Struktur wird damit nicht theoretisch vorausgesetzt, sondern zum Gegenstand empirischer Untersuchung gemacht.“<sup>225</sup>*

Der Mehrebenenbegriff verweise dabei auf die Aufgabe ‚mikrologische‘ Interaktionsstudien mit Organisations- und Strukturanalysen in Beziehung zu setzen. Solcher „Mikroanalysen“ bedarf es auf allen Ebenen. Sie sollen die systemspezifische „Regelungsstruktur“ verdeutlichen und als „Korrektiv“ gegenüber falschen Verallgemeinerungen fungieren.<sup>226</sup>

Zur Spezifizierung des Ansatzes wurde vom Verfasser beispielgebend für den Freistaat Sachsen die auf der nächsten Seite folgende Übersicht entwickelt. Darin zeigt sich, dass nach wie vor in Sachsen alle traditionellen input-orientierten Hierarchie-Steuerungen zur Anwendung kommen. Unter dem Einfluss der output-orientierten Autonomie-Vorstellungen, die im Wesentlichen auch die Arbeitsweise von Schulen in freier Trägerschaft beschreibt, wurden die traditionellen Steuerungen jedoch weiterentwickelt und kommen im Sinne von Governance ebenso zur Anwendung.

Deutlich wird aber auch: So gewinnbringend der Governance-Begriff auf einer solchen eher deskriptiv-analytischen Ebene ist, so wenig scheint er zunächst als konzeptioneller bildungspolitischer Steuerungsansatz fungieren zu können, wodurch zudem eine Bewertung politisch-intentionalen Regierungshandelns z. B. als planvoll, zweckmäßig, ressourceneffizient und zielführend erschwert wird.

Salopp gesagt ist jede Art des Regierungshandelns als pragmatische Mischform von Steuerungsmaßnahmen irgendwie Governance. Aber kann mit Hilfe dieser veränderten Betrachtung von Steuerungsprozessen auch „good governance“<sup>227</sup>, also eine nachhaltige Bildungsqualität innerhalb eines Schulsystems konzipiert und erzeugt werden?

Die Governance-Forschung berührt diese zentrale Frage leider bisher nur am Rande. Deren Beantwortung wird jedoch aus Sicht des Verfassers über die Ertragfähigkeit dieses Ansatzes von entscheidender Bedeutung sein.

---

<sup>225</sup> Altrichter, H.; Heinrich, M.: Kategorien der Governance-Analyse und Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance ..., a. a. O., S. 75 f. Hervorhebungen wie im Original

<sup>226</sup> Vgl. ebd., S. 76

<sup>227</sup> Vgl. Brüsemeister, T.: Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik ... a. a. O, S. 24

	<b>„Hierarchie“</b> Input-Ansatz	<b>„Governance“</b> pragmat. Mischansatz	<b>„Autonomie“</b> Output-Ansatz
<b>Ebene zentraler Vorgaben und Vorschriften</b>	<p>Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne</p> <p>Vorgabe von zentralen Leistungsstandards bzw. Bildungsstandards und Prüfungsanforderungen</p> <p>zentrale Vorgabe einer Studententafel</p> <p>zentral definierte Noten als verbindliche Form der Leistungsbewertung und Vorgabe von Ermittlungsformen (z. B. Klausuren)</p>	<p>verbindliche Vorgaben, Lehrpläne, Standards und Studententafeln mit Gestaltungsfreiräumen (z. B. Profile)</p> <p>Ergänzung der Noten durch alternative Bewertungsformen</p> <p>zentrale Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten, komplexe Überprüfungsformen (z. B. Komplexarbeit oder Besondere Lernleistung)</p>	<p>schulinterne Curricula in Orientierung an Bildungsstandards</p> <p>eigenständige Vereinbarungen der Schule mit dem Schulträger</p> <p>eigenständige Erarbeitung einer Studententafel</p> <p>eigenständig erarbeitete oder gewählte Formen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung</p>
<b>Ebene Monitoring, Entwicklungsberatung und Evaluationen</b>	<p>Schulaufsicht mit Weisungsbefugnis (Dienstaufsicht)</p> <p>schulaufsichtliches Berichtswesen</p> <p>Schulinspektion</p> <p>Fachberatersystem</p> <p>Prozessberatung und Supervision</p> <p>Modell- und Schulversuche</p>	<p>Schulaufsicht mit Beratungsaufgaben, Bereitstellung von Beratern für Schulentwicklungsprozesse</p> <p>Verpflichtung zur Veröffentlichung von Schulprogrammen bzw. Schulporträts</p> <p>Veröffentlichung von Prüfungs- und Abschlussleistungen</p>	<p>öffentliche Rechenschaftslegung erreichter Leistungen</p> <p>Einkaufen von Beratungsleistungen</p> <p>Selbst- und Fremdevaluationen</p> <p>Veröffentlichung von Prüfungs- und Abschlussleistungen</p> <p>Mitarbeit in Schulentwicklungsverbänden</p>
<b>Ebene Personalmanagement</b>	<p>Zuweisung zentral eingestellter Lehrkräfte</p> <p>Berufung von Schulleitungen</p> <p>staatliche Entlohnung der Lehrkräfte nach Gruppen (Tarifvertrag)</p> <p>Unterbreitung von Angeboten zur Lehrerfortbildung</p> <p>Vergabe von „Funktionsstellen“ (Fachberater, Fachleiter, Beratungslehrer usw.)</p> <p>systemische Personalentwicklung</p>	<p>Mitsprache bzw. Mitwirkung bei Einstellungen und Personalzuweisung</p> <p>Leistungsprämien bzw. differenzierende Entlohnung</p> <p>Verpflichtung zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen</p> <p>Fortbildungspläne der Schulleitungen, stärkere Orientierung auf schulinterne Fortbildungen nach Bedarfsanalyse</p> <p>Einbindung externer Partner (z. B. bei Ganztagsangeboten)</p>	<p>eigenständig eingestellte Lehrkräfte und Wahl von Schulleitungen</p> <p>individuelle Entlohnung nach Arbeitsvertrag durch den Schulträger</p> <p>Einkaufen bzw. eigenständige Organisation von Fortbildungsveranstaltungen nach Bedarfsanalyse</p> <p>Kooperationsverträge mit externen Partnern</p> <p>einzel schulische Personalentwicklungskonzepte</p>

Übersicht: Governance in der sächsischen Schulpolitik

Umso mehr sollte es also der Anspruch von Governance sein<sup>228</sup>, vor dem Hintergrund der jeweils landesspezifischen und bildungspolitischen Traditionen ein evaluationsbedingtes Setting schulpolitischer Steuerungselemente zu konzipieren und zu implementieren, in dem

- die Motivation aller Beteiligten für eine nachhaltige Bildungsqualität vor allem auf der Praxis-Ebene der Einzelschulen entsteht und konstant hoch bleibt,
- die steuernden Elemente in ihrer Wirkungsabsicht effektiv aufeinander abgestimmt sind und nicht im Widerspruch zueinander stehen,
- die Maßnahmen zu ihrer Umsetzung konsequent und effizient durchgeführt werden und
- dabei keine zu großen Kontinuitätsbrüche erzeugt werden.

Die Evaluationsbedingtheit dieses Settings soll dazu nicht nur valide Entscheidungsgrundlagen liefern, sondern auch eine permanente nicht nur adaptive, sondern auch prognosebasierte Weiterentwicklung des Schulsystems sichern – ganz im Sinne einer „lernenden Organisation“<sup>229</sup>.

*„Governance als neuartiges Konzept des Regierens (und nicht nur als Kürzel für die Analyse von Regierungsstrukturen und –prozessen) stellt damit das traditionelle Verständnis und Instrumentarium politischer Verhaltensweisen und Steuerung zunehmend in Frage (...).“<sup>230</sup>*

Leider scheint es jedoch auf Seiten der Regierenden über Parteigrenzen hinweg immer noch zu stark die Bereitschaft zu geben, hinter Schlagworten wie „neue Lernkultur“, „Gemeinschaftsschule“, „Chancengerechtigkeit“, „Inklusion“ (so richtig die dahinter stehenden konzeptionellen Vorstellungen auch sein mögen!) Heilsverheißungen zu sehen, die sich aber nicht einstellen werden, wenn Schulreformen nicht grundsätzlich systemisch und multiperspektivisch im oben genannten Sinne angegangen werden.

Dazu bedarf es einer präzisen Vision oder Perspektive, wie insgesamt das Schulwesen am Ende eines Reformprozesses mit allen Elementen systemisch aufgestellt sein soll. Nur wenn die Perspektiven klar sind und kontinuierlich gleich bleiben (unabhängig von den regierenden Parteien<sup>231</sup>), können die notwendigen Entwicklungsschritte zielgerichtet erfolgen und man verhindert, dass man zwar an verschiedenen „Schräubchen“ dreht, sich nachhaltige Effekte aber nicht ein-

---

<sup>228</sup> Heinrich spricht von „Governance der Schulentwicklung“ als „bleibende Aufgabe bzw. von „New Education Governance“. Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung ..., a. a. O. S. 291 ff.

<sup>229</sup> Ackeren, I. van; Klemm, K.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems ..., a. a. O., S. 112 ff.

<sup>230</sup> Jann, W.; Wegrich, K.: Governance und Verwaltungspolitik ..., a. a. O.

<sup>231</sup> Ein bildungspolitischer Konsens, auch häufig als „Schulfrieden“ bezeichnet hat sich dafür in vielen Bundesländern bewährt.

stellen. Der relative Erfolg der finnischen Schulreformen<sup>232</sup> ab den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts mag dafür beispielgebend sein.

Für das sächsische Schulsystem müssten nach Ansicht des Verfassers in diesem Governance-Steuerungsansatz noch verschiedene konzeptionelle „Leerstellen“ gefüllt werden wie z. B.:

- die Erarbeitung und Implementierung eines nachhaltigen Systems der schulart- und fachbezogenen Bedarfsermittlung von Lehrkräften
- die Schaffung einer wirklich gleichwertigen und attraktiven alternativen Schulart zum allgemeinbildenden Gymnasium (Oberschule, Gemeinschaftsschule, Mittelschule?) als „zweite Säule“ im Schulsystem
- die Stärkung der einzelschulischen Eigenverantwortung (kommunale oder freie Träger) bei der Einstellung des Personals (Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, Psychologen) und der Finanzmittelverwaltung
- die möglichst widerspruchsfreie Aufgabenbestimmung für die Schulaufsicht im Spannungsfeld von „Eingriffs-“ und „Beratungsaufsicht“<sup>233</sup> und eine dauerhafte Funktionsbestimmung der Hilfs- und Unterstützungseinrichtungen des Sächsischen Bildungsinstituts unabhängig vom ministerialen Exekutivhandeln (ggf. auch als eigenständige Organisationseinheit)

Das oben dargestellte Modell zeigt aber auch, dass sich Lehrpläne und Governance nicht ausschließen, ja dass eine sinnvolle Integration von Lehrplänen möglich ist und dass Lehrpläne in einem Governance-Ansatz nicht verzichtbar sein sollten. Folgende Fragen müssten diesbezüglich immer geklärt werden:

- Welche Forschungsbefunde und Rückmeldungen gibt es zum Nutzungsverhalten der Lehrkräfte bei den gegenwärtig gültigen Lehrplänen?
- Welches Lehrplanmodell (ziel-, inhalts- oder kompetenzorientiert), welche Form und äußere Gestaltung, welche Zugangs- und Verbreitungswege werden gewählt?
- Ob und wie erfolgt eine Integration der KMK-Bildungsstandards?
- Wie viel schulische Autonomie räumen die Lehrpläne ein und wie passfähig ist dies im Rahmen des Schulsystems und der anderen Steuerinstrumente?
- Wer wirkt wie, warum und mit welchen Kompetenzen an der Lehrplanarbeit bzw. Lehrplanreform mit? Wie werden diese Entscheidungen getroffen und transparent gemacht?

---

<sup>232</sup> Vgl. u. a. Sarjala, J.: Zur Geschichte des finnischen Schulwesens. In: Sarjala, J.; Häkli, E. (Hrsg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neusten Entwicklungen, Berlin 2008, S. 41 ff.

<sup>233</sup> Vgl. Ackeren, I. van; Klemm, K.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems ..., a. a. O., S. 109 ff.

- Wer entwickelt wie und warum Folgematerialien, insbesondere Lehr- und Lernmittel? Ist dazu eine formale oder inhaltlich-prüfende Schulbuchzulassung erforderlich?
- Wer richtet mit welchen Ressourcen Fortbildungen zu den Lehrplänen aus? Welchen Grad an Verbindlichkeit haben diese Fort- oder Weiterbildungen?
- Wer evaluiert wie die Lehrpläne? Ob und wie werden diese weiterentwickelt?

### **Zwischenfazit:**

Lehrpläne als Steuerungsinstrument und Lehrplanarbeit spielen bislang in der Governanceforschung keine Rolle. Lehrpläne und Governance schließen sich dabei nicht aus. Eine sinnvolle Integration von Lehrplänen ist möglich und Lehrpläne sollten in einem Governance-Ansatz nicht verzichtbar sein. Die Frage nach der Steuerungswirkung von Lehrplänen ist in jedem Bundesland auch dahingehend zu beantworten, wie sich das Element Lehrplan bzw. Bildungsplan in das jeweilige, von Bundesland zu Bundesland zum Teil sehr unterschiedliche Gesamtsetting bildungspolitischer Steuerung in einer Kombination von Input- und Output-Elementen einfügt (siehe Kapitel 3, Hypothese 10).

## 2.9 Bedeutung und Zukunft der Lehrpläne in den deutschen Bundesländern

Um die Analysen zur Lehrplannutzung und zur Steuerung von Schule durch Lehrpläne durch weitere Perspektiven zu vervollständigen, soll nun auch der Blick über das Bundesland Sachsen hinaus auf die weiteren deutschen Bundesländer geweitet werden. Dazu wurden alle 16 bundesdeutschen Kultus- oder Schulministerien mit der Bitte angeschrieben, drei zentrale Fragen zu beantworten.<sup>234</sup>

Hinsichtlich der Bedeutung und Weiterentwicklung von Lehrplänen als Steuerungsinstrument an allgemeinbildenden Schulen sollten mit diesem Instrument<sup>235</sup> aktuelle, für die Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration grundsätzliche Aussagen zu Lehr- bzw. Bildungsplänen in Erfahrung gebracht werden. Alle 16 Schreiben wurden im August 2012 verschickt.

Folgende Fragestellungen erhielten alle Adressaten:

1. Sind und bleiben staatliche Lehr- bzw. Bildungspläne Mittel der Qualitätssicherung und Steuerung des Schulsystems Ihres Bundeslandes oder sollen diese perspektivisch durch sog. Output-Steuerungsmittel (z. B. Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen) ersetzt werden?
2. Gibt es Überlegungen, künftig lediglich schulform- bzw. schulartübergreifende Lehr- bzw. Bildungspläne einzusetzen? Falls ja: Werden dann schulabschlussbezogen Differenzierungen bestehen bleiben oder wird es ein sog. Kerncurriculum geben?
3. Werden gegenwärtig bzw. wann werden voraussichtlich die Lehr- bzw. Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen erneuert werden?

Die Antwortschreiben wurden naturgemäß in den Bildungsadministrationen gefertigt. Da diese aber wohl nicht gegen die regierungsamtlichen bildungspolitischen Grundsätze agieren würden, kann man davon ausgehen, dass durch dieses Verfahren der Rundabfrage auch die herrschenden bildungspolitischen Vorstellungen der entsprechenden Landesregierungen zu Bedeutung und Zukunft der Lehrpläne erfasst werden können.

Die Ergebnisse der Rundabfrage aller bundesdeutschen Kultus- bzw. Schulministerien, bei der Antworten aus 12 Bundesländern verwertet werden konnten, spiegeln dabei den Stand aus dem Herbst 2012 wider, neuere Entwicklungen konnten nicht mehr erfasst werden und können in dieser Arbeit keine Berücksichtigung finden.

---

<sup>234</sup> Alle Antworten gingen beim Verfasser schriftlich (körperlich als Brief oder als pdf-Anhang per Mail) ein.

<sup>235</sup> Kurzfragebogens mit drei offenen Fragestellungen

Im Folgenden sollen nun die Grundaussagen aus den Antwortschreiben<sup>236</sup> der verschiedenen Bundesländer kurz zusammengefasst und bewertet werden:

### **Frage 1**

Sind und bleiben staatliche Lehr- bzw. Bildungspläne Mittel der Qualitätssicherung und Steuerung des Schulsystems Ihres Bundeslandes oder sollen diese perspektivisch durch sog. Output-Steuerungsmittel (z. B. Bildungsstandards, zentrale Abschlussprüfungen) ersetzt werden?

Betrachtet man die Antworten in der Zusammenschau, so fällt zunächst erst einmal die Vielgestaltigkeit der bildungspolitischen Vorgehensweisen im Hinblick auf Lehrpläne und Steuerungssettings in den Bundesländern auf. Dies ist einerseits Sinnbild des manifestierten deutschen Bildungsföderalismus, andererseits zeigt die Diversität die Unmöglichkeit der Formulierung allgemeiner, für alle Bundesländer gültiger Aussagen zum Lehrplan als bildungspolitischen Steuerungsmittel. Zudem wird die Notwendigkeit von spezifischen Governance-Ansätzen in jedem Bundesland ersichtlich.

Darüber hinaus werden aber auch verschieden Steuerungsstrategien erkennbar, die in der Folge der Einführung nationaler Bildungsstandards entstanden sind. Die KMK-Standards führten und führen in der Konsequenz zu Lehrpläneentwicklungen oder Lehrplanüberarbeitungen, zu denen Standards dann entweder ergänzend bzw. korrespondierend sind oder integriert werden, Lehrpläne aber nicht ersetzen.

Trotz eines höchst unterschiedlichen Ausmaßes der Integration von Bildungsstandards in Lehrpläne halten alle der antwortenden Bundesländer an Lehrplänen unterschiedlichster Formen (z. B. Rahmenpläne, Fachlehrpläne, Kernlehrpläne, Kerncurricula) fest und bekennen sich sehr klar zum Lehrplan als Steuerungsmittel, mit dem durchaus auch nach wie vor bildungspolitischen Intentionen verbunden sind.

Es ist erkennbar, dass zunehmend Lehrpläne entwickelt werden, denen Kompetenzmodelle als strukturierendes Element zu Grunde liegen (Kompetenzlehrpläne), was dem Trend zur Entwertung von stärker inhaltlich und fach- oder sachsystematisch orientierten Lehrplänen weiteren Vorschub leistet. Die zu Grunde gelegten Kompetenzmodelle sind dabei aber nicht einheitlich und unterscheiden sich durchaus auch teilweise von den Kompetenzvorstellungen der KMK-Bildungsstandards.

Deutlich wird auch eine nach wie vor vorhandene gewisse Ost-West-Trennung: eher schulartübergreifende Pläne im Westen, eher schulartspezifische Pläne im Osten.

---

<sup>236</sup> Zur Übersichtlichkeit und besseren Vergleichbarkeit wurden die Grundaussagen aus den Antwortschreiben der verschiedenen Bundesländer tabellarisch nach Fragestellungen geordnet im Anhang zitiert.

### **Frage 2**

Gibt es Überlegungen, künftig lediglich schulform- bzw. schulartübergreifende Lehr- bzw. Bildungspläne einzusetzen? Falls ja: Werden dann schulabschlussbezogenen Differenzierungen bestehen bleiben oder wird es ein sog. Kerncurriculum geben?

Erkennbar sind auch hier unterschiedliche Strategien, um die KMK-Vorgaben zur abschlussbezogenen Differenzierungen in den jeweiligen spezifischen Lehrplangvorgaben umzusetzen.

Der „Knackpunkt“ ist dabei, inwieweit diese – auch im Hinblick auf die zentralen Abschlussprüfungen – inhaltlich determinierend bzw. angereichert sind oder lediglich auf der Ebene von zielbeschreibenden Kompetenzformulierungen in verschiedenen Niveaustufen verbleiben.

Mitunter führt dies zu pragmatischen Lösungen, die von einer stringenten Steuerungstheorie her nicht eindeutig zu beschreiben sind.

### **Frage 3**

Werden gegenwärtig bzw. wann werden voraussichtlich die Lehr- bzw. Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen erneuert werden?

Hierbei wird ersichtlich, dass der durch Bildungsstandards ausgelöste, oben beschriebene Prozess der Lehrplanerarbeitung oder Lehrplanüberarbeitung keinesfalls beendet ist. Auch scheinen noch nicht alle Bundesländer ein klares steuerungspolitisches Setting im Einklang aller Steuerungsinstrumente (inkl. der Lehrpläne) gefunden zu haben.

### **Zwischenfazit:**

Die Ergebnisse der Rundabfrage aller bundesdeutschen Kultus- bzw. Schulministerien zeigt eine Vielgestaltigkeit der bildungspolitischen Vorgehensweisen im Hinblick auf Lehrpläne und Steuerungssettings in den deutschen Bundesländern. Die KMK-Bildungsstandards führten zu mehrheitlich kompetenzmodellbasierten Lehrplanneuentwicklungen oder Lehrplanüberarbeitungen, die zu den Standards ergänzend bzw. korrespondierend sind oder diese integrieren, Lehrpläne aber keinesfalls ersetzen. Alle Bundesländer bekennen sich dabei zum Lehrplan als Steuerungsmittel, mit dem auch weiterhin bildungspolitische Intentionen verbunden werden.

### 3 Hypothesenbildung

Ausgehend von den im Kapitel zuvor vorgebrachten Darlegungen sollen nun Hypothesen<sup>237</sup> formuliert werden, die der Untersuchung zu Grunde liegen. Diese Hypothesen<sup>238</sup> sind nicht als Zusammenfassung der vorhergehenden Textteile zu verstehen, vielmehr wurden in ihnen relevante und diskussionswürdige Aspekte „destilliert“. Sowohl für den methodischen Aufbau der Untersuchung als auch für die Auswertung der Ergebnisse sollen diese Hypothesen strukturierend wirken.<sup>239</sup>

1. Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten hin zu der benannten kontextorientierten Output-Steuerung, wie sie auch im Freistaat Sachsen zu verzeichnen sind, korrespondieren mit einem ausgeprägten (möglicherweise sogar gestiegenen) Interesse an Lehrplänen, was sich auch im Nutzungsverhalten durch die Lehrkräfte zeigen lassen sollte.
2. Die Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterrichtsqualität wird eher als begrenzt eingeschätzt. Lehrpläne sind allerdings auch immer Dokumente fachdidaktischer, fachlicher und auch politischer Kompromisse. Demnach fassen Lehrpläne zunächst einmal den jeweiligen fachdidaktischen Konsens zusammenfassen, steuern also nur in geringem Maße, sondern bestätigen eher den Status quo.
3. Der streng reglementierende, hoch verbindliche und stark eingeübte Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen Lehrplänen lässt vermuten, dass dieses Planungsinstrument für den Unterricht in der heutigen Sicht vieler Pädagogen der neuen Bundesländer einen höheren Stellenwert besitzt als bei den Kollegen in den alten Bundesländern, die ja zum Teil in einer lehrplankritischen Tradition beruflich sozialisiert wurden. Angesichts der Tradition detaillierter Fachlehrpläne favorisieren sächsische Lehrkräfte inhaltsorientierte Lehrpläne, weniger ziel- oder kompetenzorientierte.
4. Wie auch bei der in Hessen durchgeführten Akzeptanz- und Wirksamkeitsstudie werden zwar nur wenig signifikante, aber die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen keinesfalls negierende Befunde erwartet: Dies betrifft insbesondere den festgestellten Zusammenhang von Lehrplanwirksamkeit und Stand der Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit an der jeweiligen Einzelschule. Unterschiedliche Nutzungsweisen und Bewertungen werden erwartet: einerseits von allgemeineren Rahmenplänen (Hessen) und dezidierten Fachlehrplänen (Sachsen) andererseits bzw. von universitär oder von Lehrkräften selbst erarbeiteten Plänen.

---

<sup>237</sup> Vgl. Verfahren der Exploration in Grundlagen- und Evaluationsforschung bei Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin und Heidelberg 1995, S. 330 ff. und S. 334 ff.

<sup>238</sup> Bei der Erarbeitung und Formulierung der Hypothesen waren zahlreiche Anforderungen und Kriterien zu beachten. Vgl. Häder, M.: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2006, S. 44 ff. sowie Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, dritte Auflage, Berlin und Heidelberg 2002, S. 10

<sup>239</sup> Auf wiederholende Literaturangaben und Quellenverweise wird zu besseren Lesbarkeit verzichtet.

5. Die aus den Lehrplänen erarbeiteten schulinternen Stoffverteilungspläne besitzen für die eigene Unterrichtsplanung der Lehrkräfte einen hohen Stellenwert, jedoch ist dies eher ein formelles Erfordernis und bedeutet nicht, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lehrplanvorgaben kontinuierlich erfolgt. Eine systematische Veränderung von Lehrplänen, die Lehrkräfte dazu bringt, Unterricht auf der Grundlage präzise formulierter und progressiv aufeinander aufbauender Ziele zu planen und zu führen, könnte sich hingegen offenbar positiv auf das schulische Lernen auswirken.
6. Die Wirkung von Lehrplänen hängt auch davon ab, ob deren Qualität dem Lehrplanideal der betroffenen Lehrkräfte entspricht. Darüber hinaus wird angenommen, dass aus den komplexen Lehrplanwerken diejenigen Festlegungen und Hinweise selektiv wahrgenommen werden, die die eigenen pädagogischen Vorstellungen stützen. Lehrpläne haben für die Lehrkräfte eine große Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit bzw. des allgemeinen pädagogischen Handelns. Damit seien Lehrpläne mehr ein Instrument der Sicherung von Systemstabilität als ein Instrument der Innovation. Lehrplanarbeit wäre ein Mittel der Tradierung und der Kontinuitätssicherung.
7. Da Bildungsstandards - insofern sie schon erarbeitet sind – aber nur temporär sporadisch und fachlich selektiv Kompetenzen der Schüler testen, sollten sie aus Sicht der Lehrkräfte Lehrpläne nicht ersetzen.
8. Vor dem Hintergrund der Debatte um ein inklusives Schulwesen und im Hinblick auf den bundesweiten Trend der Etablierung bildungsgangübergreifender bzw. -integrierender Schularten werden die Lehrkräfte mangelnde curriculare Kompetenzen und Arbeitszeitressourcen geltend machen, wenn es diesbezüglich um die korrespondierende Erarbeitung von schulinternen Curricula geht.
9. Durch die Entwicklung der elektronischen Medien und die Zunahme differenzierten Arbeitens mit Arbeitsblättern und Lernsoftware ist anzunehmen, dass sich die Bedeutung und damit die Steuerungswirksamkeit von Schulbüchern erhöht.
10. Die Frage nach der Steuerungswirkung von Lehrplänen ist in jedem Bundesland auch dahingehend zu beantworten, wie sich das Element Lehrplan bzw. Bildungsplan in das jeweilige, von Bundesland zu Bundesland zum Teil sehr unterschiedliche Gesamtsetting bildungspolitischer Steuerung in einer Kombination von Input- und Output-Elementen einfügt.

Ausgehend von diesen 10 Hypothesen wird nun im Folgenden das methodische Design der Untersuchung dargestellt. Dabei wird auch deutlich werden, mit welchen methodischen Instrumenten diese Hypothesen untersucht werden sollen.

## 4 Methodische Vorgehensweise der Untersuchung

### 4.1 Anlage und Instrumente der Untersuchung

Für das Forschungsvorhaben wurde ein Kombinationsansatz quantitativer und qualitativer Untersuchungsmethoden gewählt, bestehend aus:

- einer schriftlichen standardisierten Lehrerbefragung mittels Fragebogen
- mündlichen Expertengesprächen als Leitfadeninterviews

Eine solche Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren, ein sog. „Mixed-Methods“-Ansatz, verspricht eine tiefgehende Klärung der in den voranstehenden Hypothesen formulierten Forschungsfragen und soll mögliche Schwächen der einzelnen Methoden bei der Ergebnisermittlung ausgleichen.

Viele Forschungsprojekte kombinieren derzeit quantitative und qualitative Herangehensweisen, wobei in der Ergebnisdarstellung die in der Lehrerbefragung ermittelten quantitativen Daten statistisch analysiert werden, die in den Expertengesprächen ermittelten verbalen, nichtnumerischen Daten interpretativ verarbeitet werden sollen.<sup>240</sup> In der diese Untersuchung abschließenden Zusammenfassung werden anhand der Arbeitshypothesen beide erfassten Datengruppen in dieser Art miteinander in Beziehung gebracht.

Bezogen auf die genannten Hypothesen sollen die Methoden insbesondere folgende Ergebnisse ermitteln:

These	Ergebnisermittlung durch Lehrerfragebogen	Ergebnisermittlung durch Experteninterviews
1	empirische Daten zur individuellen Lehrplannutzung und zum Stellenwert des LP als Planungsinstrument	Aussagen zum Stellenwert des Lehrplan im Kontext bildungspolitischer Diskussionen und zu möglichen Veränderungen im Nutzungsverhalten
2	empirische Daten zum Nutzungsverhalten und zur Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Unterrichtsplanung	Aussagen zu Lehrplänen als fachdidaktischer Konsens des Status Quo und Daten zur Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterricht
3	empirische Daten über den Stellenwert des Lehrplans für Pädagogen der neuen Bundesländer und zu Veränderungswünschen	Aussagen zur möglichen Favorisierung inhaltsorientierter Fachlehrpläne durch sächsische Lehrkräfte

<sup>240</sup> Vgl. Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden ..., zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, a. a. O., S. 271 ff.

4	empirische Daten zur Bewertung von Rahmenplänen vs. dezierten Fachlehrplänen und zur Lehrplanerarbeitung	Aussagen zum Zusammenhang von Lehrplanwirksamkeit und Stand der Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit an Einzelschulen
5	empirische Daten zu den aus den Lehrplänen erarbeiteten schulinternen Stoffverteilungsplänen	Aussagen zur Auseinandersetzung mit den Lehrplanvorgaben anhand schulinterner Stoffverteilungspläne und zu Zielhierarchien
6	empirische Daten zum Lehrplanideal der betroffenen Lehrkräfte und zur Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit durch Lehrpläne	Aussagen zu Lehrplänen als Instrument der Sicherung von Systemstabilität oder als Instrument der Innovation
7	empirische Daten zur Ersetzung der Lehrpläne durch Bildungsstandards und zur Akzeptanz der Bildungsstandards	Aussagen zur Ersetzung der Lehrpläne durch Bildungsstandards und zum Umgang mit Bildungsstandards
8	empirische Daten zu curricularen Kompetenzen der Lehrkräfte und zur Akzeptanz der Erarbeitung schulinterner Curricula	Aussagen zu Erfahrungen und Arbeitszeitressourcen der Lehrkräfte bei der Erarbeitung von schulinternen Curricula
9	empirische Daten zur Bedeutung von Schulbüchern für die Unterrichtsgestaltung	Aussagen zur Bedeutung und Steuerungswirksamkeit von Schulbüchern
10	empirische Daten zur Zustimmung und zur Ersetzbarkeit von Lehrplänen	Aussagen zum Stellenwert der Lehrpläne im Gesamtsetting bildungspolitischer Steuerungsmittel

In dieser Untersuchung werden nur diese, selbst erhobenen Daten („Primäranalyse“) ausgewertet, eine Sekundäranalyse, also die „Auswertung von Daten, die ursprünglich für ein anderes Forschungsprojekt erhoben wurden“<sup>241</sup> ist nicht vorgesehen.

<sup>241</sup> Baur, N.; Fromm, S.: Die Rolle von SPSS im Forschungsprozess. In: Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1 – Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden 2011, S. 14

## 4.2 Schriftliche Lehrerbefragung

Am Beginn der Fragebogenentwicklung stand die Klärung von Grundsatzfragen, die ausgehend von den Vorlagen des Verfassers im wissenschaftlichen Kolloquium mit anderen Doktoranden der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden erörtert wurden. Da der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Steuerungswirkung der Lehrpläne unter den gegenwärtigen Bedingungen und nicht auf einer Evaluation einer Lehrplanreform liegt, wurde für die Befragung vorgeschlagen und entschieden, dass diese wie folgt durchgeführt werden sollte:

- ein Befragungszeitpunkt
- anonym, nicht pseudonymisiert mit Angabe von Geschlecht, Alter, Ausbildung und Unterrichtseinsatz
- schulartübergreifend an allen allgemeinbildenden Schularten<sup>242</sup> mit Angabe der Schulart
- fächerübergreifend, also ohne Begrenzung auf bestimmte Fächer
- mit geschlossenen Fragen und skalierten Items

Im Zentrum der Diskussion standen dabei zunächst die Frage, inwiefern die Fragebögen aus der hessischen Studie von Vollstädt, Tillmann et al.<sup>243</sup> als Referenzgrundlage dienen können. Auf Grund der inhaltlichen Unterschiede und der zeitlichen Distanz der Befragungen in Hessen und Sachsen konnte eine Vergleichbarkeit, die verallgemeinernde oder diversifizierende Aussagen ermöglichen würde, ausgeschlossen werden.

Da eine Vergleichbarkeit nicht gegeben war, fiel die Entscheidung für die Befragung in Sachsen, dass diese nicht mit einem adaptierten Fragebogen der zwei hessischen Erhebungen bestritten werde, sondern mit einem selbst vom Verfasser entwickelten Fragebogen, der insbesondere die für diese Promotion relevanten Sachverhalte zu erkunden sucht (s. Kapitel 1.1). Wesentliche Ergebnisse der hessischen Studie wurden daher im Rahmen des Forschungsstandes (s. Kapitel 2.4.2) dargestellt und werden nur punktuell bei der Interpretation der eigenen Befragungsergebnisse herangezogen.

Dennoch: Die bei der Studie zu den hessischen Rahmenplänen verwendeten zwei Fragebögen, die dem Verfasser in körperlicher, also gedruckter Version vorlagen, boten wichtige Anregungen hinsichtlich der Strukturierung und Formulierung.

Methodenkritisch muss jedoch angemerkt werden, dass die Befragung insbesondere auf der Ebene des Nutzungsverhaltens und der Akzeptanz durch die Lehrkräfte bleibt, aber Aussagen zum individuellen Stellenwert der Lehrpläne für die Arbeit der Lehrkräfte nur bedingt Schlussfolgerungen hinsichtlich der Steue-

---

<sup>242</sup> Grundschule, Mittelschule, Gymnasium, Förderschule

<sup>243</sup> Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J. et al.: Lehrpläne im Schulalltag ..., a. a. O.

rungswirksamkeit von Lehrplänen zulassen. Die Ergebnisse der Experteninter- views sind daher bei der diesbezüglichen Interpretation der Befragungsergebnis- se einzubeziehen.

Die Anlage als Querschnittsuntersuchung erlaubt auch keine Aussagen über Ver- änderungen im Nutzungsverhalten bzw. in der Akzeptanz von Lehrplänen. Längs- schnittbetrachtungen zum individuellen und ggf. veränderten Nutzungsverhalten der Lehrkräfte müssen daher ebenfalls durch Expertengespräche ermittelt wer- den, indem dort auch nach einem veränderten Verhalten gefragt wird.

#### **4.2.1 Entwicklung und Gestaltung des Fragebogens**

Wie bereits erwähnt, wurden einige Grundaussagen der Gestaltung der in Hessen verwendeten Fragebögen übernommen. Unter zusätzlicher inhaltlicher Hinzuziehung u. a.

- von grundlegenden Lehrplan-Konstruktionsprinzipien „Inhalt“, „Ziel“, „Kompetenz“ nach Fend (s. Kapitel 2.5),
- von sachsenspezifischen Gegebenheiten, wie z. B. die Ausbildung und die Unterrichtserfahrung zahlreicher Lehrkräfte in der DDR und die Tradition von detaillierteren Fachlehrplänen, sowie
- von Alternativen zur Lehrplannutzung

erhielt der Fragebogen (siehe Anhang)<sup>244</sup> folgende inhaltliche Strukturierung:

1. Subjektive Grundorientierung der Lehrkräfte bei der Lehrplannutzung<sup>245</sup>
2. Angaben zu den unterrichteten Fächern bzw. Fachgebieten<sup>246</sup>
3. Frage nach aktuellen Stoffverteilungsplänen bzw. Jahresarbeitsplänen auf der Grundlage der Lehrpläne<sup>247</sup>
4. Frage nach besuchten Fortbildungsveranstaltungen<sup>248</sup>
5. Frage nach der Situation der Auseinandersetzung mit Lehrplänen<sup>249</sup>
6. Frage nach Kenntnis und Bedeutsamkeit der Lehrplanteile<sup>250</sup>
7. Frage nach der Häufigkeit der Nutzung<sup>251</sup>

---

<sup>244</sup> Vgl. auch zur Fragebogenerstellung Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 22 ff.

<sup>245</sup> Fach-, System- oder Schülerorientierung als Orientierung an oder Ablehnung von Lehrplänen (inkl. Frage zur Schulabschlussorientierung). Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O. S. 125 f.

<sup>246</sup> Soweit es möglich war, wurden fach- oder sachlogisch zusammengehörende Fächergruppen gebildet. Schul- artspezifische Fächer wurden singulär ausgewiesen. Auf eine singuläre Ausweisung des Faches Sport wurde im Fragebogen verzichtet, da keine hohe Beteiligung von Lehrkräften dieses Faches zu erwarten war.

<sup>247</sup> zur Ermittlung der Bedeutsamkeit lehrplanbasierter schulinterner Stoffverteilungspläne

<sup>248</sup> Von Interesse ist hierbei das Ausmaß von Fortbildungen, die explizit Lehrpläne zum Inhalt haben.

<sup>249</sup> zur Ermittlung von Auseinandersetzungssituationen im Hinblick auf zukünftige Empfehlungen bzw. Vorge- hensweisen zur Erhöhung des Auseinandersetzungsrades

<sup>250</sup> Zur Ermittlung der Lehrplanteile, die vor allem aus Sicht der Lehrkräfte bedeutsam sind.

8. Fragen nach den Einsatzformen der Lehrpläne<sup>252</sup>
9. Fragen zu Erwartungen an zukünftige Lehrpläne<sup>253</sup>
10. Frage nach dem Unterrichten ohne Lehrpläne<sup>254</sup>
11. Angaben zum Geschlecht<sup>255</sup>
12. Angaben zum Alter<sup>256</sup>
13. Angaben zum Dienstalter<sup>257</sup>
14. Angaben zum Schularteneinsatz<sup>258</sup>
15. Angaben zur Ausbildung<sup>259</sup>
16. Frage nach Funktionsstelle Schulleitung<sup>260</sup>
17. Frage nach Funktionsstelle Fachberater<sup>261</sup>
18. Frage nach Funktionsstelle Fachleiter<sup>262</sup>
19. Frage nach Erfahrungen der Mitarbeit in Lehrplankommissionen<sup>263</sup>
20. Frage nach einem freien Schulträger<sup>264</sup>

Trotz der ursprünglichen Festlegung mit geschlossenen Fragen und skalierten Items zu arbeiten, wurde abschließend mit einer sehr offenen Fragestellung noch Raum für individuelle Bemerkungen gegeben.

---

<sup>251</sup> Trotz der Bedeutsamkeit dieser Frage, muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass bei der Beantwortung der Frage auch normative Aspekte eines sozial erwünschten Verhaltens eine Rolle spielen.

<sup>252</sup> Neben der Ermittlung von bedeutsamen und intensiver rezipierten Lehrplanteilen sind hier insbesondere die Items von Interesse, ob und inwieweit der Lehrplan als Legitimation für den eigenen Unterricht herangezogen wird. Auskünfte werden auch darüber erwartet, inwieweit die Lehrkräfte Präferenzen hinsichtlich der Ziel- oder Inhaltsbestimmung bei der Lehrplannutzung haben und welchen Stellenwert methodische Empfehlungen für die Lehrkräfte haben.

<sup>253</sup> Ermittelt werden soll, ob es aus Sicht der Lehrkräfte einen realen Bedarf nach Lehrplänen gibt. Abweichende Forderungen zu den gegenwärtigen Lehrplänen lassen möglicherweise Aussagen zur Akzeptanz von Fach- oder Rahmenlehrplänen und zur Identifikation der Lehrkräfte mit den Plänen zu.

<sup>254</sup> Hierbei stehen die Strategien der Lehrkräfte bei einem Verzicht auf das Steuerungsinstrument Lehrplan im Fokus. Wiederum können ggf. Aussagen nach einem realen Lehrplanbedarf getroffen werden, ebenso wie zum Stellenwert des Schulbuches.

<sup>255</sup> um ggf. gruppenspezifische Auswertungen vornehmen zu können

<sup>256</sup> um ggf. gruppenspezifische Auswertungen vornehmen und besonders interessierende Alterskohorten identifizieren zu können

<sup>257</sup> um ggf. gruppenspezifische Auswertungen z. B. nach Berufsanfängern vornehmen zu können

<sup>258</sup> um ggf. schulartenspezifische Auswertungen vornehmen zu können

<sup>259</sup> um ggf. gruppenspezifische Auswertungen nach der Art der Ausbildung und einer ost- bzw. westdeutschen Sozialisation als Lehrkraft vornehmen zu können

<sup>260</sup> um ggf. gruppenspezifische Auswertungen vornehmen zu können

<sup>261</sup> ebenso

<sup>262</sup> ebenso

<sup>263</sup> ebenso

<sup>264</sup> um ggf. schulträgerspezifische Auswertungen vornehmen zu können

Die Anzahl und die Formulierung der Items wurden bei einzelnen Fragebatterien so gestaltet, dass primär eine numerisch-deskriptive Auswertung erfolgen kann, teilweise (z. B. Fragebatterie 9) aber auch eine Indexauswertung<sup>265</sup> möglich ist. Auch die Frage der Skalierung wurde intensiv diskutiert. Im Ergebnis stand der Beschluss zur Verwendung einer (von den in Hessen eingesetzten Fragebögen abweichenden) Lickert-Skala<sup>266</sup>. Diese einheitliche Skalierung erleichtert zudem auch bi- bzw. multivariante statistische Auswertungen wie z. B. Mittelwertvergleiche oder Clusteranalysen.

#### 4.2.2 Stichprobenkonstruktion

Die Fragebogenentwicklung<sup>267</sup> wurde im Herbst 2011 abgeschlossen. Zu klären war nun weiterhin die Stichprobengröße. Der ursprüngliche Gedanke einer repräsentativen Stichprobe wurde angesichts des Arbeitsaufwandes für den Verfasser fallen gelassen. Ein Streben nach Repräsentativität erschien hinsichtlich der Zielstellung der Untersuchung zur Ermittlung neuerer relevanter Aspekte der Lehrplansteuerung auch nicht zwingend erforderlich zu sein.

Auch eine definierte Stichprobenkonstruktion nach Relevanz<sup>268</sup>, bei der aus der sächsischen Schuldatenbank eine Bestimmung von jeweils ca. 5 -10 Schulen aller Schularten erfolgen sollte, wurde angesichts der Probleme der Stichprobenbeurteilung verworfen. So wurde entschieden, wenn möglich ca. 1000 Lehrkräfte<sup>269</sup> aller allgemeinbildenden Schularten zu befragen und die Schulen in einem Losverfahren als Zufallsstichprobe<sup>270</sup> zu bestimmen. Folgende Zahlen wurden nach Angaben des Statistischen Landesamtes<sup>271</sup> der Berechnung zu Grunde gelegt:

<i>Schulart</i>	<i>Schulen</i>	<i>Schüler</i>	<i>Voll- bzw. teilzeitbeschäftigte Lehrpersonen</i>
Grundschule	831	123033	8375
Mittelschule	335	89968	8725
Gymnasium	152	85585	7893
Förderschule	158	18938	3243
Freie Waldorfschule	5	1426	123
<i><u>Insgesamt</u></i>	<i><u>1481</u></i>	<i><u>318950</u></i>	<i><u>28359</u></i>

Übersicht: Schulen, Schüler und Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2011/12

<sup>265</sup> Vgl. Häder, M.: Empirische Sozialforschung ..., a. a. O., S. 91 ff.

<sup>266</sup> Vgl. ebd., S. 102 ff.

<sup>267</sup> Der Verfasser möchte an dieser Stelle betonen, dass es zweifellos auch andere, möglicherweise bessere Gestaltungen des Fragebogens gegeben hätte und dass angesichts der geringen Erfahrung des Verfassers mit empirischer Forschung manche mögliche Potenz einer solchen Befragung nicht ausgeschöpft wurde. Letztlich sollte aber auch der Sachverhalt Berücksichtigung, dass diese Untersuchung ein Einzelvorhaben eines Promovierenden und nicht das einer größeren Forschergruppe ist.

<sup>268</sup> Ausgewogenheit der Regionen, Ausgewogenheit städtischer, ländlicher Raum, Vergleichbarkeit der Schulgrößen und Schülerzahlen, Ausgewogenheit des Grades an einzelschulischen Innovationen, Repräsentation aller Profilierungen und Förderschwerpunkte, Einbeziehung von Schulen freier Träger

<sup>269</sup> Aussagen zum Verhalten und zu Einstellungen sind bei einer Befragung von mehr als 1000 Personen relativ zuverlässig möglich. Vgl. Böhm-Kaspar, O.; Schuchart, C.; Weishaupt, H.: Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2009, S. 41

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S. 42

<sup>271</sup> Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz, Dezember 2011 unter: <http://www.statistik.sachsen.de/html/463.htm> - 19.12.2011

Folgende weitere Berechnungen zur Bestimmung der Stichprobengröße (Klumpenstichprobe mit einem Quotenverfahren nach dem prozentualen Anteil der Lehrkräfte einer Schulart an der Gesamtzahl der Lehrkräfte<sup>272</sup>) wurden vorgenommen:

1. Prozentualer Anteil der Lehrpersonen einer Schulart an der Gesamtanzahl der Lehrpersonen	
GS:	29,53%
MS:	30,77%
GY:	27,83%
FS:	11,43%
	fehlende 0,44% an 100% Freie Waldorfschulen
2. Prozentuale Verteilung der Lehrpersonen bei einer Stichprobengröße von 1000	
GS:	296
MS:	308
GY:	279
FS:	115
3. Durchschnittliche Anzahl der Lehrpersonen pro Schule einer Schulart	
GS:	$8375 : 831 = 10,08$ ca. 10 Lehrpersonen
MS:	$8725 : 335 = 26,04$ ca. 26 Lehrpersonen
GY:	$7893 : 152 = 51,93$ ca. 52 Lehrpersonen
FS:	$3243 : 158 = 20,53$ ca. 20 Lehrpersonen
4. Etwaige Anzahl der zu befragenden Schulen pro Schulart	
GS:	ca. 30-35 (+ Reserve in gleicher Höhe)
MS:	ca. 12-15 (+ Reserve in gleicher Höhe)
GY:	ca. 6-8 (+ Reserve in gleicher Höhe)
FS:	ca. 6-8 (+ Reserve in gleicher Höhe)

Übersicht: Berechnungen zur Bestimmung der Stichprobengröße

Unabhängig von der Trägerschaft wurden dann die etwa 70 Schulen entsprechend der berechneten Anzahl (zuzüglich der Anzahl von Reserveschulen) in einem Losverfahren<sup>273</sup> bestimmt.

Der Fragebogen und das Vorhaben der Befragung wurden der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) zur Genehmigung vorgelegt. Nach der erteilten Zustimmung konnte der Bogen mit letzten Änderungen im Ergebnis der Abstimmung mit der SBA gedruckt werden.

<sup>272</sup> Vgl. Böhm-Kaspar, O.; Schuchart, C.; Weishaupt, H.: Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 43 f.

<sup>273</sup> Alle Schulen, die im Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen des Freistaates Sachsen aufgeführt werden, erhielten fortlaufend eine Nummer. Alle diese Nummern wurden zudem auf kleinen gefalteten Zetteln in einem Lostopf gelegt. Die Bestimmung der Befragungs- und Reserveschulen erfolgte dann durch die zufällige Ziehung der Lose aus dem Lostopf. Vgl. Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen: Verzeichnis. Allgemein bildende Schulen und Schulen des zweiten Bildungsweges des Freistaates Sachsen. Schuljahr 2010/2011, Kamenz 2010

### 4.2.3 Durchführung der Befragung

Nach Zustimmung zur Befragung durch die SBA wurden die Schulen schriftlich kontaktiert und um Mitarbeit gebeten. Die Schulleiter wurden im Falle der Zustimmung gebeten, per E-Mail die Gesamtzahl der unterrichtenden Lehrkräfte an der Schule (einschließlich der Schulleitung und der abgeordneten Lehrkräfte) zurückzumelden. Per Post wurden dann die Fragebögen jeweils mit einem verschließbaren Umschlag mit der Bitte um Verteilung an die Lehrkräfte verschickt.

Kam von einer Schule keine Reaktion, erinnerte der Verfasser noch einmal per Mail an die Anfrage oder führte ein Telefonat mit der entsprechenden Schulleitung. Sagte eine Schule ab, wurde eine Reserveschule angeschrieben.

Die Befragung fand im Zeitraum der beiden ersten Quartale des Jahres 2012 statt. Die Lehrkräfte erhielten auf dem Fragebogen folgende Informationen und Hinweise:

#### **Bedeutung und Nutzung von Lehrplänen**

##### **Lehrerfragebogen**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir bitten Sie um Ihre Mitwirkung an einem wichtigen Forschungsvorhaben, das die Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen für curriculumtheoretische und schulsystemische Betrachtungen untersucht.

Die Forschungsergebnisse sollen Aussagen zur Bedeutung und zur Weiterentwicklung von Lehrplänen als Steuerungsinstrument im sächsischen Schulsystem ermöglichen.

Mit Hilfe dieser Lehrerbefragung werden Sie nun gebeten, zu Ihren individuellen Ansichten zu Lehrplänen und Ihrem eigenen Nutzungsverhalten einige nähere Auskünfte zu geben.

Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig, durch eine Nichtteilnahme entstehen Ihnen keine Nachteile. Um repräsentative Aussagen treffen zu können, ist jedoch eine hohe Beteiligungsquote der Lehrerinnen und Lehrer aller ausgewählten Schulen an der Befragung von großer Bedeutung.

Ihre Schule wurde in einem statistischen Losverfahren bestimmt. Die datenschutzrechtlichen Grundsätze wurden berücksichtigt. Es werden keine individualisierbaren bzw. personenbezogenen Daten erhoben, auch eine auf eine Einzelschule bezogene Auswertung wird nicht erfolgen.

Bitte nehmen Sie sich etwas Zeit (ca. 15 -20 min), um den vorliegende Fragebogen anonym auszufüllen. Reichen Sie diesen dann im angefügten und zu verschließenden Umschlag an Ihre Schulleitung weiter, damit die Fragebögen in einem Sammelumschlag der Schule an uns zurückgeschickt werden können.

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Übersicht: Deckblatt des Lehrerfragebogens

Nach der Befragung waren die Schulleitungen gebeten, die in einem Umschlag verschlossenen zurückgegebenen Fragebögen mittels bereits frankierter Sammelrückumschläge an den Verfasser zurückzuschicken. Den beteiligten Schulen entstanden so keinerlei Kosten. Auch der für die Schulen benötigte Arbeitsaufwand zur Durchführung der Befragung sollte so gering wie möglich gehalten werden.

Insgesamt konnten unter Einsatz der gesamten Reserve folgende Anzahlen von Fragebögen (Abschlussstand vom 05.08.2012) verschickt werden:

gesamt = 1194

davon:

- Grundschule (GS) = 163 (13,65%)
- Mittelschule (MS) = 388 (32,50%)
- Gymnasium (GY) = 462 (38,69%)
- Förderschule (FS) = 181 (15,16 %)

### 4.3. Qualitative Expertengespräche

Innerhalb des methodischen Settings dieser Untersuchung ist der Einsatz von Expertengesprächen vorgesehen, um tiefergehende Erklärungen und Informationen zu den Forschungsfragen zu erhalten.

Die Gespräche wurden entweder als Gruppendiskussion oder als Partnergespräch, jedoch immer in Form eines Leitfadeninterviews<sup>274</sup> durchgeführt. Die Expertengespräche fanden zum Teil bereits vor der schriftlichen Lehrerbefragung, zum Teil während dieser und teilweise nach der Befragung im Zeitraum vom letzten Quartal 2010 bis zum ersten Quartal 2013 statt.

Je nach Forschungsinteresse wurden folgende Gesprächspartner ausgewählt:

- Lehrkräfte verschiedener Fächer an allgemeinbildenden Schulen Sachsens
- Lehrkräfte, die in Lehrplankommissionen an der Lehrplanarbeit teilgenommen haben
- Fachberater verschiedener Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur (SBA)
- Lehrbeauftragte an Ausbildungsstätten des Vorbereitungsdienstes/ Referendariats der Sächsischen Bildungsagentur und Lehrer im Hochschuldienst am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden

Die Auswahl der aufgeführten Gesprächspartner resultierte aus Überlegungen, welche Personen jeweils als „Experten“<sup>275</sup> für bestimmte Fragen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes dienen können:

- Lehrkräfte stellen hierbei Experten zum individuellen und ggf. auch veränderlichen Nutzungsverhalten im Hinblick auf die Arbeit mit Lehrplänen, KMK-Bildungsstandards und Lehrbüchern sowie deren möglichen Steuerungswirkungen dar. Darüber hinaus können sie Auskunft über die Erstellung und Stellenwert schulinterner Stoffverteilungspläne oder schulinterner Lehrpläne geben.
- Lehrkräfte, die in Lehrplankommissionen mitgewirkt haben, können Auskunft über Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne, die Mechanismen der Konsensfindung und die Entscheidungskompetenzen der Lehrplankommissionen und der Schulverwaltung bei der Lehrplanerarbeitung erteilen. Zudem können sie Vor- und Nachteile von Lehrplanmodellen und Lehrplan-

---

<sup>274</sup> Vgl. zum Leitfadeninterview als sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode u. a. Gläser, J.; Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, vierte Auflage Wiesbaden 2010, S. 111 ff.

<sup>275</sup> Vgl. zur Auswahl von Interviewpartnern ebd., S. 117 ff. Die Gesprächspartner wurden zumeist durch bestehende Arbeitskontakte aus der gegenwärtigen bzw. der vorangehenden beruflichen Situation des Verfassers gewonnen. Mit keinem der ausgewählten Gesprächspartner bestanden und bestehen allerdings persönliche oder freundschaftliche Beziehungen.

umsetzungsformen einschätzen, insbesondere bei der Frage der Integrierbarkeit der KMK-Bildungsstandards.

- Fachberater als Vertreter der Fachschaften können Auskünfte zur Bedeutung von Lehrplänen bei der fachlichen Unterrichtsentwicklung und der fachbezogenen Fortbildung geben. Des Weiteren können sie den fachdidaktischen Wert von Lehrplänen einschätzen und inwieweit die Pläne einen fachdidaktischen Konsens oder Dissens widerspiegeln.
- Lehrbeauftragte und die Lehrer im Hochschuldienst fungieren als Experten für die Bedeutsamkeit der Lehrpläne innerhalb der Lehrerausbildung und für die Lehrplanprägungen bzw. -präferenzen der zukünftigen Lehrkräfte.

Grundsätzlich galt bei Gruppengesprächen, dass sich die meisten der vorgesehenen Fragen nicht explizit nur an einen Experten richteten, sondern dass alle anwesenden Experten zur Beantwortung der Fragen des jeweiligen Sachverhalts beitragen konnten. Außerdem galt, dass die Abfolge der Fragen in Experteninterviews nicht starr erfolgte, sondern dem Befragten ein gewisses Maß an Spielraum für eigene Schwerpunktsetzungen gewährt wurde.

Zugleich diente ein Interviewleitfaden als Gerüst um den Ablauf des Interviews zu strukturieren. Beispielhaft für die eingesetzten Leitfäden findet sich im Anhang ein Leitfaden für die Gruppendiskussion mit den Fachberatern.

Als zentraler qualitativer Zugang der Untersuchung wurden insgesamt 11 Expertengespräche mit insgesamt 37 Personen durchgeführt. Die Gespräche dauerten je nach Anzahl der Gesprächspartner bis zu 60 Minuten. Über die genaueren Vorgehensweisen und die Auswertungsgrundsätze der Gespräche wird das Kapitel 5.2 informieren.

#### 4.4 Chancen und Grenzen des Forschungsansatzes

In dieser Untersuchung wird ein Forschungsansatz mit einer Kombination von unterschiedlichen Erhebungsverfahren gewählt, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassen.

Wie bereits Vollstädt, Tillmann et al. darauf verwiesen, sind mit diesem Vorgehen „Erkenntnismöglichkeiten verknüpft“, deren „Ergebnisse zu einem mehrperspektivischen Bild zusammengefügt“ werden können, insbesondere wenn gleiche Fragestellungen mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht werden.<sup>276</sup>

Obwohl die Untersuchung ressourcenbedingt nur als einmalige Querschnittserhebung angelegt ist, können so auch teilweise Veränderungsprozesse erfasst werden. Dennoch ergeben sich daraus nicht die umfassenden Vergleichsmöglichkeiten, die ein längsschnittliches Setting ermöglicht hätte.

Einschränkungen bringt der Ansatz auch dahingehend mit sich, dass die Untersuchung auf das Bundesland Sachsen beschränkt bleibt, wodurch Verallgemeinerungen nur einen „hypothetischen Charakter“<sup>277</sup> haben können. Durch diese Fokussierung ergeben sich aber im Rahmen des Governance-Ansatzes auch Möglichkeiten, bundeslandspezifische Erkenntnisse hoher Plausibilität treffen zu können, die auch ein hohes Anregungspotential für andere länderspezifische Betrachtungen haben können.

---

<sup>276</sup> Vgl. Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 55 f.

<sup>277</sup> Ebd.

## 5 Zentrale Befunde der Untersuchung

### 5.1 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Mit der Erfassung der Daten aus den Fragebögen wurde ein Datenservice beauftragt. Die Erfassung erfolgte mittels manueller Datenerfassung über eine windowsgestützte Software, was angesichts der mittleren Fallzahl der Fragebögen sowie bei umfangreicheren und teilweise unsauber ausgefüllten Fragebögen einer schriftlichen Befragung sinnvoller als ein Scannen oder eine Direkteingabe in eine Statistiksoftware ist. Ein weiterer Vorteil bei dieser Vorgehensweise ist die mögliche Fehlerkontrolle durch den Faktor Mensch und durch vorher vereinbarte Filterregelungen.<sup>278</sup>

Der so erhaltene Rohdatensatz wurde dann formatiert und mittels eines softwaregrundierten<sup>279</sup> Plausibilitätstests bereinigt.<sup>280</sup> Denn angesichts der Tatsache, dass „die Erhebung ... an Dritte delegiert wird, sollte es selbstverständlich sein, dass man sich der Qualität der Daten versichert“.<sup>281</sup>

Für die Auswertung der Daten wurden folgende sowohl univarianten als auch bi- und multivarianten Methoden der statistischen Auswertung<sup>282</sup> verwendet:

- zur Beschreibung der Verteilung einzelner Variablen z. B. Häufigkeitsverteilungen bzw. das Zählen von Merkmalsausprägungen sowie die Berechnung von Mittelwerten<sup>283</sup>
- zur Beschreibung der Beziehung zwischen zwei und mehr Variablen kausalanalytische Verfahren z. B. Kreuztabellierungen und Mittelwertvergleiche bzw. Clusteranalysen als Verfahren der Mustererkennung ohne kausale Abhängigkeiten zwischen Variablen<sup>284</sup>

#### 5.1.1 Rücklauf der Fragebögen und Stichprobenverteilung

Trotz des vermeintlich günstig im Schuljahresablauf liegenden Termins der Befragung am Beginn des zweiten Schulhalbjahres war es außerordentlich schwierig Schulleitungen bzw. Schulen von einer Teilnahme an der Lehrerbefragung zu überzeugen.

Etwa ein knappes Drittel der angeschriebenen Kollegien (28 Schulen) lehnte eine Teilnahme (auch nach nochmaliger telefonisch überbrachter Bitte) ab. 33 Schu-

---

<sup>278</sup> Vgl. Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 44

<sup>279</sup> Für die statistische Auswertung der Daten wurden die Softwares SPSS und PSPP genutzt.

<sup>280</sup> Vgl. Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P.; Schlawin, S.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, fünfte Auflage Wiesbaden 2010, S. 44 ff.

<sup>281</sup> Vgl. Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 66

<sup>282</sup> Vgl. Baur, N.; Fromm, S.: Die Rolle von SPSS im Forschungsprozess. In: Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 18 ff.

<sup>283</sup> Vgl. ebd.

<sup>284</sup> Vgl. ebd. und Rudolf, M.; Müller, J.: Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS, zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage Göttingen 2012, S. 279 ff. sowie Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P.; Schlawin, S.: Der Fragebogen ..., a. a. O., S. 74 ff.

len (insbesondere die „Reserveschulen“<sup>285</sup> der gelosten Stichprobe) reagierten weder auf das Anschreiben mit der Bitte zur Teilnahme noch auf weitere Kontaktversuche.

In den Ablehnungen wurden durch die Schulleitungen vor allem drei Gründe zur Nichtteilnahme genannt:

- Überlastung des Kollegiums
- Befragungsmüdigkeit der Kollegien durch (zu) häufige Teilnahme an Befragungen
- Desinteresse an der Thematik

Dennoch konnten etwa 50 Schulkollegien für die Befragung gewonnen werden, insgesamt wurden 1194 Fragebögen versendet. Das ursprünglich angestrebte Ziel der Befragung von etwa 1000 Lehrkräften konnte damit nicht erreicht werden, da von den verschickten Fragebögen 532 Bögen zurückgesendet wurden.<sup>286</sup>

Ausgewertet konnten 450 Fragebögen. 83 Männer (18,7%) und 360 Frauen (80,0%) machten Angaben zu ihren Lehrplenerfahrungen, 7 Lehrkräfte (1,3%) machten keine Angaben zur Geschlechtszugehörigkeit. Für die Stichprobe ergibt sich daher eine Überrepräsentanz weiblicher Lehrkräfte.

Die Verteilung nach Fächergruppen bzw. Fächern in der folgenden Übersicht zeigt die zu erwartende Dominanz von Lehrkräften des Faches Deutsch bzw. der anderen Sprachenfächer sowie der Lehrkräfte des Faches Mathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer.

	N = 950
Deutsch o. Sorbisch (Muttersprache)/ Fremdsprachen/ Deutsch als Zweitsprache	258
Mathematik/ Chemie/ Biologie/ Physik/ Astronomie	215
Geschichte/ Gemeinschafts-/ Wirtschafts-/ Rechtskunde/ Geographie	88
Kunst/ Musik/ Darstellendes Spiel/ Tanz	85
Sachunterricht ( <i>nur Grund- und Förderschule</i> )	82
Werken/ Technik und Computer/ Informatik	74
Sport	53
Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales ( <i>nur Mittel- bzw. Förderschule</i> )	49
Religion/ Ethik/ Philosophie	46

Übersicht: Verteilung der Lehrkräfte der Befragungsstichprobe nach Fächern bzw. Fächergruppen

<sup>285</sup> Durch die zeitlichen Verzögerungen mit den Stichprobenschulen erhielten die sog. Reserveschulen die Fragebögen erst im Mai oder Juni 2012 – ein Zeitraum, der durch die stattfindenden Abschlussprüfungen an vielen Schulen höchst arbeitsintensiv ist. Insgesamt muss der gewählte Zeitraum der Befragung nachträglich als nicht so günstig eingeschätzt werden, falls es überhaupt „günstigere“ Zeiträume für solche Befragungen geben sollte.

<sup>286</sup> Dies entspricht einer Rücksendequote von 45%. Bei der statistischen Erfassung der Fragebogeninhalte wurde jedoch festgestellt, dass 82 Fragebögen unausgefüllt im verschlossenen Antwortumschlag zurückgegeben wurden. Die tatsächliche Ausschöpfungsquote liegt daher bei ca. 38%. Über die Motive kann nur spekuliert werden. Möglicherweise wollten die Lehrkräfte gegenüber den Schulleitungen oder ihren Kollegen das sozial gewünschte Verhalten an den Tag legen und durch die die Rückgabe des Fragebogens ihre Mitwirkung signalisieren. Vielleicht ist diese Verweigerung auch eine „stumme“ Protesthaltung oder ein Signal für die Annahme der Zwecklosigkeit empirischer Forschungen.

Insgesamt wurden von den 450 Teilnehmenden durch das Vorhandensein einer Zweit- oder sogar Drittfachausbildung der befragten Lehrkräfte 950 Fachzuordnungen vorgenommen, sodass angenommen werden kann, dass der Beantwortung des Fragebogens 950 Umgangserfahrungen mit Fachlehrplänen zu Grunde lagen.

Von Interesse ist das hohe Vertretensein der Einzelfächer Sachunterricht, Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales (WTH) und Sport – entgegen der ursprünglichen Annahme. Die Nennungen für das Fach Sport wurden aus der Kategorie „weitere und zwar“ ermittelt.

Die Verteilung nach Schularten zeigt, dass in der ausgewerteten Stichprobe überproportional zu den versendeten Fragebögen Rückläufe aus folgenden Schularten zu verzeichnen sind:

- Grundschule (GS: 16,8% Rücklauf – 13,6% Versand)
- Förderschule (FS: 20,6% Rücklauf – 15,2% Versand)

Unterproportional vertreten sind im Vergleich zu den versendeten Fragebögen die Schularten:

- Gymnasium (GY: 35,0% Rücklauf – 38,7% Versand)
- Mittelschule inklusive der Schulversuchsschulen Gemeinschaftsschule (MS: 27,5% Rücklauf – 32,5% Versand)

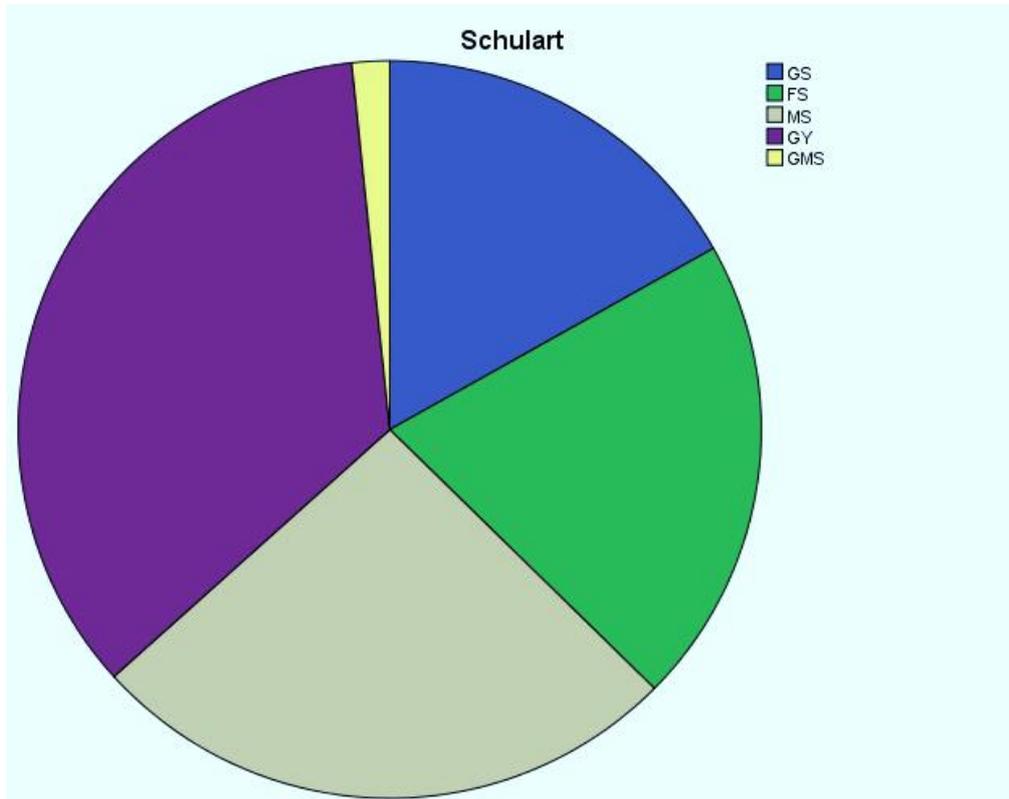
	Häufigkeit	gültige Prozente
gültig GS	72	16,8
FS	88	20,6
MS	111	25,9
GMS	7	1,6
GY	150	35,0
Gesamt	428	100,0
fehlend System	22	
gesamt	450	

Übersicht: Verteilung der Lehrkräfte nach Schularten

Verglichen mit dem prozentualen Anteil der Lehrkräfte einer Schulart an der Gesamtanzahl der Lehrpersonen in Sachsen (GS 29,5%, FS 11,4%, MS 30,8%, GY 27,83%<sup>287</sup>) gibt es eine Unterrepräsentanz bei der Beteiligung von Lehrkräften der Grundschule und der Mittelschule, eine Überrepräsentanz von Lehrkräften der Förderschule und des Gymnasiums. Diese Abweichungen entstanden zufällig, die Überrepräsentanz insbesondere der Förderschule sollte bei den weiteren Auswertungen Berücksichtigung finden.

Die überproportionale Repräsentanz von Lehrkräften der Schularten Förderschule und Gymnasium zeigt sich noch deutlicher bei der grafischen Darstellung mittels eines Kreisdiagramms.

<sup>287</sup> Vgl. Angaben des Statistischen Landesamtes unter 4.2.2



grafische Darstellung: Repräsentanz von Lehrkräften der Stichprobe nach Schularten

Von weiterem Interesse ist die Verteilung nach Alter und Arbeitsjahren der befragten Lehrkräfte innerhalb der Stichprobe (siehe auch grafische Darstellung im Anhang):

	Häufigkeit	gültige Prozente	
gültig	bis 30	23	5,2
	31-40	53	12,0
	41-50	187	42,5
	51-60	167	38,0
	über 60	10	2,3
	Gesamt	440	100,0
fehlend	System	10	
gesamt	450		

Übersicht: Verteilung der Lehrkräfte nach Alter

	Häufigkeit	gültige Prozente	
gültig	bis 5	42	9,5
	6-10	27	6,1
	11-20	94	21,2
	21-30	149	33,6
	über 30	131	29,6
	Gesamt	443	100,0
fehlend	System	7	
gesamt	450		

Übersicht: Verteilung der Lehrkräfte nach Arbeitsjahren

Unter beiden Aspekten zeigt sich zwar eine gewisse Dominanz älterer Lehrkräfte. Etwa 40% der beteiligten Lehrkräfte sind älter als 50 Jahre. Sachsenweit sind

jedoch aber gegenwärtig etwa 52% der Lehrkräfte älter als 50 Jahre<sup>288</sup> Es gibt also eine ausgeprägte Repräsentanz „jüngerer“, aber erfahrener Lehrkräfte in dieser Stichprobe. Die Gruppen der 31-Jährigen bis 50-Jährigen stellt mit 54,5% die Mehrheit der Befragten.

Etwa zwei Drittel der Befragten haben bereits Unterrichtserfahrungen vor 1990 gemacht, also in der ehemaligen DDR bzw. BRD. Immerhin ist fast jeder zehnte Teilnehmer mit bis zu 5 Arbeitsjahren mehr oder weniger ein Berufsanfänger.

Bezogen auf die Ausbildung der Befragten bestätigt sich das Bild der erfahrenen Lehrkräfte, ergänzt um die Information, dass die erwähnten zwei Drittel der Befragten mit Unterrichtserfahrungen bereits vor 1990 auch ihre Ausbildung in der DDR erhielten. Die Beteiligung von älteren Lehrkräften westdeutscher Herkunft an dieser Befragung ist minimal bzw. nicht vorhanden und möglicherweise geringer als ihre Repräsentanz an der Gesamtzahl der Lehrpersonen in Sachsen.

	gültig N
Grundschule	56
<i>Unterstufe Polytechnische Oberschule (POS)</i>	60
Grund- und Förderschule	55
Mittel-, Haupt-, Realschule Sekundarstufe I	57
<i>Mittel-, Oberstufe Polytechnische Oberschule (POS)</i>	173
Gymnasium inkl. Sekundarstufe II	108
<i>Erweiterte Oberschule (EOS)</i>	72
Berufsbildende Schule	3

Übersicht: Verteilung der Lehrkräfte nach Ausbildungsart (*Kursiv = Ausbildung in der DDR*)

	Häufigkeit	Prozent	kumulierend
Unterstufe POS	60	13,3	13,3
Mittel-, Oberstufe POS	173	38,4	51,7
EOS	72	16,0	67,7

Übersicht: alleinige Häufigkeit der Lehrkräfte nach DDR-Ausbildung bezogen auf die Schulstufen

Die weitere Auswertung der Stichprobe zeigte, dass jeweils weit über 80 bzw. 90% der Befragten angaben, keine Funktionsstelle in der Schulleitung (inkl. Fachleiter – nein=81,3%) oder als Fachberater (nein=97,1%) inne zu haben, auch nicht als Mentor oder Lehrbeauftragter (nein=87,6%) tätig sind und auch noch nicht Mitglied in einer Lehrplankommission (nein=92,6%) waren. Es dominieren also „normale“ Lehrkräfte, die ihre professionellen Erfahrungen eher im Unterricht und nicht in anderen Aufgabenzusammenhängen erworben haben.

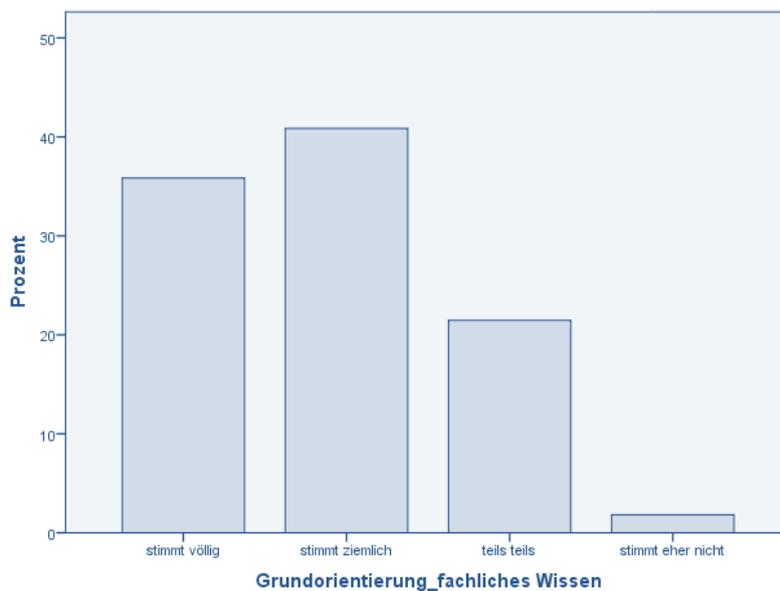
27,3 Prozent der beteiligten Lehrkräfte unterrichten an Schulen in freier Trägerschaft, dieser prozentuale Anteil entspricht weitgehend auch dem aller Schulen in freier Trägerschaft an der Gesamtzahl der Schulen in Sachsen.

<sup>288</sup> Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/215058/umfrage/anteil-der-lehrer-ueber-49-jahre-nach-bundeslaendern/> - 22.05.2013

### 5.1.2 Grundorientierungen der Lehrkräfte bei der Lehrplannutzung

Der erste Fragekomplex aus dem Lehrerbefragungsbogen lautete: „Welche Grundorientierung steht bei ihrer Arbeit im Vordergrund?“ Ermittelt werden sollte, inwiefern eine fachbezogene, eine schulsystembezogene Orientierung am Lehrplan (inkl. der Frage zur Schulabschlussorientierung) oder eine Schülerorientierung zu einer stärkeren Ausrichtung an oder zu einer Ablehnung von zentralen Vorgaben führt.

Klare Präferenzen lassen sich nicht erkennen, vielmehr könnte man von einer „Mischorientierung“ sprechen, da alle Orientierungen hohe Zustimmungswerte erhalten. Erkennbar ist allerdings eine geringere Zustimmung zur Orientierung an Fachwissen und fachwissenschaftlicher Systematik („Grundorientierung fachliches Wissen“) als an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler („Grundorientierung Schüler“).

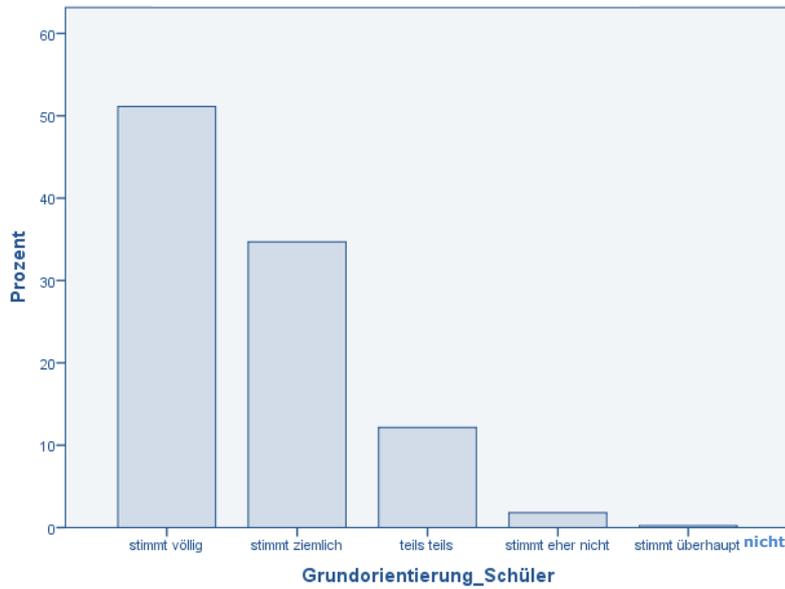


grafische Darstellung: prozentuale Zustimmung zur Grundorientierung an der Fachdisziplin und dem fachlichen Wissen<sup>289</sup>

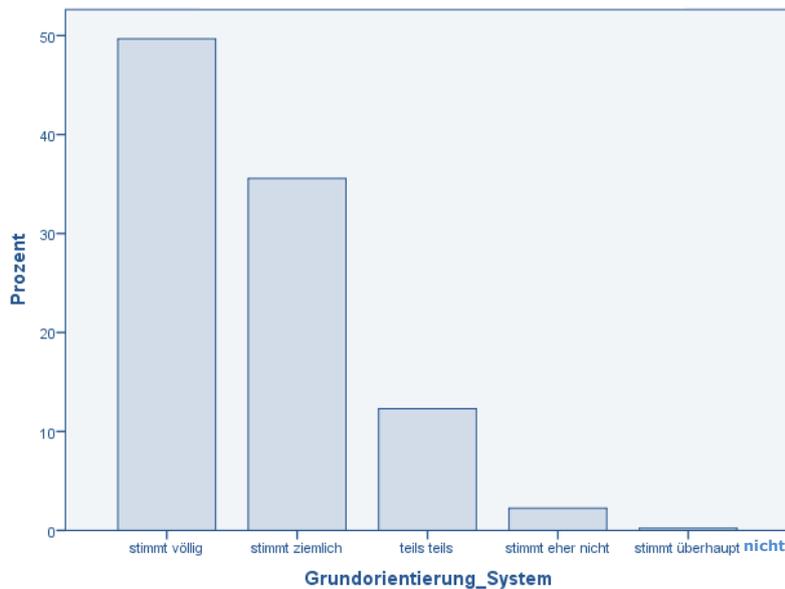
Die schulsystembezogene Grundorientierung am Lehrplan („Grundorientierung System“) und die Grundorientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sind hingegen fast in identischer Weise ausgeprägt. Beide erhalten in den Ausprägungen „stimmt völlig“ und „stimmt ziemlich“ kumulative gleiche Prozentangaben: 85,8% Schülerorientierung, 85,2% Lehrplanorientierung.

Offensichtlich wird von den Befragten zwischen diesen Grundorientierungen auch keine Widersprüchlichkeit zwischen den institutionellen Erfordernissen und der individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gesehen, was man als Indiz für eine hohe Akzeptanz der Lehrpläne sehen kann.

<sup>289</sup> 0% bei der Ausprägung „stimmt überhaupt nicht“

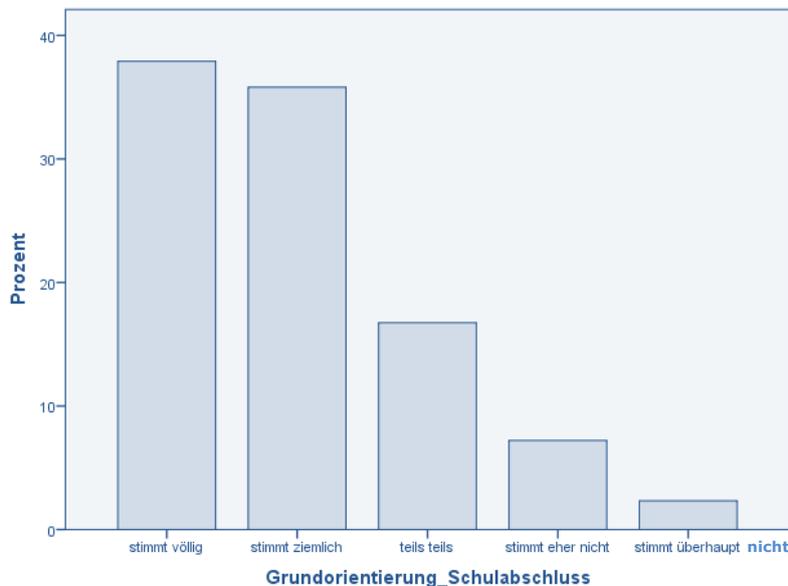


grafische Darstellung: prozentuale Zustimmung zur Grundorientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler



grafische Darstellung: prozentuale Zustimmung zur schulsystembezogenen Grundorientierung am Lehrplan

Eine häufig behauptete Aussage einer Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Erfordernissen von Abschlussprüfungen erhält hingegen prozentual geringere, aber faktisch höhere Zustimmungswerte angesichts der Tatsache, dass es an den Grundschulen keine Abschlussprüfungen gibt und an einigen Förderschulen Examen und Abschlüsse nicht im Vordergrund der Arbeit stehen. Dies spräche zugleich für eine hohe Abschlussorientierung der Lehrkräfte an Mittelschulen und Gymnasien.



grafische Darstellung: prozentuale Zustimmung zur Grundorientierung an Anforderungen der Schulabschlüsse

In der Tat lassen sich signifikante Unterschiede<sup>290</sup> hinsichtlich dreier Grundorientierung bei den Schularten finden, wobei diese mit Blick auf die Schülerorientierung und die Abschlussorientierung am stärksten ausfallen.

			Signifikanz
Grundorientierung fachliches Wissen	zwischen den Gruppen	den	,339
Grundorientierung Schüler	zwischen den Gruppen	den	,000
Grundorientierung System und Lehrplan	zwischen den Gruppen	den	,043
Grundorientierung Schulabschluss	zwischen den Gruppen	den	,002

Übersicht: Signifikanzen bei Grundorientierungen bezogen auf Schularten

So zeigen erwartungsgemäß die beteiligten Lehrkräfte der Förder- (Mittelwert 1,33) und der Grundschule (Mittelwert 1,49) das höchste Ausmaß an Schülerorientierung, die teilnehmenden Lehrkräfte am Gymnasium das geringste (Mittel-

<sup>290</sup> „Dieses Wort ... ist eine ... terminologische Erfindung aus dem Bereich der professionellen Statistiker. Signifikant bedeutet im Alltagssprachgebrauch soviel wie deutlich, wesentlich, wichtig, erheblich, erkennbar. In der Statistik wird durch den Signifikanzbegriff ausgedrückt, dass eine bestimmte Stichprobe mit einer bestimmten kumulierten Wahrscheinlichkeit (bzw. einem Integral) aus einer Grundgesamtheit mit bekannten Eigenschaften gezogen werden kann.“ Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 253 – Zur Ermittlung der Signifikanzen wurden die Mittelwerte deskriptiv verglichen und hier mittels einer sog. einfaktoriellem ANOVA dargestellt. „Die Varianzanalyse (ANOVA = ANalysis Of VARIance) ist ein kausalanalytisches multivariates Verfahren, bei dem der Einfluss verschiedener nominalskalierter und metrischer unabhängiger Variablen auf eine abhängige metrische Variable beurteilt werden soll.“ Fromm, S.: Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2 – Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten, 2. Auflage Wiesbaden 2012, S. 12 – Ein Wert größer als 0,05 gilt dabei im Allgemeinen als nicht signifikant, ein Wert bis 0,01 als schwach signifikant, ein Wert bis 0,001 als stark bzw. ein kleinerer Wert als 0,001 als sehr stark signifikant. Vgl. wiederum Akremi, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS ..., a. a. O., S. 253

wert 1,89)<sup>291</sup>. Einen interessanten Unterschied gibt es auch zwischen den Lehrkräften der Mittelschulen bezogen auf die Teilnahme am Schulversuch Gemeinschaftsschule. Bei Lehrkräften der Schulversuchsschulen ist das Ausmaß der Schülerorientierung leicht höher, die fachliche Orientierung fällt hingegen bei diesen Lehrkräften im Vergleich aller Schularten am geringsten aus.

Bei der systembezogenen Lehrplanorientierung zeigen die Lehrkräfte von Grund-, (Mittelwert 1,50) und Mittelschule (Mittelwert 1,56) die höchsten Ausprägungen, die der Förderschule das geringste Orientierungsverhalten (Mittelwert 1,83).

Im Hinblick auf die Abschlussorientierung kann man erwartungsgemäß die größten Zustimmungen bei Lehrkräften von Mittelschule (Mittelwert 1,81) und Gymnasium (Mittelwert 1,86) erkennen, während an den anderen Schularten hierbei die Zustimmung – ebenfalls erwartungsgemäß – geringer ausfällt (Mittelwerte der Grundschule 2,29, der Förderschule 2,26). Interessant ist wiederum der zur Mittelschule abweichende Wert der Lehrkräfte an Schulversuchsschulen der Gemeinschaftsschule (Mittelwert 2,14)<sup>292</sup>.

Bezogen auf die Bildung von Fächergruppen ergeben sich geringfügige Abweichungen, die im Wesentlichen durch Standardabweichungen oder durch die Spezifik der Fächer erklärt werden können, wie beispielsweise die Unterschiede der Orientierung auf Fachwissen und Fachsystematik zwischen den Fächergruppen Ethik, Religion, Philosophie und Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie, Wirtschaft oder das hohe Ausmaß an Schülerorientierung in produktiv-tätigen Fächern wie Werken oder Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH).

Bemerkenswert ist auch die sehr hohe System- bzw. Lehrplanorientierung in den eher gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie auch deren hohe Ausprägungen bezogen auf die Orientierung an Abschlussprüfungen (höher als in den „klassischen“ sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Prüfungsfächern).

Im Hinblick auf das Geschlecht der Lehrkräfte lassen sich keine signifikanten Unterschiede bei den Grundorientierungen feststellen, wohl gibt es aber sehr starke Signifikanzen<sup>293</sup> im Hinblick auf die Dienstjahre und das Alter, die beide stark miteinander korrelieren und vergleichbare Unterschiede aufzeigen, die hier am Beispiel der Dienstjahre erläutert werden sollen.

Bei einem Vergleich der Mittelwerte<sup>294</sup> zeigt sich mit Blick auf die fachliche Grundorientierung ein klares Bild. Je länger die beteiligten Lehrkräfte im Dienst sind, umso mehr stimmen Sie dieser Grundorientierung zu. Das gleiche Bild zeigt sich bezogen auf die Grundorientierung auf Schulabschlüsse. Bei den anderen

---

<sup>291</sup> Die Mittelwertberechnungen geben die Zustimmungsskala wieder, von „stimmt völlig“ = 1 bis zu „stimmt überhaupt nicht“ = 5. Je höher der Mittelwert ausfällt, umso geringer ist also die Ausprägung der Orientierung.

<sup>292</sup> Die Aussagekraft der Schulversuchsschulen ist jedoch angesichts der geringen Fallzahl äußerst begrenzt.

<sup>293</sup> 0,000 einfaktorielle ANOVA bei allen vier Orientierungen

<sup>294</sup> Die Mittelwertberechnungen geben die Zustimmungsskala wieder, von „stimmt völlig“ = 1 bis zu „stimmt überhaupt nicht“ = 5. Je höher der Mittelwert ausfällt, umso geringer ist also die Ausprägung der Orientierung.

zwei Grundorientierungen lässt sich auch eine steigende Zustimmung nach Dienstjahren erkennen, mit der Ausnahme der der Berufsanfänger.

		N	Mittelwert
Grundorientierung fachliches Wissen	bis 5	40	2,28
	6-10	27	2,15
	11-20	93	2,02
	21-30	146	1,92
	über 30	125	1,60
Grundorientierung Schüler	bis 5	42	1,93
	6-10	27	2,19
	11-20	93	1,72
	21-30	147	1,56
	über 30	128	1,53
Grundorientierung System/ Lehrplan	bis 5	42	1,88
	6-10	27	2,07
	11-20	94	1,85
	21-30	147	1,67
	über 30	130	1,42
Grundorientierung Schulabschluss	bis 5	41	2,68
	6-10	27	2,33
	11-20	92	2,00
	21-30	142	1,98
	über 30	121	1,74

Übersicht: Mittelwerte bei Grundorientierungen nach Dienstjahren

Bezogen auf die Ausbildung der Befragten kann man bei den in der DDR ausgebildeten Lehrkräften, aber auch bei anderen Ausbildungsformen Unterschiede konstatieren, die im Folgenden näher erläutert werden sollen (siehe tabellarischen Übersichten im Anhang):

- Bei der fachlichen Grundorientierung zeigen die für das Lehramt an Mittelschulen ausgebildeten Lehrkräfte (oder in vergleichbaren Lehramtsstudiengängen für Schularten der Sekundarstufe I) eine geringere Zustimmung, während bei ausgebildeten Diplomlehrer für die Mittel- und Oberstufe der Polytechnischen Oberschule der DDR signifikant höhere Zustimmungswerte aufgewiesen werden – jeweils verglichen mit den Werten für alle befragten Lehrkräfte.
- Bei der Grundorientierung auf die Schüler zeigen die für das Lehramt an Grund- und Förderschulen ausgebildeten Lehrkräfte sowie die POS-Unterstufenlehrer eine höhere Zustimmung, während bei ausgebildeten Lehrkräften für das Höhere Lehramt an Gymnasien signifikant niedrigere Zustimmungswerte ermittelt werden.
- Bei der systemischen Grundorientierung auf Lehrpläne zeigen die in der DDR ausgebildeten Diplom- bzw. Unterstufenlehrer eine signifikant höhere

Zustimmung, die ausgebildeten Mittelschul- und Gymnasiallehrern der Staatsexamenslehramtsausbildung deutlich niedrigere Zustimmungswerte.

- Das Bild einer stärkeren Systemorientierung der eigenen schulischen Arbeit zeigt sich auch für in der DDR ausgebildete Lehrkräfte hinsichtlich der Grundorientierung auf Schulabschlüsse, Primarstufenlehrkräfte zeigen sich hierbei weniger betroffen.

Bezüglich der Schulträgerschaft gibt es einzig bei der Grundorientierung auf Schüler stark signifikante Unterschiede.<sup>295</sup> Zu vermuten wäre bei Lehrkräften freier Schulträger eine signifikant höhere Zustimmung. Das Gegenteil ist der Fall. Erfahrungsgemäß haben Lehrkräfte, aber auch Schüler und Eltern an Schulen freier Träger eine realistischere, erfahrungsgesättigte Sicht auf Möglichkeiten und Grenzen der Schülerorientierung, was sich auch in Umfragebewertungen zeigt.

### 5.1.3 Nutzungsverhalten der Lehrkräfte

Betrachtet man das allgemeine Nutzungsverhalten aller an der Befragung beteiligten Lehrkräfte, so erstaunt doch die hier zurückgemeldete Nutzungshäufigkeit. Es war zu erwarten, dass es kaum Meldungen in der Häufigkeitskategorie „nie“ gab und dass der große Teil der Lehrkräfte häufiger die Lehrpläne für ihre Fächer nutzt. Dass aber zusammen 91,9% die Pläne „mehrmals pro Schuljahr“, davon 26,2% „fast wöchentlich“ nutzt, überrascht denn doch und kann auch nicht nur mit dem Einflussfaktor sozialer Erwünschtheit erklärt werden. Dennoch nutzen 8,5% der Lehrkräfte (also jede zwölfte Lehrkraft) die Pläne kaum oder nie.

	Häufigkeit	gültige Prozente
nie	2	0,4
einmal pro SJ	34	7,6
gültig mehrmals pro SJ	293	65,7
fast wöchentlich	117	26,2
Gesamt	446	100,0
fehlend System	4	
gesamt	450	

Übersicht: Nutzungshäufigkeit der Lehrpläne bei allen Befragten

Folgt man dieser Logik der Nutzungshäufigkeit, dann wären Lehrpläne nicht nur ein Planungsmittel der Lehrkräfte für ihre Unterrichtsgestaltung, sondern für jede vierte Lehrkraft sogar ein Arbeitsmittel.

Betrachtet man die Nutzungshäufigkeit nach Fächern oder Fächergruppe, dann erkennt man Abweichungen für die Lehrkräfte der Sprachenfächer und der musisch-künstlerischen Fächer. So nutzen 11% Sprachenlehrkräfte und 13% der Kunst- und Musiklehrkräfte ihre Lehrpläne kaum („nie“ und „einmal pro Schuljahr“), was wohl bei letzteren durch die geringe Wochenstundenzahl der Fächer

<sup>295</sup> 0,000 einfaktorielle ANOVA

und die ausgeprägte Freizügigkeit der Lehrpläne zu erklären wäre.<sup>296</sup> Auf das Nutzungsverhalten der Sprachenlehrer wird im Kapitel der Auswertung der Expertengespräche noch näher einzugehen sein, da bei diesen auch zu anderen Fragestellungen abweichende Daten zu konstatieren waren.

Bei der Nutzungshäufigkeit bezogen auf Schularten ergaben sich keine signifikanten Unterschiede, Signifikanz zeigt sich hingegen sowohl bezogen auf freie Schulträger<sup>297</sup> mit einer geringeren Nutzungshäufigkeit, als auch bezogen auf eine Gruppenbildung nach Alterskohorten<sup>298</sup>, auf die nun noch in näherer Weise eingegangen werden soll:

	N	Mittelwert
bis 30	23	3,35
31-40	53	3,06
41-50	186	3,09
51-60	164	3,28
über 60	10	3,30
Gesamt	436	3,18

Übersicht: Mittelwerte bei Nutzungshäufigkeit nach Alter

Je höher der Mittelwert ausgeprägt ist, umso häufiger ist die Nutzung.<sup>299</sup> Die Nutzungshäufigkeit ist demnach bei jungen bis zum Alter von 30 Jahren und bei den älteren Lehrkräften über 51 Jahre stärker ausgeprägt (deutlich über dem Mittelwert der Gesamtgruppe), während die Nutzungshäufigkeit der mittleren Altersgruppen geringer ausfällt (deutlich unter dem Mittelwert der Gesamtgruppe). Analoge Signifikanzen für Berufseinsteiger und ältere, sehr erfahrene Lehrkräfte zeigen sich auch mit Blick auf die geleisteten Dienstjahre.

Die hohe Nutzungshäufigkeit spiegelt sich auch in der Besitzhäufigkeit von Lehrplanexemplaren. So gaben 97,9% der Lehrkräfte an, dass sie ein eigenes Exemplar bzw. eigene Lehrplanexemplare für die unterrichtenden Fächer besitzen. Über die Fachlehrpläne hinaus nennen 58,7% der Lehrkräfte auch die fachübergreifenden Lehrplanteile „Lernen lernen“ und „fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen“ ihr Eigen. Immerhin 46,5% können sogar eigene Exemplare des gesamten Lehrplanordners einer Schulart (auch mit allen Lehrplänen der anderen Fächer) aufweisen.

Auch spielen für eine Mehrzahl der Lehrkräfte auch die hierarchisch über die konkreten Fachlehrpläne gestellten allgemeinen Lehrplanteile eine „wichtige Rolle“, so für 54,7% die „Ziele und Aufgaben der Schulart“<sup>300</sup>, für 65,3% der Lehrplan-

<sup>296</sup> Diese Erklärungsmuster boten Lehrkräfte in einem Expertengespräch.

<sup>297</sup> 0,021 einfaktorielle ANOVA

<sup>298</sup> 0,006 einfaktorielle ANOVA

<sup>299</sup> nie = 1, einmal pro Schuljahr = 2, mehrmals pro Schuljahr = 3, fast wöchentlich = 4

<sup>300</sup> immerhin noch 43,4% „nur informiert“

teil „fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen“<sup>301</sup> und für 61,4% der Lehrplanteile zum „Lernen lernen“<sup>302</sup>. Dies weicht zwar noch weit ab von der Bewertung von etwa 93% der Befragten hinsichtlich einer „wichtigen Rolle“ für die spezifisch fachlichen Lehrplanteile. Der Fokus der Lehrkräfte liegt immer noch ganz eindeutig auf den Fachlehrplänen.

Diese überfachlichen Impulssetzungen der letzten sächsischen Lehrpläne zur Intensivierung der Unterrichtsqualität und der innerschulischen Entwicklungsarbeit scheinen aber von der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte mehr als nur zur Kenntnis genommen worden sein – ohne dass eine qualitative Aussage zur Umsetzung dieser Lehrplanforderungen an dieser Stelle getroffen werden kann.

96,2% der befragten Lehrkräfte gaben an, im letzten Schuljahr mindestens eine Fortbildungsveranstaltung besucht zu haben. 75,8% dieser Fortbildungsveranstaltungen fanden dabei entweder direkt zu den Lehrplänen statt oder hatten einen Lehrplanbezug. Neben Fortbildungsveranstaltungen findet die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan in hohem Maße individuell (98,4%), informell im Gespräch mit Kollegen (91,56%) und im Rahmen von Fachkonferenzen bzw. anderen fachlichen-pädagogischen formellen Beratungsgremien (96,67%) statt.

Angesichts der Tatsache, dass es Bildungsstandards nur für wenige Fächer gibt, ist der Wert für eine Auseinandersetzung mit Lehrplananforderungen mit Blick auf Kompetenztests oder anderen Vergleichsarbeiten (85,33%) ziemlich hoch. Dies spricht auch für ein gestiegenes Nutzungsverhalten durch die Einführung von Bildungsstandards und die Diskussion um Unterrichtsqualität in den letzten Jahren. Da es außer zur Schulart Förderschule dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den anderen Schularten gibt, scheint dieses Nutzungsverhalten durch die zeitnahe Veröffentlichung gymnasialer Bildungsstandards<sup>303</sup> zu dieser Befragung auch kein einmaliger Effekt zu sein.

Folgende andere Nutzungswege oder -situationen wurden unter „anderes“ angegeben:

- Vergleich von Prüfungsaufgaben mit Lehrplananforderungen
- Absprachen zum fächerverbindenden Unterricht
- Fachberatertagungen oder Fachtage, Buchmesseveranstaltungen
- Erarbeitung von Prüfungsaufgaben, Elterngespräche

Die Bedeutsamkeit der Lehrpläne für die Erarbeitung von Halbjahres- oder Jahresstoffverteilungsplänen wurde im Theorieteil dieser Arbeit bereits dargelegt. Auch im Gespräch mit Lehrkräften wird diese Lehrplannutzung fast immer genannt und kann auch als Erklärung für nur einmalige Lehrplannutzungen im

---

<sup>301</sup> 32,2% „nur informiert“

<sup>302</sup> 34,5% „nur informiert“

<sup>303</sup> Erinnert wird an dieser Stelle an die bereits festgestellte Überrepräsentation von Gymnasiallehrern an dieser Befragung. Vgl. 5.1.1

Schuljahr dienen. Auch in dieser Befragung gaben über 95% der Befragten an, Lehrpläne für sog. „Stoffverteilungen“, also Festlegungen zu Inhaltsabfolge innerhalb eines Schuljahres zu nutzen.

		Häufigkeit	gültige Prozente
gültig	eigene	333	81,2
	Fachkonferenz	61	14,9
	nein	16	3,9
	gesamt	410	100,0
fehlend	System	40	
gesamt		450	

Übersicht: Lehrpläne als Grundlage für eigene Stoffverteilungspläne

Interessant ist dabei jedoch, dass diese offensichtlich allein von der übergroßen Mehrheit der Lehrkräfte und viel weniger im kollegialen Diskurs angefertigt werden.

Gefragt wurden die Teilnehmer auch, bei welchen pädagogischen Tätigkeiten Lehrpläne hilfreich sind. Hier werden nun zunächst die Lehrertätigkeiten dargestellt, die von groben Planungen bis zur Feinplanung und Nachbereitung konkreter Unterrichtseinheiten führen.<sup>304</sup> Die konkreten statistischen Auswertungsergebnisse sowie veranschaulichende Diagramme finden sich dazu im Anhang:

- Lehrpläne helfen bei der Erstellung des Stoffverteilungsplanes (Schul- bzw. Schulhalbjahr) und Lehrpläne helfen bei der Planung einer Unterrichtseinheit/ -sequenz.

Bei beiden Items gibt es eine sehr große Zustimmung, die Lehrpläne als Planungsinstrumente bei Festlegungen zu Inhaltsabfolge innerhalb eines Schuljahres oder Schulhalbjahres bestätigen. Etwas weniger intensiv ist die Nutzung für die Planung von Unterrichtseinheiten, also von inhaltlich bestimmten unterrichtlichen Sequenzen über mehrere Unterrichtsstunden hinweg, was dafür sprechen könnte, dass diese „mittleren“ Planungstätigkeiten bei den befragten Lehrkräften weniger zur Anwendung kommen.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zusammengefasst zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung für beide Items gibt es bei Lehrkräften der Grund- und der Förderschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften des Gymnasium und der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus. Keine Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern. Lehrkräfte freier Träger pflichten in einem signifikant geringeren Maße bei.

<sup>304</sup> Bei der folgenden Ergebnisdarstellung wird allerdings nicht die Reihenfolge der Items des Fragebogens gewählt – diese war willkürlich, um Analog- bzw. Reihenfolgeentscheidungseffekte der befragten Lehrkräfte zu vermeiden.

- Lehrpläne helfen bei der Planung von Inhalten und Themen des Unterrichts.

Wenn es um konkrete Unterrichtsinhalte bzw. um die thematische Gestaltung des Unterrichts geht, dann steigen die Zustimmungswerte stark an. Hieran zeigt sich, dass die sächsischen Fachlehrpläne von den befragten Lehrkräften in hohem Maße inhaltlich konkret für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden. Bezogen auf Ausbildung und Geschlecht kann man erneut keine Unterschiede feststellen.

Bei den Befragten aller Schularten kann man eine gleich hohe Zustimmung sehen, hingegen eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt in der Regel die Zustimmung aus. Lediglich die Gruppe der Berufseinsteiger stimmt in etwas geringerem Maße zu. Keine Auffälligkeiten gibt es mit Blick auf die Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern. Lehrkräfte freier Träger stimmen auch diesmal in geringerem Maße zu.

- Lehrpläne helfen bei der Bestimmung von Unterrichtszielen

Ein vergleichbares Bild ergibt sich für die Zielbestimmungen bzw. für die Zielvorstellungen des eigenen Unterrichts. Bezogen auf Ausbildung und Geschlecht lassen sich erneut zwischen den Gruppen keine Unterschiede feststellen.

Die höchste Zustimmung für beide Items gibt es bei Lehrkräften der Grund- und der Förderschule, eine geringere bei Lehrkräften des Gymnasiums und eine noch geringere bei den Schulversuchen Gemeinschaftsschule. Die Gruppe der Berufsanfänger und die nächstältere Gruppe stimmen signifikant weniger zu, je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso mehr steigt dann die Zustimmung. Keine Auffälligkeiten gibt es mit Blick auf die Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern. Lehrkräfte freier Träger stimmen der Aussage wiederum in geringerem Maße zu.

- Lehrpläne helfen bei der Festlegung von Methoden für meinen Unterricht.

Wenn es um die methodische Planung und Gestaltung des Unterrichts geht, dann sinken die Zustimmungswerte, allerdings kann von einer Nichtnutzung oder Ignoranz der methodischen Vorschläge in den Lehrplänen auch keine Rede sein, wodurch diese Vorschläge oder Hinweise in der Bemerkungsspalte der sächsischen Lehrpläne durchaus ihre Berechtigung finden.

Bezogen auf Ausbildung und Geschlecht lassen sich wiederum zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung für das Item gibt es bei Lehrkräften der den Schulversuche Gemeinschaftsschule sowie der Grund- und der Förderschule, die geringste bei Lehrkräften des Gymnasiums. Die Gruppe der Berufsanfänger und die nächstältere Gruppe stimmen dieser Aussage signifikant in geringerem

Maße zu, je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso deutlicher steigt dann die Zustimmung. Eine signifikant geringere Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, im Fach Sport sowie in der Fächergruppe Religion/ Ethik/ Philosophie.

Wiederum stimmen die Lehrkräfte der freien Schulträger, die ja häufig nach reformpädagogischen Modellen arbeiten, der Aussage in geringerem Maße zu, diesmal sogar in einem stark signifikanten Maße.

- Lehrpläne helfen bei der Planung des Medieneinsatzes in meinem Unterricht.

Im Grundsatz gelten alle zuvor gemachten Aussagen auch für die Lehrplannutzung bei der Planung und Gestaltung des unterrichtlichen Medieneinsatzes, auch wenn hierbei die Zustimmungswerte insgesamt bei allen Befragten noch einmal reduziert sind und der Medieneinsatz sicherlich auch in größerem Maße durch die konkreten Bedingungen vor Ort determiniert ist. Allerdings lassen sich bei dieser Aussage keine fach- oder fächerspezifischen Unterschiede feststellen.

- Lehrpläne helfen bei den Überlegungen zur Kontrolle der Lernergebnisse.

Eine deutlich steigende Zustimmung zeigt sich wenn es um Fragen der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung geht, wobei die Lehrpläne größtenteils nur Orientierungen mit Blick auf die sachlich-fachliche Bezugsnorm der Leistungseinschätzungen geht, auch wenn didaktische Hinweise in den Lehrplanvorworten fast immer das Einbeziehen auch der individuellen oder der sozialen Bezugsnorm einfordern. Interessant ist bei diesem Item aber auch der relativ hohe Teil von Lehrkräften, die für die Leistungsbeurteilung Lehrpläne offensichtlich kaum oder nie einsetzen.

Bezogen auf Ausbildung und Geschlecht lassen sich auch hierbei zwischen den Gruppen keine Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, die geringste bei Lehrkräften des Gymnasiums und der Förderschule. Interessant ist, dass die Gruppe der Berufsanfänger und die nächstältere Gruppe hierbei signifikant weniger zustimmen als die älteren bzw. dienstälteren. Keine Unterschiede gibt es mit Blick auf Fächergruppen oder Fächer. Lehrkräfte freier Träger stimmen erneut in signifikant geringerer Weise zu.

Nun werden Entscheidungssituationen dargestellt, die im näheren Zusammenhang mit der Unterrichtstätigkeit stehen.

- Lehrpläne helfen bei der Auswahl geeigneter Lehrbücher und Lernmittel.

Trotz der wiederum relativ hohen Zustimmung der befragten Lehrkräfte zu dieser Aussage fällt auf, dass bei etwa einem Fünftel der Lehrkräfte die Wahl der Lehrbücher aus den verschiedenen Verlagsangeboten nicht bzw. bei fast der Hälfte der Lehrkräfte allenfalls bedingt von der Lehrplanrezept-

tion stattfindet. Möglicherweise gibt es ein grundlegendes Vertrauen auf die Lehrplanadäquatheit der Lehrbücher und Lernmittel oder die Wahl der Bücher folgt in hohem Maße anderen Motiven wie beispielsweise dem Preis oder einer bereits langwährenden Verlagsbindung der Schule. Ggf. sind aber auch zahlreiche Lehrkräfte in den Auswahl- und Entscheidungsprozess eingebunden.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Mittelschule und des Gymnasiums, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Förderschule und der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus. Keine Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern mit der Ausnahme einer geringeren Zustimmung innerhalb der Fächergruppe Werken/ Technik/ Informatik. Auch Lehrkräfte freier Träger pflichten in einem geringeren Maße bei.

- Lehrpläne helfen bei der Planung von Unterrichtsgängen, Exkursionen bzw. Schulfahrten.

Lehrpläne dienen offensichtlich auch der Legitimierung von Unterrichtsgängen und Exkursionen, die ja häufig mit schulischen Planungsproblemen verbunden sind. Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, alle Lehrkräfte der anderen Schularten zeigen eine geringere Zustimmung. Je jünger bzw. dienstjünger die Befragten sind, umso geringer fällt wiederum die Zustimmung aus. Bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern zeigt sich die Ausnahme einer geringeren Zustimmung vor allem der musisch-künstlerischen Fächer. Auch Lehrkräfte freier Träger pflichten auch dieser Aussage erneut in einem geringeren Maße bei.

- Lehrpläne helfen bei der Auswahl von Fortbildungen, die man besuchen möchte.

Die Fortbildungswahl scheint nicht sehr stark von Lehrplänen bestimmt zu sein, Lehrplanbezüge werden aber durchaus gern akzeptiert.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die Zustimmung ist über alle Schularten hinweg in ähnlicher Weise gleich schwach ausgeprägt. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus, wobei die jüngeren Alterskohorten besonders ablehnend antworteten. Keine signifikanten Differenzen gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern. Auch Lehrkräfte freier Träger pflichten wiederum in einem geringeren Maße bei.

- Lehrpläne helfen bei der Entscheidung über die Versetzung bzw. Nichtversetzung.

Lehrpläne helfen mit ihren Zielbestimmungen offensichtlich nicht bei Versetzungsentscheidungen, diese werden wohl anhand anderer Kriterien wie z. B. der Noten oder der Entwicklungstrends der Schülerinnen und Schüler entschieden.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften des Gymnasiums. Wiederum gilt: Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus, wobei die Ablehnung der Aussage bei den beiden jüngsten Alters- bzw. Dienstaltersgruppen in sehr stark signifikanter Weise ausgeprägt ist.

Keine Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern mit der Ausnahme einer erkennbar höheren Zustimmung von Lehrkräften des Faches Sachunterricht. Auch Lehrkräfte freier Träger pflichten in einem ausgeprägt geringerem Maße als die Lehrkräfte staatlicher Träger bei.

Des Weiteren werden Gesprächssituationen dargestellt, in denen es um Absprachen und Begründungen hinsichtlich der eigenen Unterrichtstätigkeit oder um Beratungssituationen geht.

- Lehrpläne helfen bei der fachbezogenen Verständigung und Absprache mit Kollegen.

Absprachen und Kooperationen werden und müssen im Schulalltag in vielfältiger Weise eingegangen werden. Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung sind die lehrplanbegründeten kollegialen Absprachen scheinbar weiter verbreitet, als das Bild des „Einzelkämpfers“ Lehrer intendiert. Dennoch verneint diese Aussage immer noch fast jede zehnte Lehrkraft, etwa ein Drittel relativiert die Aussage deutlich. Insgesamt scheint aber die Lehrplanstrategie über verpflichtende Kooperationen (z. B. zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht) und das Ausweisen von Bezügen zu anderen Fächern insgesamt erfolgreich zu sein.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es insbesondere bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule und auch bei denen der Grundschule, Lehrkräfte der Mittelschule zeigen die geringste Zustimmung. Wiederum kann man konstatieren, dass die Zustimmung umso höher ausfällt, je älter bzw. dienstälter die Befragten sind.

Erkennbare Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern. So zeigen Lehrkräfte der Fächergruppen Religion/

Ethik/ Philosophie eine nur halb so große Zustimmung wie Lehrkräfte anderer Fächer oder Fächergruppen, auch in der Fächergruppe Geschichte/ Gemeinschaftskunde/ Geographie/ Wirtschaft und im Fach Sport ist die Zustimmung zu dieser Aussage signifikant geringer. Erneut trifft die Aussage einer signifikant geringeren Zustimmung auch auf die Lehrkräfte freier Schulträger zu.

- Lehrpläne helfen bei der fachdidaktischen Begründung und Erklärung meines Unterrichts.

Eine ähnlich große Bedeutung scheinen Lehrpläne hinsichtlich der fachdidaktischen Begründung und rechtfertigenden Erklärung des Unterrichts insbesondere gegenüber den Kollegen und Eltern, weniger in Gesprächen mit Schülern, zu spielen. Etwa 85% greifen in diesen Situationen argumentativ auf die Lehrpläne zurück.

Bezogen auf die Ausbildung lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Männliche Lehrkräfte stimmen in etwas geringerer Weise zu.

Die erkennbar höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt erneut die Zustimmung aus. Wenige Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern, Lehrkräfte des Faches Sachunterricht stimmen dieser Aussage in stark signifikanter Weise mehr zu, Lehrkräfte der Fächergruppe Werken/ Technik/ Informatik zeigen das geringste Ausmaß an Zustimmung. Auch Lehrkräfte freier Träger pflichten in einem geringeren Maße bei.

- Lehrpläne helfen bei der Information der Eltern über Inhalte und Ziele des Unterrichts.

Ein vergleichbares Bild zeigt sich hinsichtlich der Elterninformationen. Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es auch bei diesem Item bei Lehrkräften der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus.

Wenig Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern mit der Ausnahme einer geringeren Zustimmung innerhalb der Fächergruppen Werken/ Technik/ Informatik sowie der Fächergruppe Geschichte/ Gemeinschaftskunde/ Geographie/ Wirtschaft. Auch die Lehrkräfte freier Träger pflichten dieser Aussage erneut in geringerer Weise bei.

- Lehrpläne helfen bei der Diskussion mit Schülern über die Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten.

Bei dieser Aussage gibt es, obwohl es auch hierbei um Fragen der Begründung und Erklärung der Unterrichtsgestaltung geht, erkennbar zu den vorherigen Items eine deutlich geringerer Zustimmung, hinter der wohl auch eine geringere Vorkommenshäufigkeit oder das bewusste Vermeiden dieser Diskussionssituation stehen mag. Dafür mag auch der hierbei höhere Anteil der Lehrkräfte sprechen, die auf diese Frage nicht geantwortet haben oder nicht antworten wollten (siehe tabellarische Übersicht im Anhang).

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich wiederum zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Mittelschule und des Gymnasiums, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Förderschule und der Schulversuche Gemeinschaftsschule. Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus.

Keine Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern mit der Ausnahme einer signifikant höheren Zustimmung innerhalb der Fächergruppe Religion/ Ethik/ Philosophie sowie Musik/ Kunst. Bei Lehrkräften freier Träger gibt es diesmal keine Unterschiede.

- Lehrpläne helfen bei der Schullaufbahnberatung von Eltern und Schülern.

Bezogen auf die Ausbildung und das Geschlecht lassen sich zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die höchste Zustimmung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Schulversuchsschulen Gemeinschaftsschule. Auch hier gilt prinzipiell: Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher fällt die Zustimmung aus, wobei die Ablehnung der Aussage bei den zwei jüngsten Alters- bzw. Dienstaltersgruppen in stark signifikanter Weise ausgeprägt ist.

Keine Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern mit der Ausnahme einer erkennbar geringeren Zustimmung von Lehrkräften der Fächergruppe Geschichte/ Gemeinschaftskunde/ Geographie/ Wirtschaft und von denen des Faches Sport. Lehrkräfte freier Träger pflichten in ausgeprägt geringerer Weise bei.

Schließlich werden die Ergebnisse für reflexive Situationen zum Selbstverständnis als Lehrkraft in der Institution Schule dargestellt.

- Lehrpläne helfen meinem Nachdenken über die Aufgaben und Funktionen von Schule.

Bezogen auf die Ausbildung lassen sich auch bei den letzten beiden Items der Reflexion über Schule und Unterricht keine signifikanten Unterschiede

feststellen. Männer stimmen beiden Aussagen in erkennbar geringerer Weise zu. Auch gilt wiederum für beide Items: Je älter bzw. dienstälter die Befragten sind, umso höher ist die Zustimmung. Lehrkräfte freier Träger pflichten in geringerer Weise bei.

Die höchste Zustimmung hinsichtlich des Nachdenkens über die Schule gibt es bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule und der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Gymnasiums, was wohl auch den gegenwärtigen Stand der Etabliertheit der Schularten widerspiegelt. Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern bei den künstlerisch-musischen Fächern mit einer deutlich höheren Zustimmung.

- Lehrpläne helfen bei meinem Nachdenken über zeitgemäße Unterrichtskonzepte.

Die größte Zustimmung hinsichtlich des Nachdenkens über eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung gibt es bei Lehrkräften der Grundschule, eine deutlich geringere bei Lehrkräften der Gymnasiums und – im Gegensatz zur vorherigen Aussage – bei Lehrkräften der Schulversuche Gemeinschaftsschule.

Auffälligkeiten gibt es bei der Unterscheidung von Fächergruppen oder Fächern gibt es wiederum bei den Lehrkräften künstlerisch-musischer Fächer mit einer deutlich höheren Zustimmung, was wohl auch Ausdruck der Verunsicherung dieser Lehrkräfte durch die gegenwärtigen Lehrpläne ist (s. Expertengespräche).

Insgesamt scheinen Fachlehrpläne dazu angebracht zu sein, auch individuelle Reflexionsprozesse zur schulischen Institution und zur Lehrerprofessionalität auszulösen oder zu fördern, was allerdings keine Rückschlüsse auf eine intentionale Steuerungswirkung zulässt.

Bislang wurden bei den Auswertungen zur Nutzung der Lehrpläne durch Lehrkräfte eher „Strukturen prüfende“<sup>305</sup> methodische Vorgehensweisen zur Beschreibung der Verteilung einzelner Variablen wie Häufigkeitsverteilungen oder das Zählen von Merkmalsausprägungen sowie auch kausalanalytische Kreuztabellierungen zur Untersuchung multivariater Zusammenhänge des Nutzungsverhaltens mit Variablen wie beispielsweise dem Alter, dem Fach bzw. der Fächergruppe oder dem Schulträger eingesetzt.

Mittels einer „Strukturen entdeckenden“<sup>306</sup> Clusteranalyse als Verfahren der Mustererkennung ohne kausale Abhängigkeiten zwischen Variablen soll die Untersuchung des Lehrplannutzungsverhaltens eine zusätzliche Auswertungsdimension erhalten. Dabei geht es methodisch um eine „Identifizierung von Mustern in den

---

<sup>305</sup> Fromm, S.: Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2 – Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten, 2. Auflage Wiesbaden 2012, S. 7

<sup>306</sup> Ebd., S. 9

Daten, die nicht als Zusammenhänge von unabhängigen und abhängigen Variablen interpretiert werden können".<sup>307</sup> Inhaltlich sollen mit dieser Klassifikationsmethode<sup>308</sup> Ähnlichkeitsstrukturen im Lehrplannutzungsverhalten bestimmter Gruppen von Lehrkräften als typische Merkmalsträger bestimmt werden.

Ausgewählt<sup>309</sup> wurden im Interesse der zur untersuchenden steuernden Funktion von Lehrplänen die folgenden Merkmale<sup>310</sup>:

- die schulsystembezogene Grundorientierung am Lehrplan
- Arbeitsjahre<sup>311</sup>
- Nutzungshäufigkeit
- Nutzungszweck Fortbildungswahl
- Nutzungszweck Lehrbuchwahl
- Nutzungszweck Planung von Unterrichtseinheiten (in der Grafik kurz als Unterrichtsplanung)
- Nutzungszweck Methodenwahl
- Nutzungszweck Medienwahl
- Nutzungszweck Nachdenken über Schule
- Nutzungszweck Nachdenken über zeitgemäße Unterrichtskonzepte (in der Grafik kurz als Unterrichtsreflexion)
- Nutzungszweck Diskussion mit Schülern über die Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten (in der Grafik kurz als Legitimation von Unterrichtsinhalten)
- Nutzungszweck der fachdidaktischen Begründung und Erklärung

Im Ergebnis der Clusteranalyse<sup>312</sup> ließen sich drei Gruppen von Lehrkräften mit gleichen oder ähnlichen Merkmalsausprägungen im Lehrplannutzungsverhalten identifizieren, die die folgende Grafik veranschaulichen soll:

---

<sup>307</sup> Ebd.

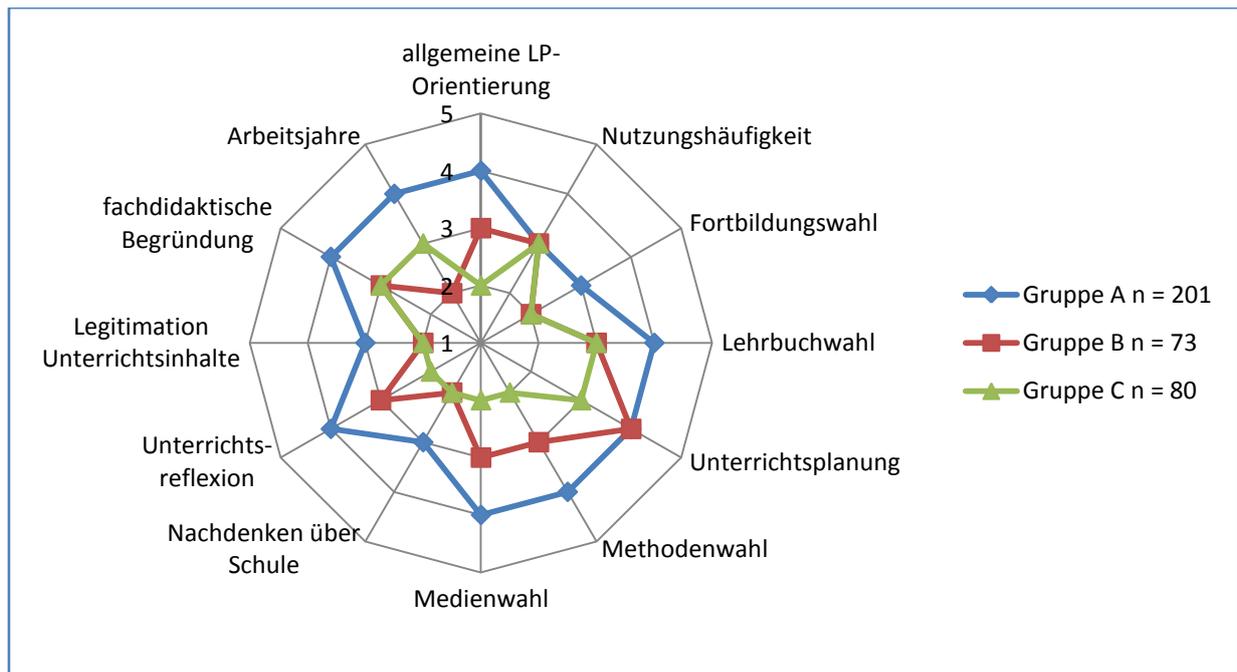
<sup>308</sup> „Die Clusteranalyse – auch als ‚Numerische Klassifikation‘ bezeichnet – ist ein Verfahren zur Aufdeckung homogener Klassen von Merkmalsträgern. Sie impliziert die Annahme, dass im Datensatz natürliche Klassen von Merkmalsträgern existieren, die einander im Hinblick auf bestimmte Merkmale ‚ähnlich‘ sind und sich gleichzeitig von anderen Klassen unterscheiden.“ Ebd., S. 191 – Das Ziel sei dabei: „die Aufdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen in komplexen Datenmengen, die Bestimmung der Anzahl der sinnvoll zu unterscheidenden Cluster und die Identifizierung klassentypischer Merkmalsträger bzw. auch von mehrdimensionalen ‚Ausreißern‘.“ Ebd., S. 191 f.

<sup>309</sup> Über zu treffende Entscheidungen und Vorgehensweise vgl. ebd., S. 192

<sup>310</sup> Als geeignetes Maß zur Bestimmung der Homogenität der Gruppen erwies sich die rekodierte Zustimmungsskala des Fragebogens, von „stimmt völlig“ = 5 bis zu „stimmt überhaupt nicht“ = 1. Je höher der Wert ausfällt, umso größer ist also die Ausprägung der Orientierung.

<sup>311</sup> Merkmal ohne Rekodierung. Damit gilt auch hier: Je höher der Wert ausfällt, umso größer ist also die Ausprägung der Orientierung, also je mehr Arbeitsjahre haben die Gruppenmitglieder.

<sup>312</sup> Hier eine k-Means-Clusteranalyse per PSPP. Eine Analyse unter Einbeziehung der Fächer oder Fachgruppen ergab keine interpretierbaren Ergebnisse.



grafische Darstellung: Clusteranalyse Lehrplannutzung<sup>313</sup>

### Gruppe A:

Eine größere Gruppe (immerhin fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte) dienst-älterer Lehrkräfte zeigt in allen Merkmalen die größten Ausprägungen. Wie bereits ermittelt wurde (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.2), lassen sich diese Lehrkräfte als Personen identifizieren, die ihre Lehrerausbildung und wohl auch berufliche Sozialisation in der DDR erworben haben. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe ein ausgeprägtes, mittelhohes Lehrplannutzungsverhalten erkennen, insbesondere hinsichtlich konkreter unterrichtsbezogener Tätigkeiten von der Lehrbuchwahl, über Unterrichtsplanung und Methodenwahl, bis zur Medienwahl. Diese Fokussierung auf den Unterricht kann man auch im Hinblick auf die hohen Ausprägungen, bei der Reflexion und der fachdidaktische Begründung des Unterrichts feststellen.

Eine erkennbar geringere Ausprägung lässt sich hingegen erkennen, wenn der Fokus weg von der Unterrichtsgestaltung hin zu allgemeineren Fragen wie die der Legitimation der Unterrichtsinhalte, des Nachdenkens über die Aufgaben und Funktionen von Schule oder der Fortbildungswahl gezogen wird.

### Gruppe B:

Eine deutlich kleinere Gruppe der dienstjüngsten Lehrkräfte zeigt in fast allen Merkmalen eine der Gruppe A vergleichbare. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe der Berufsanfänger ein ausgeprägtes, aber erkennbar geringeres Lehrplannutzungsverhalten erkennen, das aber ebenso wie in der Gruppe A auf konkrete unterrichtliche Tätigkeiten von der Lehrbuchwahl, über Unterrichtsplanung und Methodenwahl, bis zur Medienwahl bezogen ist. Diese Fokussierung auf den Un-

<sup>313</sup> Zur Veranschaulichung wurde in dieser grafischen Darstellung als Wert der geringsten Ausprägung der fiktive Wert 0 verwendet. Bei Verwendung des realen Wertes 1 als Wert der geringsten Merkmalsausprägung wären keine zusammenhängenden geometrischen Figuren entstanden, ohne die jedoch die Veranschaulichung nicht gegeben wäre.

terricht kann man wiederum in Analogie zur Gruppe A auch im Hinblick auf die Ausprägungen feststellen, wenn es um die Reflexion und die fachdidaktische Begründung des Unterrichts geht.

Eine erkennbar geringere Ausprägung lässt sich auch bei allgemeineren Fragen wie die der Legitimation der Unterrichtsinhalte, des Nachdenkens über die Aufgaben und Funktionen von Schule oder der Fortbildungswahl erkennen.

#### Gruppe C:

Eine weitere, etwa ebenso große Gruppe dienstfahrener Lehrkräfte in den mittleren Altersgruppen zeigt hingegen in fast allen Merkmalen nochmals geringere Ausprägungen. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe ein schwach ausgeprägtes Lehrplannutzungsverhalten erkennen, auch dann, wenn es – im Unterschied zu den vorigen Gruppen A und B – um die konkreten unterrichtsbezogenen Tätigkeiten von der Unterrichtsplanung, über die Methodenwahl, bis zur Medienwahl.

Nur, wenn es um die fachdidaktische Begründung des Unterrichts, die Unterrichtsplanung oder die Lehrbuchwahl geht – also eher Tätigkeiten im kollegialen Diskurs -, lässt sich ein leicht gesteigertes Lehrplannutzungsverhalten erkennen.

### **5.1.4 Erwartungen an Lehrpläne**

Die bisherigen Ergebnisse zeigen eine durchaus hohe Akzeptanz von Lehrplänen und einige Indizien hinsichtlich einer begrenzten steuernden Wirkung. Es stellt sich nun die Frage, welche Art von Lehrplänen die Befragten präferieren und welche Erwartungen sie an zukünftige Lehrpläne haben. Im Lehrerfragebogen enthaltene Items erfragen diese Erwartungshaltungen. Gefragt wurde u. a. nach der Lehrplanproduktion (Fachwissenschaftler, Lehrkräfte, Beteiligung von Schulbuchverlagen), nach der Konkretheit und Einheitlichkeit der Pläne sowie nach Einflüssen von Abschlussprüfungen und Lehrbüchern.

Die erste zu beantwortende zentrale Fragestellung ist die nach der weiteren Existenz von Lehrplänen. Items der Fragebatterie 9 erfassen den aus Lehrersicht vorhandenen Wunsch nach Lehrplänen. Deren Aussagen beziehen sich u. a. auf:

- die Unverzichtbarkeit von Lehrplänen (Frage 9, Item 4)
- den Wunsch nach bundeseinheitlichen Lehrplänen (Frage 9, Item 6)
- auf die Bewährtheit als Mittel der Bildungsplanung (Frage 9, Item 10)

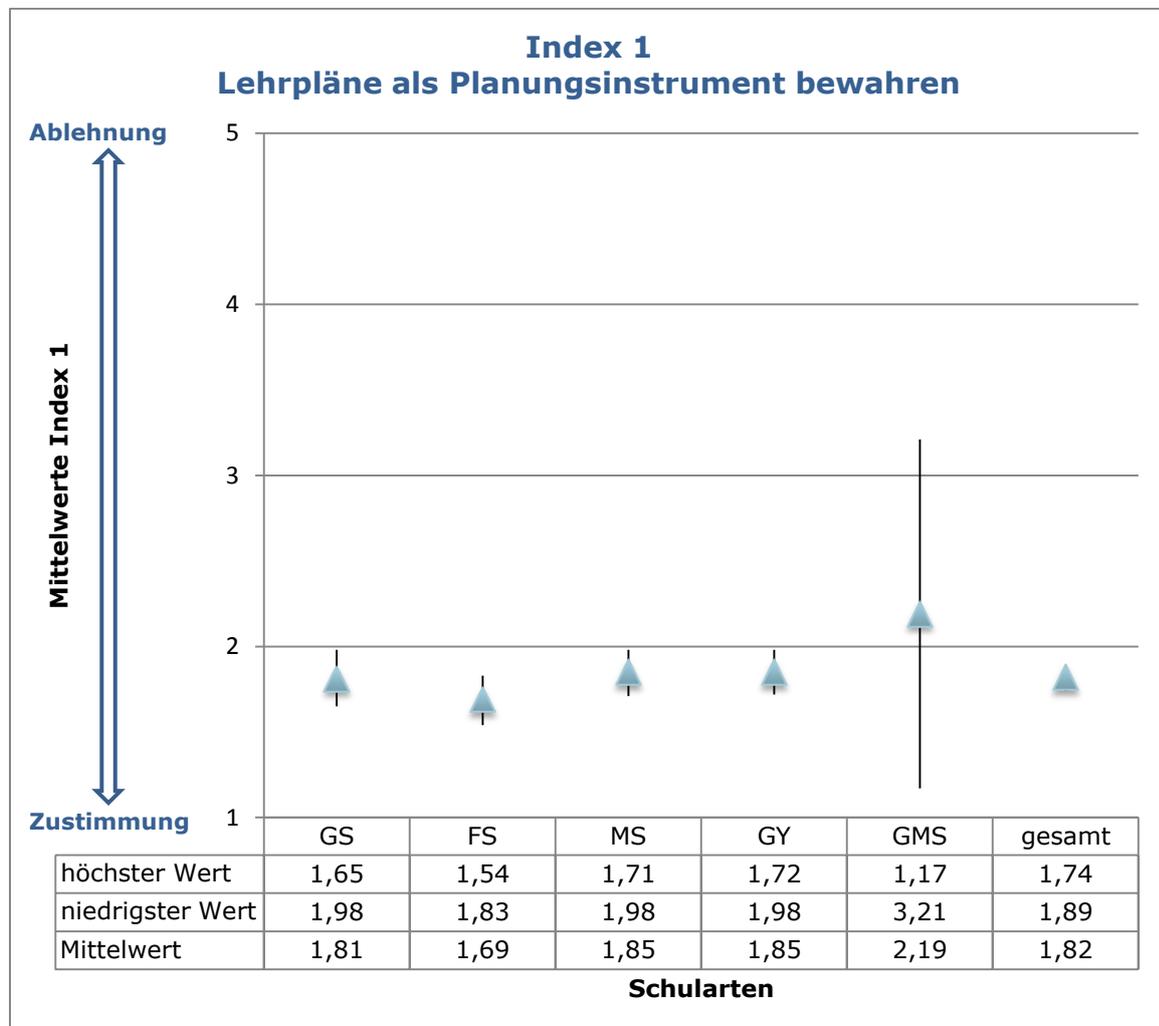
Im Folgenden werden die Antwortwerte der Fragen anhand einer Faktorenanalyse zu einem Index  $1^{314}$  zusammengefasst und auf mögliche Unterschiede hinsichtlich der Schularten und der Altersgruppen untersucht. Die Grafiken zeigen nicht nur die Index-Mittelwerte, sondern auch deren höchste und niedrigste Werte als Bandbreite<sup>315</sup> aller gegebenen Antworten.

---

<sup>314</sup> Reliabilitätsstatistik: Anzahl der Items 3, Cronbachs Alpha 0,680 = akzeptabel

<sup>315</sup> 95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert mit Unter- und Obergrenze

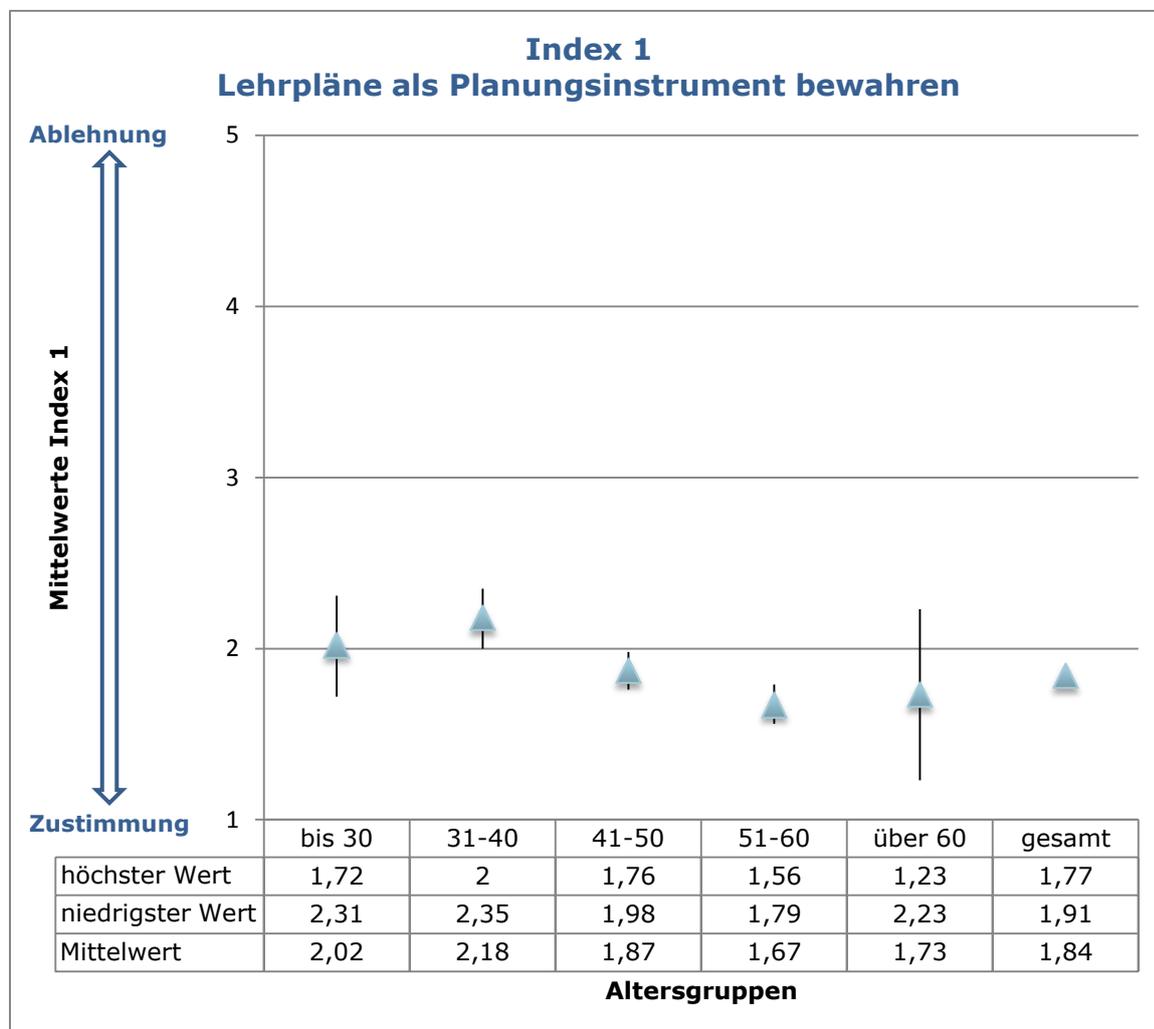
Aus den nachfolgenden Abbildungen wird ersichtlich, dass die Zustimmung zu Lehrplänen als tradiertes und bewährtes Planungsinstrument über alle Gruppen hinweg ausgeprägt ist. Auf der Skala von „1 = stimmt völlig“ bis zu „5 = stimmt überhaupt nicht“ werden bezogen auf die Gruppierung nach Schularten gesamt ein Mittelwert von 1,82, bezogen auf die Altersgruppierung ein Mittelwert von 1,84 erreicht.



grafische Darstellung: Indexberechnung 1 nach Schularten

Eine Gruppierung nach Schularten ergab keine signifikanten Unterschiede. Dabei zeigen Lehrkräfte der Förderschule eine leicht höhere Zustimmung, während die Zustimmung der Lehrkräfte von Grund-, Mittelschule und Gymnasium weitgehend gleich ausgeprägt ist. Bei Lehrkräften der Versuchsschulen Gemeinschaftsschule ist die Bandbreite der gegebenen Antworten besonders ausgeprägt, was wohl teilweise der spezifischen Situation der Lehrkräfte der Versuchsschulen bei der Lehrplannutzung (differenzierendes und individualisierendes Unterrichten auf der Grundlage eines allgemeinen Rahmenplans oder mehrerer abschlussbezogener Lehrpläne, s. 2.6) und teilweise der geringen Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte der Gemeinschaftsschule an dieser Befragung geschuldet sein dürfte.

Die Altersgruppierung ergibt hingegen sehr stark signifikante Unterschiede<sup>316</sup>. Insgesamt zeigt sich die höchste Zustimmung bei den älteren Lehrkräften, die zum größten Teil ihre Diplomlehrausbildung in der DDR abgeschlossen hatten, während bei jüngeren Lehrkräften, die in der Regel eine Staatsexamensausbildung haben, die Zustimmung deutlich geringer ausfällt.



grafische Darstellung: Indexberechnung 1 nach Altersgruppen

Verdeutlicht wird die allgemein zustimmende Haltung auch durch die Mittelwerte bei der Auswertung einzelner Items wie:

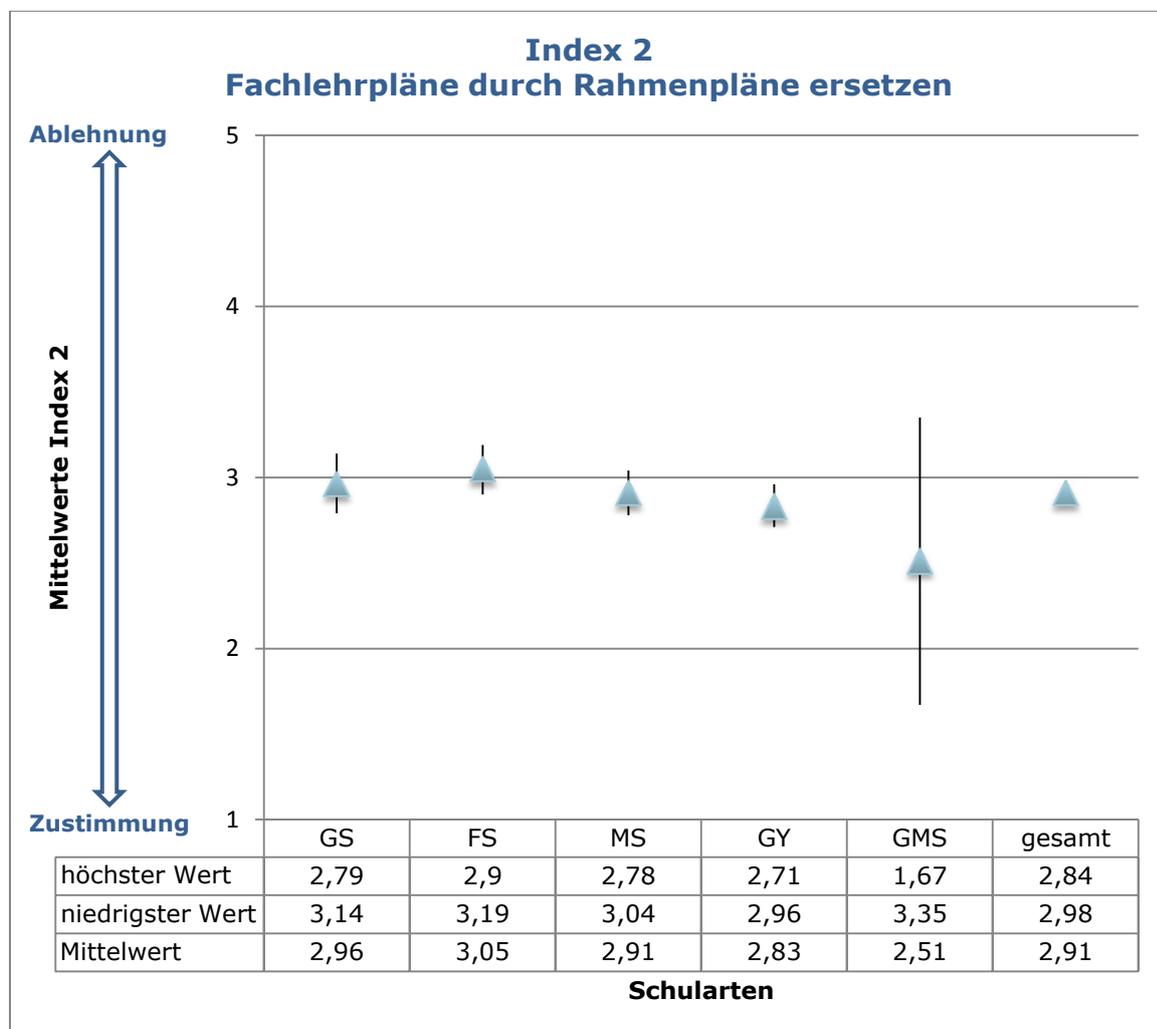
„Lehrpläne sind unverzichtbar für vergleichbare Bildungsprozesse.“	<b>Mittelwert 1,89</b> bei N = 427
„Es werden gar keine Lehrpläne benötigt, wenn für alle Schulabschlüsse klare Kompetenzen als Bildungsstandards formuliert sind“	<b>Mittelwert 4,10</b> bei N = 430

<sup>316</sup> 0,000 einfaktorielle ANOVA

Die zweite zu beantwortende zentrale Fragestellung ist die nach der Art und Spezifik von Lehrplänen. Vier Items der Fragebatterie 9 erfassen den ggf. aus Lehrersicht vorhandenen Wunsch nach Ersetzung von dezidierten Fachlehrplänen durch Rahmenpläne. Deren Aussagen beziehen sich u. a. auf:

- die Fähigkeit, Unterricht nur mit detaillierten Fachlehrplänen zielführend planen zu können (Frage 9, Item 19)
- die Abschaffung von Fachlehrplänen (Frage 9, Item 1)
- die Stofffülle von Lehrplänen mit einer fachwissenschaftlichen Systematik (Frage 9, Item 3 und Frage 9, Item 12)
- die Prägnanz zukünftiger Lehrpläne, die nur wesentliche Ziele und Inhalte ausweisen (Frage 9, Item 14)

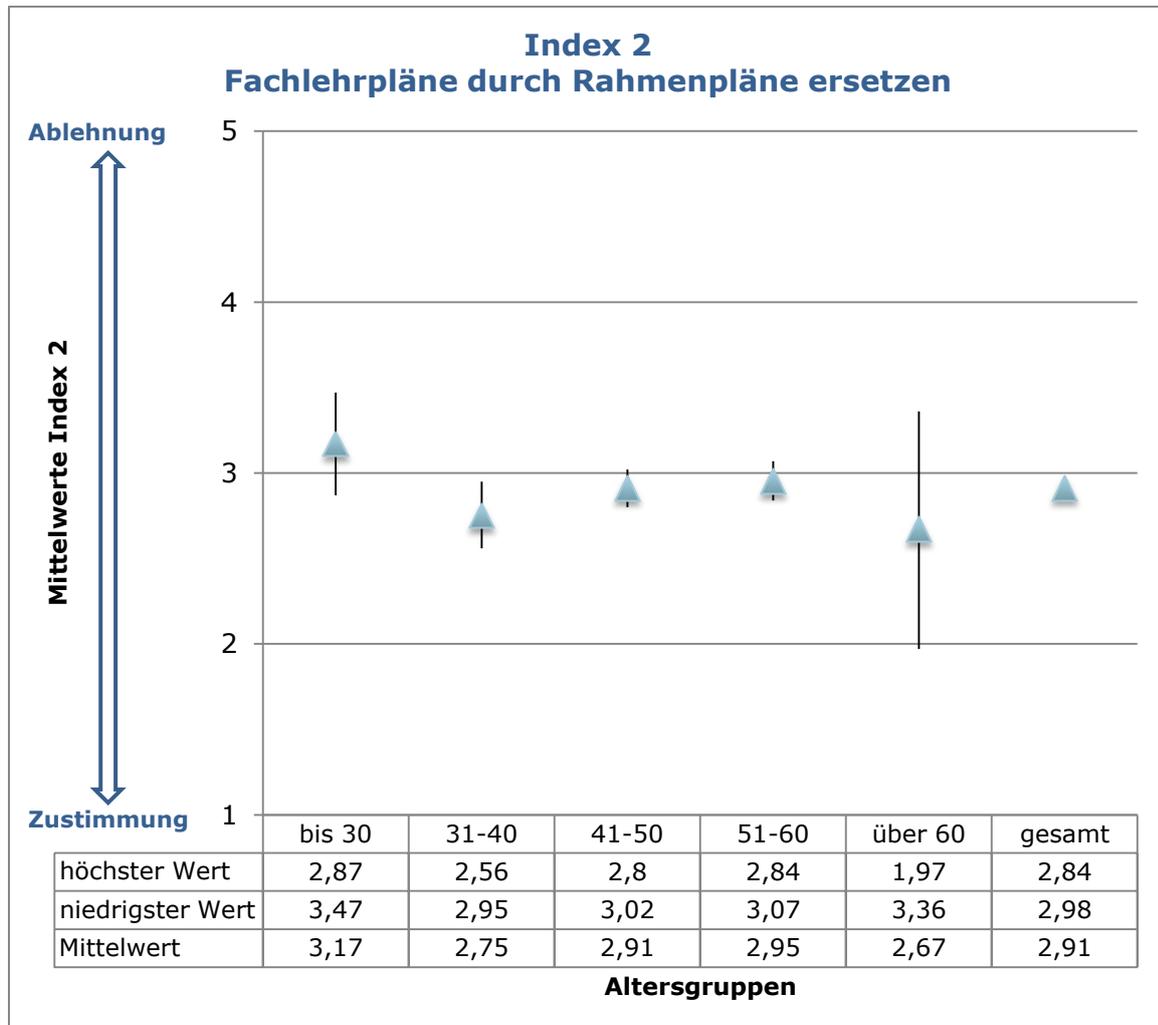
Im Folgenden werden die Antwortwerte der Fragen anhand der Faktorenanalyse wiederum zu einem Index 2<sup>317</sup> zusammengefasst und wiederum auf mögliche Unterschiede hinsichtlich der Schularten und der Altersgruppen untersucht.



grafische Darstellung: Indexberechnung 2 nach Schularten

<sup>317</sup> Reliabilitätsstatistik: Anzahl der Items 5, Cronbachs Alpha 0,700 = akzeptabel

Aus der voranstehenden und der nachfolgenden Grafik wird ersichtlich, dass die Zustimmung über alle Gruppen hinweg zu der Index-Aussage, Fachlehrpläne zukünftig durch Rahmenpläne zu ersetzen, nur mäßig schwach bis nicht ausgeprägt ist. Auf der Skala von „1 = stimmt völlig“ bis zu „5 = stimmt überhaupt nicht“ werden bezogen auf die Gruppierung nach Schularten und auf die Altersgruppierung gesamt Mittelwerte von nur 2,91 erreicht. Die Gruppierung nach Schularten und Alter ergeben dabei keine signifikanten Unterschiede.



grafische Darstellung: Indexberechnung 2 nach Altersgruppen

Insgesamt zeigt sich daran aus Sicht der meisten Lehrkräfte eine Skepsis gegenüber orientierenden Rahmenplänen bzw. die Unsicherheit, in Zeiten dynamischer Wandlungen im Bildungsbereich mit den Fachlehrplänen ein bewährtes und tradiertes Instrument der Unterrichtsplanung zu verlieren. Verdeutlicht wird diese Haltung auch durch die Mittelwerte bei der Auswertung einzelner Items wie:

„Detaillierte Fachlehrpläne sollten abgeschafft werden. Es genügen orientierende Rahmenpläne.“	<b>Mittelwert 3,51</b> bei N = 431
--	---------------------------------------

„Lehrpläne sollten nur noch die wesentlichen fachlichen Ziele und Inhalte enthalten, um prägnanter in der Aussage zu werden.“	<b>Mittelwert 3,08</b> bei N = 432
---	---------------------------------------

Zweifelfrei wirken bei diesen Einstellungen auch die DDR-Traditionen nach und diese Einstellungen zum Lehrplan werden auch an die Lehrkräfte jüngerer Generationen weitergegeben, deren Orientierungs- und Hilfsbedürfnisse als Berufsanfänger sowieso ausgeprägter sind.

Dass die Ablehnung von Rahmenplänen nicht noch größer ausfällt, lässt sich wohl auf die Kritik der „Stofffülle“, der teilweise fehlenden inhaltlichen Aktualität mancher Lehrpläne und der teilweise problematischen fachdidaktischen Güte zurückführen. Das belegen die Antworten auf die den Fragebogen abschließende offene Fragestellung sowie die Ergebnisse der Expertengespräche (s. 5.2). Dieses Ergebnis zeigt auch die Auswertung einzelner Items der Fragebatterie 9:

„Lehrpläne sind zu stofflastig. Es sollte mehr Mut vorhanden sein, auch tradierte Inhalte zu streichen.“	<b>Mittelwert 2,57</b> bei N = 426
--	---------------------------------------

Bei den Lehrkräften der Schulversuchsschulen Gemeinschaftsschule scheint – bei allen bereits formulierten Einschränkungen zur Gültigkeit und hohen Streuung der Werte – eine größere Offenheit gegenüber Rahmenplänen zu herrschen. Dies ist durch das Nichtvorhandensein von Lehrplänen speziell für Gemeinschaftsschulen in Sachsen und der damit verbundenen Konsequenz, gleichzeitig Unterricht für eine Schulklasse auf der Grundlage von zwei oder sogar drei schulabschlussbezogenen Lehrplanniveaus gestalten zu müssen, durchaus verständlich.

Inwieweit Rahmenpläne dieses Problem eines möglichst differenzierenden und individualisierenden Unterrichtens auf der Grundlage eines allgemeinen oder mehrerer Lehrpläne lösen, mag dahingestellt bleiben. In diesem Zusammenhang müsste dann aber die Frage neu diskutiert werden, ob und inwieweit konkretere Lehrplankompetenzen an die Schulen verlagert werden sollten. Dies auch vor dem Hintergrund folgender Haltungen:

„Schulen sollten ihre Bildungsinhalte selbst bestimmen dürfen.“	<b>Mittelwert 4,01</b> bei N = 428
---	---------------------------------------

„Ich fühle mich überfordert, wenn ich mit Kolleginnen und Kollegen schuleigene Lehrpläne entwerfen soll.“	<b>Mittelwert 2,72</b> bei N = 427
---	---------------------------------------

Erwartungshaltungen an Lehrpläne und die Lehrplanproduktion werden auch noch in anderen Items der Fragebatterie 9 geäußert, deren Mittelweltergebnisse aller Befragten hier ebenfalls dargestellt werden sollen:

„Die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne sind viel zu beliebig und sollten künftig präziser und eindeutiger sein.“	<b>Mittelwert 3,08</b> bei N = 429
--	---------------------------------------

Während es bei den befragten Lehrkräften hinsichtlich einer weiteren inhaltlichen Präzisierung Skepsis gibt (mit Ausnahme der musisch-künstlerischen Fächer und des Faches Sachunterricht), herrscht hinsichtlich weiterer methodischer unverbindlicher Bemerkungen eine große Aufgeschlossenheit.

„Lehrpläne sollten noch mehr methodische Umsetzungsempfehlungen enthalten.“	<b>Mittelwert 1,55</b> bei N = 434
---	---------------------------------------

Mit Blick auf die steuernde Wirkung von Abschlussprüfungen scheint die Zustimmung zu dieser Aussage auch nur gering zu sein, es sollte aber berücksichtigt werden, dass in diese Befragung zahlreiche Lehrkräfte von Fächern oder Schulararten eingegangen sind, die nicht oder nur am Rande mit Abschlussprüfungen zu tun haben. Insofern fällt die Zustimmung insbesondere bei Lehrkräften der Mittelschule und bei Lehrkräften von Prüfungsfächern deutlich höher aus.

„Abschlussprüfungen, nicht Lehrpläne bestimmen wirklich, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen.“	<b>Mittelwert 3,18</b> bei N = 421
--	---------------------------------------

Die Lehrplanentwicklung sollte aus Sicht der Befragten eindeutig in der Hand von Lehrkräften liegen, gegenüber von Fachwissenschaftlern entwickelten Lehrplänen gibt es eine ausgeprägte Abwehrhaltung. Auch hinsichtlich der Fachsystematik als alleinigem Strukturprinzip von Lehrplänen herrscht Skepsis.

„Lehrpläne sollten nur von Wissenschaftlern entwickelt werden, Lehrerinnen und Lehrer „hängen“ zu sehr an ihren „Lieblingsstoffen“.“	<b>Mittelwert 4,14</b> bei N = 437
--	---------------------------------------

„Lehrpläne sollte allein aus einer fachlichen Systematik entwickelt werden.“	<b>Mittelwert 3,08</b> bei N = 432
--	---------------------------------------

„Nur erfahrene Lehrer können wirklich realistische Lehrpläne gestalten.“	<b>Mittelwert 2,40</b> bei N = 436
--	---------------------------------------

Im Hinblick auf die Einheitlichkeit von Lehrbüchern und Lernmitteln herrschen bezogen auf die Altersgruppen große Differenzen (Gruppe bis 30 Jahre Mittelwert 3,04 im Gegensatz zur Gruppe der über 60-Jährigen Mittelwert 1,50), was wiederum ein Fortwirken von DDR-Traditionen zu bestätigen scheint.

„Lehrpläne hin oder her. Es sollte vielmehr einheitliche Lehrbücher und Arbeitshefte geben.“	<b>Mittelwert 2,47</b> bei N = 433
--	---------------------------------------

Die Beteiligung von Schulbuchverlagen an der Lehrplanentwicklung wird relativierend betrachtet, weder sind Zustimmung noch Ablehnung klar bei den befragten Lehrkräften erkennbar. Die ausbleibende Zustimmung lässt jedoch eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Einbindung ertragsorientierter, nicht allgemeinwohlorientierter Unternehmen bei der Lehrplanerarbeitung erkennen.

„Schulbuchverlage sollten an der Lehrplanentwicklung mehr beteiligt werden.“	<b>Mittelwert 3,02</b> bei N = 432
--	---------------------------------------

Ein Spitzenwert der Zustimmung erhält hingegen die Forderung nach bundeseinheitlichen Lehrplänen, was aber auch zeigt, dass man sich zwar gegen den Bildungsföderalismus wendet, sich aber der spezifischen Situationen und Traditionen in den Bundesländern und den damit (unüberwindlich) großen Problemen bei der Entwicklung bundeseinheitlicher Lehrpläne nicht wirklich bewusst zu sein scheint. Andererseits kann man auch das ausgeprägte Bedürfnis nach einer Vergleichbarkeit der Bildungsverhältnisse und der damit verbunden Chancengerechtigkeit sehen.

„Es sollte bundeseinheitliche Lehrpläne für alle Bildungsphasen geben.“	<b>Mittelwert 1,55</b> bei N = 434
---	---------------------------------------

Am Ende des eingesetzten Fragebogens gab es noch eine offene Rubrik. Den Lehrkräften wurde Raum gegeben, ihre weiteren Gedanken, Kritiken und Hinweise mitzuteilen. Immerhin haben 74 Lehrkräfte und damit 16,3% der Befragten diese Möglichkeit genutzt, individuelle Anmerkungen zu machen.

Nach Auswertung der Hinweise, ließen sich die gegebenen Antworten in folgendes grobe Raster systematisieren, mittels dessen auch ausgewählte, wesentliche Aussagen der Lehrkräfte<sup>318</sup> im Anhang dargestellt werden sollen:

- Wünsche nach verbesserter Anschlussfähigkeit der Lehrpläne
- Wünsche nach Verbesserung der fachdidaktischen Klarheit und der fachlichen Systematik

<sup>318</sup> Sehr zahlreich wurden bundeseinheitliche oder bundesweit abgestimmte Lehrpläne gefordert. Auf ebenfalls vorgebrachte relativ realitätsferne Forderungen wie beispielsweise die nach Lehrplänen für erzieherische Elternschulungen oder nach Einheitsschulbüchern in ganz Deutschland sei hier nur am Rande verwiesen.

- Wünsche nach Kontinuität und Beibehaltung des Status Quo
- Wünsche nach inhaltlicher Reduktion und Aktualisierung
- Detailkritik an einzelnen Lehrplänen bzw. am Lehrplanmodell
- Befragungskritik bzw. Befragungsskepsis

### 5.1.5 Bedeutung und Zukunft von Lehrplänen aus Sicht der Lehrkräfte

Der Wunsch an Fachlehrplänen festzuhalten, zeigt sich auch in den Strategien, die die Lehrkräfte wählen würden, wenn man auf Lehrpläne verzichten müsste. Eine ausgeprägte Mehrheit würde die bis dahin geltenden Lehrpläne in Kombination mit einem geeigneten Lehrbuch einfach weiter nutzen, nur eine Minderheit würde einen eigenen schulinternen Lehrplan selbst gestalten wollen bzw. einen solchen schulinternen Lehrplan akzeptieren, wenn dieser durch andere Kollegen oder Fachberater geschrieben werden würde.

Zum Abschluss der Auswertung der Befragungsbögen soll noch einmal mittels einer Clusteranalyse<sup>319</sup> als Verfahren der Mustererkennung ohne kausale Abhängigkeiten zwischen Variablen die Frage der Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen in den Vordergrund rücken. Die zuvor eher deskriptiven Darlegungen der "Grundorientierungen" und des "Nutzungsverhaltens" sowie die Indexbildungen bezogen auf die "Erwartungen" werden damit nun zusammengeführt.

Diese integrierende Ergebnisdarstellung dieser drei Auswertungsdimensionen soll der Untersuchung wiederum eine zusätzliche Auswertungsdimension geben. Ziel dieser Auswertung ist es, Gruppierungen von Lehrkräften bezogen auf ihre Lehrpläneinstellungen und Praxisverwendungen von Lehrplänen zu ermitteln, um ggf. Aussagen über die Steuerkraft von Lehrplänen, Rückschlüsse über die weitere Gestaltung von Lehrplänen im Freistaat Sachsen sowie Folgerungen mit Blick auf die Lehrerausbildung und -fortbildung treffen zu können.

Einzelnen ausgewertet<sup>320</sup> und für die Grafik kombiniert wurden im Interesse dieser Untersuchungsschwerpunkte die folgenden Merkmale bzw. Fragebogen-Items<sup>321</sup>:

- schulsystembezogene Grundorientierung am Lehrplan
- Grundorientierung am Schüler
- Alter der Lehrkräfte<sup>322</sup>
- Nutzungshäufigkeit, Nutzungszweck Planung von Unterrichtseinheiten und Nutzungszweck Methodenwahl (in der Grafik Lehrplannutzung)

<sup>319</sup> Hier eine k-Means-Clusteranalyse per PSP

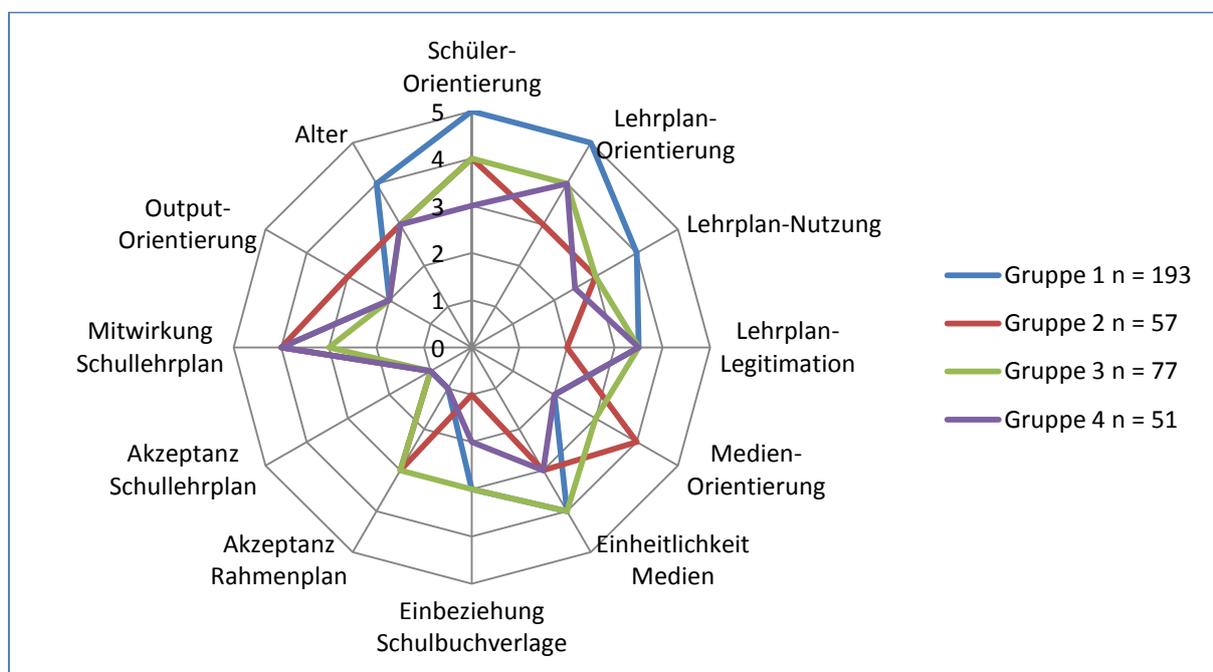
<sup>320</sup> Eine Analyse unter Einbeziehung der Fächer oder Fachgruppen ergab keine interpretierbaren Ergebnisse.

<sup>321</sup> Als geeignetes Maß zur Bestimmung der Homogenität der Gruppen erwies sich die rekodierte Zustimmungsskala des Fragebogens, von „stimmt völlig“ = 5 bis zu „stimmt überhaupt nicht“ = 1. Je höher der Wert ausfällt, umso größer ist also die Ausprägung der Orientierung.

<sup>322</sup> Merkmal ohne Rekodierung. Damit gilt auch hier: Je höher der Wert ausfällt, umso größer ist also die Ausprägung der Orientierung, also je mehr Arbeitsjahre haben die Gruppenmitglieder.

- Nutzungszweck der fachdidaktischen Begründung und Erklärung (in der Grafik als Lehrplanlegitimation)
- der Nutzungszweck Lehrbuchwahl und Nutzungszweck Medienwahl sowie Unterrichten ohne Lehrpläne: geeignetes Lehrbuch zu Grunde legen (in der Grafik Medienorientierung)
- Lehrplanerwartungen: Einheitlichkeit der Lehrmittel
- Lehrplanerwartungen: Beteiligung Schulbuchverlage
- Lehrplanerwartungen: Rahmenlehrpläne statt Lehrpläne sowie Lehrplanerwartungen: Vorgaben noch präziser<sup>323</sup> (in der Grafik als Akzeptanz Rahmenpläne)
- Unterrichten ohne Lehrpläne: Mitarbeit an schulinternem Plan
- Lehrplanerwartungen: Bildungsstandards, Schulabschlüsse (in der Grafik als Output-Orientierung)
- Lehrplanerwartungen: Schulen bestimmen selbst sowie Unterrichten ohne Lehrpläne: alte Lehrpläne weiter nutzen<sup>324</sup> (in der Grafik als Akzeptanz Schullehrplan)

Im Ergebnis der Clusteranalyse<sup>325</sup> ließen sich vier Gruppen von Lehrkräften mit gleichen oder ähnlichen Merkmalsausprägungen im Lehrplannutzungsverhalten identifizieren, die die folgende Grafik veranschaulichen soll:



grafische Darstellung: integrierende Clusteranalyse

<sup>323</sup> letzteres Merkmal ohne Rekodierung.

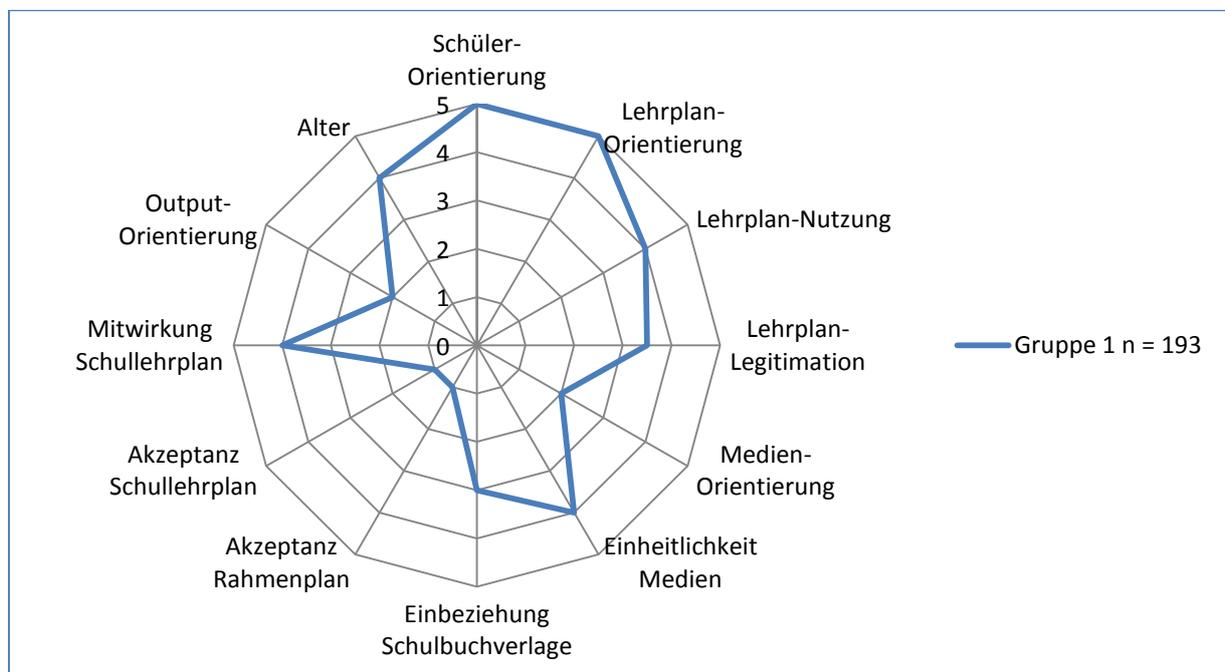
<sup>324</sup> letzteres Merkmal ohne Rekodierung.

<sup>325</sup> siehe statistische Angaben im Anhang

## Gruppe 1:

Eine größere Gruppe (annähernd die Hälfte der befragten Lehrkräfte) dienstälterer Lehrkräfte zeigt in den Merkmalen Schülerorientierung, Lehrplanorientierung und Lehrplannutzung die größten Ausprägungen. Es wurde bereits gezeigt (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.2), dass sich diese Lehrkräfte als Personen identifizieren lassen, die ihre Lehrerausbildung und wohl auch berufliche Sozialisation in der DDR erworben haben. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe eine ausgeprägte, Lehrplanaffinität erkennen. Lehrpläne spielen für diese Gruppe auch eine größere Rolle mit Blick auf die Legitimation ihrer unterrichtlichen Arbeit.

Auch wenn diese Personengruppe Lehrpläne weniger zur Lehrbuch- oder Medienwahl nutzt, gibt es eine große Zustimmung im Hinblick auf die Einheitlichkeit der Unterrichtsmedien, wie sie in der DDR gegeben war. Für die Einbeziehung der Schulbuchverlage in die Lehrplanarbeit zeigen sich diese Lehrkräfte offen.



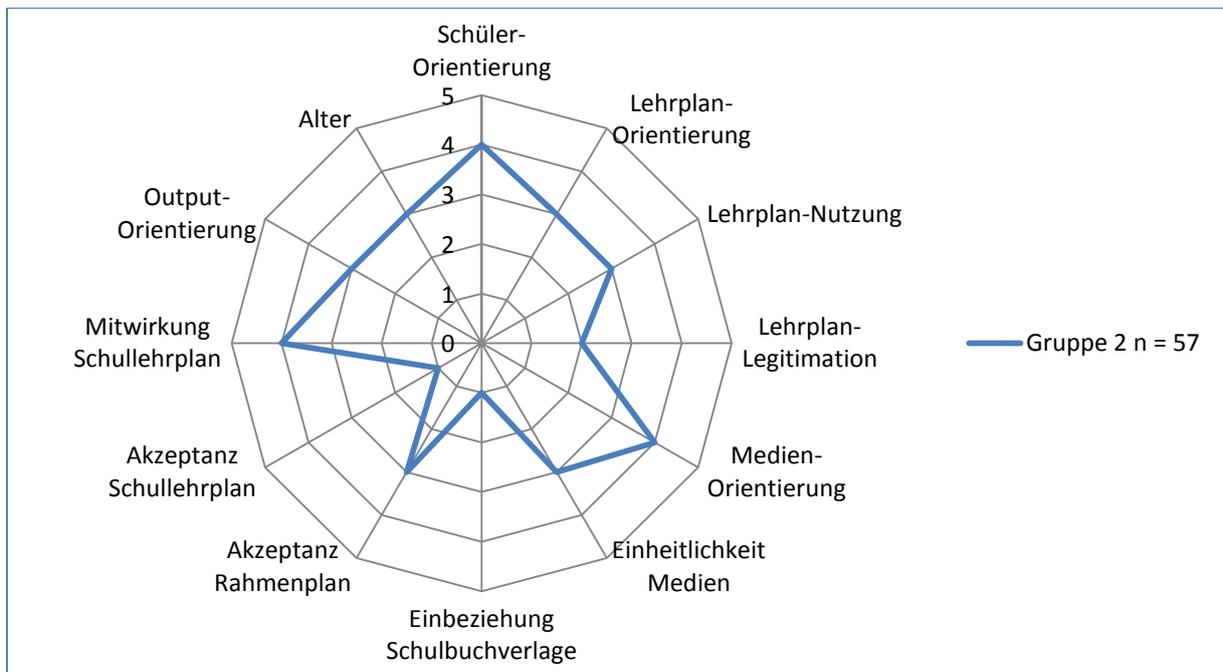
grafische Darstellung: integrierende Clusteranalyse Gruppe 1

Wesentlich geringere Ausprägungen lassen sich hingegen erkennen, wenn der Fokus hin zu Fragen alternativer Steuerungsmittel gezogen wird. Rahmenpläne werden in hohem Maße abgelehnt, eine ausgeprägte Skepsis herrscht gegenüber der Verwendung von Output-Steuerungsmitteln wie zum Beispiel Bildungsstandards und Kompetenztests. Auch eine stärkere Verlagerung der Lehrplanarbeit auf die Ebene der Einzelschulen wird klar abgelehnt, allerdings würde man sich einer Mitarbeit an solchen Plänen auch nicht verweigern.

Resümierend lässt sich sagen, dass diese große Gruppe von Lehrkräften eine weitere Arbeit mit detaillierten Fachlehrplänen mit und auf diese abgestimmten (möglichst einheitlichen) Schulmedien bevorzugt. Es erscheint als sehr schwierig, diese Gruppe für Lehrplanalternativen und Mittel der Output-Steuerung aufzuschließen.

## Gruppe 2:

Eine deutlich kleinere Gruppe (etwa 10-15% der befragten Lehrkräfte) jüngerer, aber auch erfahrener Lehrkräfte zeigt in den Merkmalen Schülerorientierung, aber insbesondere bei der Lehrplanorientierung und Lehrplannutzung deutlich geringere Ausprägungen. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe eine allenfalls mittelhohe Lehrplanaffinität erkennen. Lehrpläne spielen für diese Gruppe auch eine geringere Rolle mit Blick auf die Legitimation ihrer unterrichtlichen Arbeit.



grafische Darstellung: integrierende Clusteranalyse Gruppe 2

Hingegen gibt es eine größere Affinität dieser Personengruppe, Lehrpläne zur Lehrbuch- oder Medienwahl zu nutzen, im Hinblick auf die Einheitlichkeit der Unterrichtsmedien gibt es jedoch keine so große Zustimmung wie in der Gruppe 1. Für die Einbeziehung der Schulbuchverlage in die Lehrplanarbeit zeigen sich diese Lehrkräfte sehr reserviert.

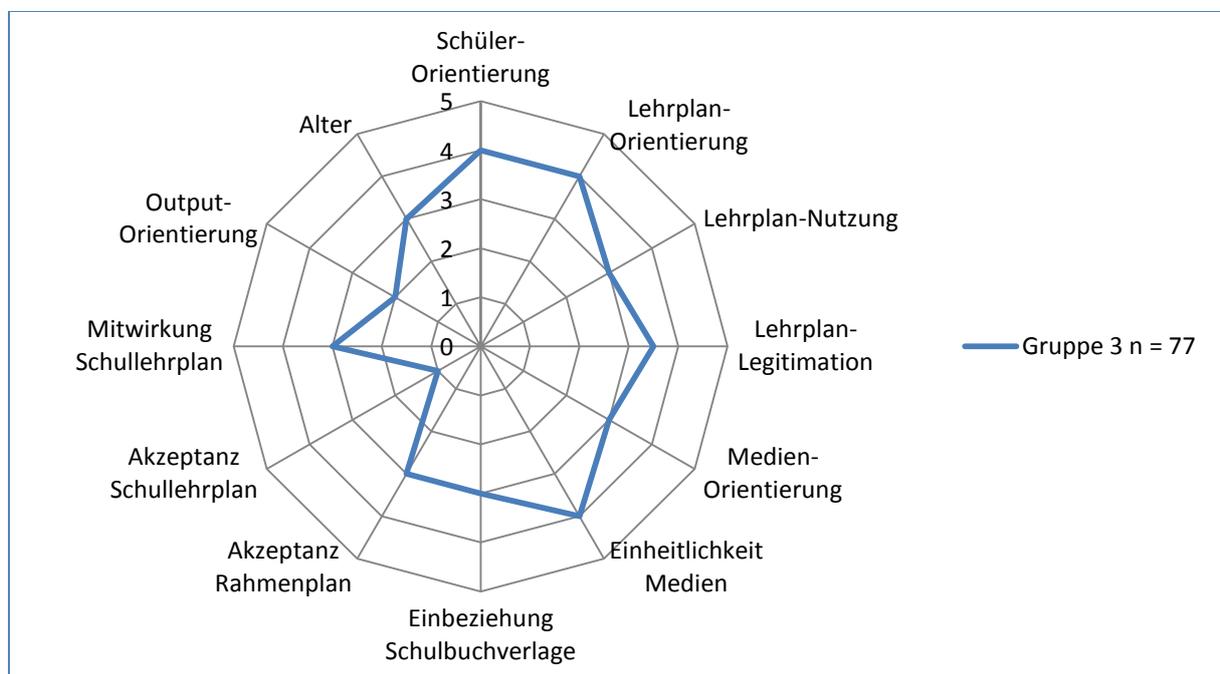
Höhere Ausprägungen als in der Gruppe 1 lassen sich allerdings erkennen, wenn es um alternative Steuerungsmittel geht. Rahmenpläne werden zwar auch nicht befürwortet, aber auch nicht abgelehnt, eine weniger ausgeprägte Skepsis herrscht gegenüber der Verwendung von Output-Steuerungsmitteln wie zum Beispiel Bildungsstandards und Kompetenztests. Analog zur Gruppe 1 wird einer stärkeren Verlagerung der Lehrplanarbeit auf die Ebene der Einzelschulen ebenso entschieden abgelehnt, allerdings würde man sich auch in dieser Gruppe einer Mitarbeit an solchen einzelschulischen Plänen auch nicht verweigern.

Resümierend könnte man sagen, dass sich diese Gruppe von Lehrkräften eher durch eine medienaffine Arbeit auszeichnet, diese aber nicht von kommerziell orientierten Schulbuchverlagen bestimmt sehen möchte. Die Arbeit mit detaillierten Fachlehrplänen oder mit Rahmenlehrplänen scheint für diese Lehrkräfte nicht im Vordergrund zu stehen. Es erscheint weniger schwierig, diese Gruppe für Mit-

teln der Output-Steuerung aufzuschließen. Für intentionale Lehrplansteuerungen scheinen diese Lehrkräfte aber schwerer erreichbar zu sein. Im Sinne einer höheren Steuerungswirksamkeit könnten für diese Personengruppe stark medienorientierte und lehrplanbezogene Fortbildungen angeboten werden.

### Gruppe 3:

Eine etwas größere Gruppe (etwa 15-20% der befragten Lehrkräfte) auch jünger und erfahrener Lehrkräfte zeigt in den Merkmalen Schülerorientierung und Lehrplannutzung ebenso geringere Ausprägungen wie in der Gruppe 2. Es lässt sich innerhalb dieser Gruppe aber eine etwas höhere Lehrplanorientierung mit einer aber auch eher mittelhohen Lehrplanaffinität erkennen. Lehrpläne spielen für diese Gruppe auch eine größere Rolle mit Blick auf die Legitimation ihrer unterrichtlichen Arbeit als in der Gruppe 2.



grafische Darstellung: integrierende Clusteranalyse Gruppe 3

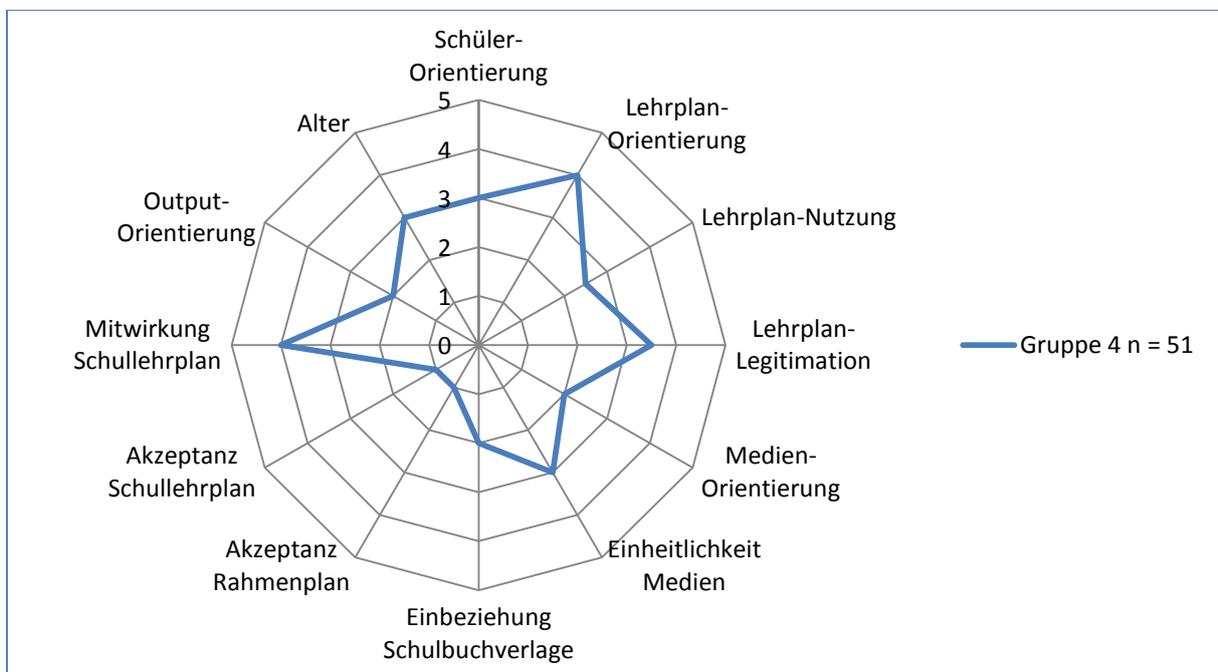
Auch wenn diese Personengruppe Lehrpläne weniger zur Lehrbuch- oder Medienwahl nutzt, gibt es eine große Zustimmung im Hinblick auf die Einheitlichkeit der Unterrichtsmedien. Für die Einbeziehung der Schulbuchverlage in die Lehrplanarbeit zeigen sich diese Lehrkräfte zwar weniger offen.

Insgesamt zeigen sich in dieser Gruppe aber mehrere Parallelen zur Gruppe 1. So lassen sich auch hier geringere Ausprägungen erkennen, wenn der Fokus hin zu Fragen alternativer Steuerungsmittel gezogen wird. Rahmenpläne werden zwar nicht in so hohem Maße abgelehnt wie in der Gruppe 1, eine ausgeprägte Skepsis herrscht aber auch in dieser Personengruppe gegenüber der Verwendung von Output-Steuerungsmitteln wie zum Beispiel Bildungsstandards und Kompetenztests. Auch eine stärkere Verlagerung der Lehrplanarbeit auf die Ebene der Einzelschulen wird ebenso klar abgelehnt, einer Mitarbeit an solchen Plänen würde man sich nicht verweigern, die Bereitschaft dazu ist aber geringer ausgeprägt.

Resümierend lässt sich sagen, dass diese Gruppe von Lehrkräften wohl auch eher eine weitere Arbeit mit detaillierten Fachlehrplänen mit auf diese abgestimmten Schulmedien bevorzugt, wobei deren Einheitlichkeit als nicht so gewünscht angesehen wird. Es scheint auch in dieser Gruppe sehr schwierig zu sein, diese Lehrkräfte für Lehrplanalternativen und Mittel der Output-Steuerung aufzuschließen.

#### Gruppe 4:

Eine wiederum kleinere Gruppe (etwa 10-15% der befragten Lehrkräfte) jüngerer und erfahrener Lehrkräfte zeigt in dem Merkmal Schülerorientierung eine deutlich geringere Ausprägung. Aber angesichts einer größeren Ausprägung bei der allgemeinen Lehrplanorientierung lässt sich für diese Gruppe eine mittelhohe bis hohe Lehrplanaffinität erkennen, auch wenn Lehrplannutzung nur gering ausgeprägt ist. Lehrpläne spielen für diese Gruppe jedoch eine mit Gruppe 1 und Gruppe 3 vergleichbare Rolle bezogen auf die Legitimation ihrer unterrichtlichen Arbeit.



grafische Darstellung: integrierende Clusteranalyse Gruppe 4

Insgesamt scheint die Gruppe von Lehrkräften eher wenig profiliert und ambitioniert. Ablehnung und Skepsis herrschen im Hinblick auf Rahmenpläne, Mittel der Output-Steuerung und schulinterne Lehrplanerarbeitungen, auch wenn man bei letzteren (pflichtgemäß) mitwirken würde.

Resümierend lässt sich sagen, dass diese Gruppe von Lehrkräften wohl auch eher eine weitere Arbeit mit detaillierten Fachlehrplänen bevorzugt, auch wenn die Frage der abgestimmter Schulmedien in dieser Gruppe keine so große Rolle spielt und ebenfalls deren Einheitlichkeit als nicht so gewünscht angesehen wird. Es scheint auch in dieser Gruppe sehr schwierig zu sein, diese Lehrkräfte für Lehrplanalternativen und Mittel der Output-Steuerung aufzuschließen.

## 5.2 Ergebnisse der Expertengespräche

In diesem Untersuchungsbereich wurden Einzelgespräche und Gruppendiskussionen geführt, anhand vorformulierter Frageleitfäden mit den jeweils relevanten und interessierenden Fragestellungen. Bei der Auswertung der Gespräche wurde versucht, wesentliche Aussagen den in den Leitfäden formulierten Fragen zuzuordnen und ggf. jeweils Differenzen und Übereinstimmungen zu kennzeichnen.<sup>326</sup>

Bei der Gesprächsführung wurde versucht, typische Fehler (z. B. Suggestivfragen) zu vermeiden.<sup>327</sup> Während des Gespräches wurden vom Interviewer Notizen verfasst. Zum Abschluss der Gespräche wurden den Experten die notierten zentralen Aussagen noch einmal zur Autorisierung oder ggf. zur Korrektur zusammengefasst vorgetragen.

Nach dem Gespräch wurden kurze Gesprächsprotokolle (im Sinne eines Interviewberichts) geschrieben, in denen auch die Interviewsituation dokumentiert wurde und die „im Auswertungsprozess mit herangezogen werden, wenn es um die Plausibilität von Aussagen des Interviewpartners, um die Bewertung von Widersprüchen usw. geht“<sup>328</sup> soll.

Wegen des allein nicht zu bewältigenden Arbeitsaufwandes wurden keine Transkriptionen erstellt. Auf die methodische Variante des Gedächtnisprotokolls mit Komprimierungen wurde auch verzichtet, da dies „Ergebnis eines subjektiven, nicht reproduzierbaren Interpretationsschrittes“<sup>329</sup> sein kann.

Damit das oben dargestellte Verfahren des Zusammenfassens nicht zu einer „methodisch nicht kontrollierte Reduktion von Informationen“<sup>330</sup> führte und damit die Aussagen nicht individuell verfälscht werden, wurde die Zusammenfassung im Beisein der Interviewten und mit deren Autorisierung durchgeführt.

Die Auswertung der Expertengespräche erfolgte als Kompromissvariante anhand der Gesprächsnotizen und -protokolle, auf eine „qualitative Inhaltsanalyse“<sup>331</sup> wurde durch die nicht vorhandenen Transkriptionen verzichtet. Zur besseren Übersicht erfolgt die zusammenfassende Ergebnisdarstellung der 11 Expertengespräche mit insgesamt 37 Personen nun nicht in chronologischer Reihenfolge der Interviews, sondern nach den bereits genannten Expertengruppen (s. 4.3), die je nach Forschungsinteresse als Gesprächspartner ausgewählt wurden:

- Lehrkräfte verschiedener Fächer an allgemeinbildenden Schulen Sachsens
- Lehrkräfte, die in Lehrplankommissionen an der Lehrplanarbeit teilgenommen haben

---

<sup>326</sup> Vgl. die analoge Vorgehensweise des „Zeichnens“ thematischer „Landkarten“ bei Vollstädt, W.; Tillmann et al.: Lehrpläne im Schulalltag, a. a. O., S. 52

<sup>327</sup> Gläser, J; Laudel, G.: Experteninterviews ..., a. a. O. S. 187

<sup>328</sup> Ebd., S.192

<sup>329</sup> Ebd.

<sup>330</sup> Ebd., S. 193

<sup>331</sup> Vgl. ebd., S. 197 ff.

- Fachberater verschiedener Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur (SBA)
- Lehrbeauftragte an Ausbildungsstätten des Vorbereitungsdienstes/ Referendariats der Sächsischen Bildungsagentur und Lehrer im Hochschuldienst am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden

### **Lehrkräfte**

Experten zum individuellen und ggf. auch veränderlichen Nutzungsverhalten bei der Arbeit mit Lehrplänen sowie zu deren möglichen Steuerungswirkungen

Die hohe Akzeptanz von Fachlehrplänen und ein relativ intensives Nutzungsverhalten wurden von den Lehrkräften bestätigt. Rahmenpläne wurden mehrheitlich abgelehnt, allerdings kannte die übergroße Mehrheit der Gesprächspartner keine Lehrpläne aus anderen Bundesländern.

Bestätigt wurde weitgehend auch, dass sich das Nutzungsverhalten im Zuge der bildungspolitischen Debatten, aber insbesondere im Zuge der PISA-Debatten, der Einführung von Bildungsstandards und vergleichenden Testarbeiten und der verbindlichen Lehrplanvorgaben zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht intensiver gestalte. Einerseits seien dadurch Verunsicherungen entstanden, die man mit dem stärkeren Rückgriff auf Lehrpläne zu verringern suchte, andererseits hätten sich die Informationstätigkeiten gegenüber Schülern, Eltern und Kollegen ausgeweitet, was auch eine intensivere Lehrplanrezeption und -nutzung zur Folge gehabt habe.

Über den Stellenwert und die Qualität von Bildungsstandards mit den entsprechenden Aufgabenpools herrschte keine Einigkeit. Allgemeine Zustimmung gab es nur dahingehend, dass man „pragmatisch“ mit den Standards und den Kompetenztests umzugehen gelernt habe. Die Standards werden als „Ergänzung zum Lehrplan“ diesem angefügt, die Kompetenztests durchgeführt. Deren angebliches Potential zur schulinternen Evaluation und zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts wurde von der großen Mehrheit der Lehrkräfte nicht gesehen und aus ihrer schulischen Praxis auch nicht bestätigt. Man versuche natürlich die Schüler auf die Kompetenztests gut vorzubereiten.

Im Allgemeinen herrschte Zufriedenheit mit den gegenwärtigen Lehrplänen, die man auch in den kommenden Jahren nicht grundlegend ändern sollte. Nur Konstanz schaffe Qualität. Wünschen würde man sich eine inhaltliche Entlastung. Nach wie vor seien die Lehrpläne zu „stofflastig“ und kaum zu erfüllen. Wünsche nach einer stärkeren verbindlichen Untersetzung der Lehrplaninhalte wurden vereinzelt, insbesondere von Lehrkräften der Fächer Musik, Sachunterricht, Geschichte und Mathematik geäußert. Wenn Lehrpläne zu allgemein formuliert seien, mache dies den Eindruck von Beliebigkeit und einer untergeordneten Bedeutsamkeit der Fachinhalte und man fühle damit die eigene Arbeit und das Fach gering bewertet.

Bestätigt wurde auch die intensive Nutzung der Lehrpläne zur Erarbeitung von „Stoffverteilungsplänen“ für das Schuljahr. Diese werden aber in der Regel individuell angefertigt und bei Fachleitern oder der Schulleitung abgegeben. Dies sei mehr eine „formale Pflichtaufgabe“, eine kollegiale Abstimmung finde kaum statt, auch gemeinsame konkrete Zielbestimmungen würden meist nicht vorgenommen.

Eine Übertragung von weiteren Lehrplankompetenzen an die Einzelschulen über das bisherige Maß hinaus könnte eine „spannende Idee“ insbesondere für die interdisziplinäre Zusammenarbeit sein, man sehe dies aber dahingehend kritisch, dass so an den Schule zusätzliche Arbeit anfalle, die „übergeordneten Stellen erspart bleibe“, für die aber nicht die nötigen Arbeitszeiten, Bezahlungen oder Lehrerstellen bereit gestellt würden.

### **Lehrkräfte mit Erfahrungen in Lehrplankommissionen**

Experten zu Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne, die Konsensfindung und die Entscheidungskompetenzen bei der Lehrplanerarbeitung

Die wichtigsten Konsequenzen aus der Mitarbeit in einer Lehrplankommission seien die eigene gestiegene Lehrplannutzung und ein gewachsenes professionelles Interesse an Arbeitsaufgaben, die über die eigene unterrichtliche bzw. schulische Tätigkeit hinaus reichen, zum Beispiel in den Bereichen der Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Schulevaluation, Schulentwicklungsberatung oder Bildungsplanung.

Die durch die Lehrkräfte getroffenen Aussagen zur Lehrplannutzung und auch zum „pragmatischen“ Umgang mit den Standards und Kompetenztests sowie zu den „formalen“ Jahresstoffplanungen wurden weitestgehend bestätigt.

Der Aussage, dass Lehrpläne und Lehrplanarbeiten mehr Ausdruck eines fachdidaktischen Konsenses seien und der Konsolidierung des Erreichten dienen, wurde nicht zugestimmt. Zwar gebe es einen solchen Konsens auf der Ebene von Hochschuldidaktikern und Fachberatern. Bei zeitgemäßen und auch innovativen Umsetzungen in der schulischen Praxis gebe es aber noch größere Probleme. Insofern ist die „Lehrplanrealität“ ein Ideal, dem sich die Unterrichtspraxis nähern müsse.

Rückblickend auf die Arbeit in der Lehrplankommission wurde betont wie herausragend diese berufliche Erfahrung vor allem durch die intensiven fachlichen und bildungspolitischen Diskussionen gewesen sei. Mittlerweile seien aber schon wieder Inhalte „veraltet“ oder nicht mehr aktuell bedeutsam (z. B. EU-Osterweiterung) oder einzelne damals neue Lehrplaninhalte hätten als ganze Linienführungen in die Lehrpläne aufgenommen werden müssen (z. B. Linienführung Klimawandel statt Inhalt Gletscherschmelze). Daher sollte Lehrplanarbeit nicht ein Projekt sein, das man alle 10-15 Jahre aufnehmen müsse, sondern das kontinuierlich durchgeführt werden solle.

Das vergangene Gesamtprojekt der Lehrplanreform fand man gut organisiert, kritisch wurde aber gesehen, dass letztlich die Entscheidungen kommissions- und zum Teil fachfremd durch die kultusministerielle Administration getroffen und gegenüber den Kommissionsmitgliedern nicht hinreichend transparent gemacht wurden. Dennoch würde man eine solche Tätigkeit jederzeit wieder übernehmen.

### Fachberater

Experten als Vertreter der Fachschaften zur Bedeutung von Lehrplänen bei der fachlichen Unterrichtsentwicklung und der fachbezogenen Fortbildung

Auch von den Fachberatern wurden die von den Lehrkräften getroffenen Aussagen zur Lehrplannutzung und auch zum „pragmatischen“ Umgang mit den Standards und Kompetenztests sowie zu den „formalen“ Jahresstoffplanungen bestätigt.

Ebenso bestätigt wurde mit den oben genannten Argumenten die Ablehnung der Aussage, dass Lehrpläne und Lehrplanarbeiten Ausdruck eines fachdidaktischen Konsenses seien und der Konsolidierung des Erreichten dienen. Zudem entsprechen nicht alle Lehrpläne den allgemein anerkannten fachdidaktischen Vorgaben. So gäbe es in vielen Fächern fachdidaktische Kompetenzmodelle, die sich in den Lehrplanstrukturen nicht wiederfinden würden, was zudem die Lesbarkeit der Lehrpläne erschwere.

So wichen beispielsweise die Fremdsprachenlehrpläne von der fachüblichen Systematik des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) oder des Europäischen Portfolios der Sprachen ab. Auch gebe es in einigen „kleinen“ Fächern, also nicht schriftlichen Prüfungsfächern mit nationalen Bildungsstandards „inoffizielle“<sup>332</sup> fachdidaktische „Bildungsstandards“ mit nicht lehrplankonformen Kompetenzbereichen oder Kompetenzmodellen. Insofern könne man die fachdidaktische Qualität der Lehrpläne nicht einheitlich beurteilen und es gebe auch Lehrpläne, die nicht den fachdidaktischen Traditionen entsprächen.

Wenn die Lesbarkeit der Lehrpläne erschwert sei, würden sich die Lehrkräfte umso mehr an solchen alternativen Darstellungen orientieren oder zum Teil auch alte Lehrpläne weiter verwenden. Dass Lehrbücher einen „heimlichen Lehrplan“ darstellen, wurde zurückgewiesen, da es kaum Lehrbücher gebe, die den Lehrplan vollständig abdecken würden<sup>333</sup>, was ein großes Ärgernis sei. Außerdem habe sich die Unterrichtsgestaltung vielfältig und vielerorts weiterentwickelt, die Vorstellung eines „Kreide-Tafel-Lehrbuch-Unterrichts“ sei etwas antiquiert und entspreche nicht mehr der Realität.

<sup>332</sup> Vgl. z. B. Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, 6. durchges. Aufl. Bonn 2010

<sup>333</sup> Angesichts sinkender Schülerzahlen und damit sinkender Auflagen sind viele Schulbuchverlage wirtschaftlich nicht mehr in der Lage, landesspezifische und komplett lehrplanadäquate Schulbücher zu produzieren. In der Regel gibt es nur noch großräumigere Regionalaufgaben mit landesspezifischen „Versatzstücken“.

Die von der Lehrplanreform avisierte Steigerung der Unterrichtsqualität und die Schulentwicklungsimpulse habe man nur dahingehend feststellen können, dass es verstärkt lehrplanbasierte Kooperationen an den Schulen gebe und man Lehrkräfte für Fortbildungen zu innovativen Unterrichtsmethoden oder Unterrichtsverfahren gut mit dem „Label“ „neuer Lehrplan“ motivieren könne.

Das unterrichtliche Geschehen werden aber in viel höherem Maße durch technisch-mediale Entwicklung und vor allem durch die personalen Engpässe bestimmt, die auch zum verstärkten Einsatz fachfremder Lehrkräfte oder zu größerem Unterrichtsausfall führten, wodurch viele gut gemeinte Lehrplaninnovationen keine Wirkungen zeigen würden. So blieben beispielsweise die Lehrplanhinweise zur inneren oder bildungsgangbezogenen Differenzierung weitgehend unberücksichtigt.

### **Lehrbeauftragte und die Lehrer im Hochschuldienst**

Experten für die Bedeutsamkeit der Lehrpläne innerhalb der Lehrerausbildung und für die Lehrplanprägungen bzw. -präferenzen der zukünftigen Lehrkräfte

Nach Ansicht der Lehrbeauftragten und die Lehrer im Hochschuldienst haben Lehrpläne sowohl in der universitären Ausbildung als auch im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat eine stark untergeordnete, allenfalls nur eine formale Bedeutung.

Zwar gebe es Einführungen in die Lehrplannutzung und Studierende und Referendare werden auch angehalten, bei ihren Unterrichtsversuchen Lehrplanbezüge (insbesondere bei den Zielformulierungen) herzustellen, aber dies seien eher „schematische Übungen“. Eine wirkliche intensive Auseinandersetzung mit Lehrplanmodellen, fach- oder bundeslandübergreifende Lehrplanvergleiche, eine Nutzung der Lehrpläne z. B. zur Erarbeitung von fachlichen oder themenbezogenen Lernzielprogressionen finden nicht statt. Einerseits fehlten dazu die inhaltlichen Festlegungen in den Ausbildungsmodulen, andererseits wären die dafür notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen nicht (mehr) vorhanden.

Lehrpläne werden von den Studierenden und Referendaren als Planungsinstrumente im Allgemeinen akzeptiert und hingenommen, kaum gebe es Lehrplan-kritik. Begrüßt würden vor allem die lehrplangegebenen Möglichkeiten für fächerverbindende oder außerschulische Projekte.

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für künftige Lehrplanvorhaben

Es kann kein Zweifel bestehen, dass die Mehrzahl der ermittelten Resultate nicht repräsentativ oder prinzipiell verallgemeinerbar ist. Dennoch haben viele Ergebnisse durchaus Validität und bieten daher eine hohes Anregungspotential und wichtige Hinweise für interessierte Leser oder für unmittelbar mit der Lehrplanthematik befasste Personenkreise.

Das gewählte Untersuchungsdesign mit einer Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren, dem sog. Mixed-Methods-Ansatz, versprach eine tiefgehende Klärung und neue Erkenntnisse zu den hypothesehaft aufgeworfenen Forschungsfragen und erbrachte – bei aller berechtigter Detailkritik – eine Vielzahl von Ergebnissen, die nun abschließend anhand der Systematik der im Kapitel 3 formulierten Hypothesen zusammengefasst werden:

### Hypothese 1:

*Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten hin zu der benannten kontextorientierten Output-Steuerung, wie sie auch in Freistaat Sachsen zu verzeichnen sind, korrespondieren mit einem ausgeprägten (möglicherweise sogar gestiegenen) Interesse an Lehrplänen, was sich auch im Nutzungsverhalten durch die Lehrkräfte zeigen lassen sollte.*

Es konnte gezeigt werden, dass in allen betrachteten Bundesländern Veränderungen im bildungspolitischen Steuerungsverhalten hin zu der benannten kontextorientierten Output-Steuerung zu verzeichnen sind, wie sie sich auch in Freistaat Sachsen vollzogen haben.

Die empirischen Daten der Lehrerbefragung zur individuellen Lehrplannutzung und zum Stellenwert des Lehrplans als Planungsinstrument als auch die qualitativ ermittelten Aussagen zum Stellenwert des Lehrplan im Kontext bildungspolitischer Diskussionen ergaben für den Freistaat Sachsen ein hoch ausgeprägtes Nutzungsverhalten und eine starke Lehrplanaffinität der Lehrkräfte und auch, dass Output-Steuerungsinstrumente größtenteils skeptisch bis ablehnend betrachtet werden.

Zu möglichen Veränderungen im Nutzungsverhalten im Zuge der bildungspolitischen Debatten, der Einführung von Bildungsstandards und Kompetenztests oder durch neue verbindliche Lehrplanvorgaben wie beispielsweise zum fachübergreifenden und fächerverbinden Unterricht lassen sich keine evidenten Schlussfolgerungen ziehen.

Ergebnisse der Expertengespräche legen aber nahe, dass sich das Nutzungsverhalten und das Interesse an Lehrplänen in den letzten Jahren intensiver gestaltet haben könnte. Dies könnte einerseits mit den entstandenen Verunsicherungen zu erklären, die die Lehrkräfte mit dem stärkeren Rückgriff auf Lehrpläne zu verrin-

gern suchten, andererseits mit intensiveren Informationstätigkeiten gegenüber Schülern, Eltern und Kollegen.

### Hypothese 2:

*Die Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterrichtsqualität wird eher als begrenzt eingeschätzt. Lehrpläne sind allerdings auch immer Dokumente fachdidaktischer, fachlicher und auch politischer Kompromisse. Demnach fassen Lehrpläne zunächst einmal den jeweiligen fachdidaktischen Konsens zusammenfassen, steuern also nur in geringem Maße, sondern bestätigen eher den Status quo.*

Auch wenn im Ergebnis dieser Untersuchung steuernden Einflüsse der Lehrpläne auf die Lehrkräfte keinesfalls negiert werden können, sind diese jedoch eher unspezifisch und abhängig vom jeweiligen Lehrplanideal, dem Lehrplanverständnis und der Ausbildung der Lehrkräfte. Messbare Effekte auf Dimensionen der Unterrichtsqualität lassen sich nicht verzeichnen.

Die Wirksamkeit von Lehrplanvorgaben zur Steuerung von Unterrichtsqualität muss jedoch nicht nur als begrenzt eingeschätzt werden, vielmehr konnte gezeigt werden, wie negativ sich insbesondere fehlende personelle Rahmenbedingungen auf die Realisierung intendierter Intentionen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung von Unterricht auswirken können und damit steuernde Wirkungen von Lehrplänen konterkarieren.

Lehrpläne sind immer auch Dokumente fachdidaktischer, fachlicher und auch politischer Kompromisse. Dass Lehrpläne und Lehrplanarbeiten aber mehr Ausdruck eines fachdidaktischen Konsenses seien und der Konsolidierung des Erreichten dienen, mag in der Forschungsliteratur unstrittig sein. Ergebnisse dieser Untersuchung legen aber nahe, dass Lehrpläne zwar den jeweiligen fachdidaktischen Konsens zusammenfassen und somit den Status quo bestätigen, dies aber eher auf der Ebene der Experten, Hochschuldidaktiker und Fachberater, weniger im Hinblick auf die unterrichtliche Praxis an vielen Schulen. Zudem entsprechen nicht alle Lehrpläne den allgemein anerkannten fachdidaktischen Vorgaben. So gäbe es in vielen Fächern fachdidaktische Kompetenzmodelle, die sich in den Lehrplanstrukturen nicht wiederfinden würden.

Bei Umsetzungen innovativer Lehrplanvorgaben gebe es nach Aussagen verschiedener Interviewpartner der Expertengespräche in der schulischen Praxis durchaus noch größere Probleme. Insofern ist die „Lehrplanrealität“ ein Ideal, dem sich die Unterrichtspraxis nähern müsse.

### Hypothese 3:

*Der streng reglementierende, hoch verbindliche und stark eingeübte Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen Lehrplänen lässt vermuten, dass dieses Planungsinstrument für den Unterricht in der heutigen Sicht vieler Pädagogen der neuen Bundesländer einen höheren Stellenwert besitzt als bei den Kollegen in den alten Bundesländern, die ja zum Teil in einer lehrplankritischen Tradition be-*

*ruflich sozialisiert wurden. Angesichts der Tradition detaillierter Fachlehrpläne favorisieren sächsische Lehrkräfte inhaltsorientierte Lehrpläne, weniger ziel- oder kompetenzorientierte.*

Der streng reglementierende, hoch verbindliche und stark eingeübte Umgang der Lehrer in der DDR mit den staatlichen Lehrplänen hatte in der Tat zur Folge, dass dieses Planungsinstrument für den Unterricht in der heutigen Sicht vieler sächsischer Lehrkräfte, die durchaus auch stellvertretend für andere Pädagogen der ostdeutschen Bundesländer stehen können, einen hohen Stellenwert besitzt. Im Kontext anderer Forschungsbefunde, wie der bereits mehrfach benannten Studie im Bundesland Hessen erscheint dieser Stellenwert durchaus ausgeprägter zu sein als bei den Kollegen in den alten Bundesländern, ohne dass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben wäre.

Diese hohe Bedeutsamkeit wird auch (noch) Berufsanfängern oder jüngeren Kollegen, die meistens sowieso auch ein hohes Orientierungsbedürfnis haben, vermittelt. Diese Tradition droht aber verloren zu gehen, da in der Lehrerausbildung Lehrpläne nur eine untergeordnete Rolle spielen und viele ältere Lehrkräfte in den nächsten Jahren verrentet und die Schulen verlassen werden. In der universitären Ausbildung als auch im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat haben Lehrpläne allerdings gegenwärtig eine untergeordnete, formale Bedeutung im Sinne „schematischer Übungen“ zur Herstellung von „Lehrplanbezügen“. Eine Auseinandersetzung mit Lehrplanmodellen, fach- oder bundeslandübergreifende Lehrplanvergleiche, eine Nutzung der Lehrpläne zur Erarbeitung von fachlichen oder themenbezogenen Lernzielprogressionen fänden nicht statt.

Eindeutig ließ sich zeigen, dass angesichts der Tradition detaillierter Fachlehrpläne die befragten sächsischen Lehrkräfte inhaltsorientierte, weniger allein ziel- oder kompetenzorientierte Lehrpläne favorisieren. Ein Abrücken von dieser Praxis erscheint daher – unabhängig von Entwicklungen in anderen Bundesländern – nicht empfehlenswert zu sein, zumal auch ein größeres Kontinuitätsbedürfnis bei vielen Lehrkräften zu verzeichnen war.

Da aber eine präzise Vorstellung der Lehrkräfte von Lernzielprogressionen für erfolgreiches unterrichtliches Lernen der Schülerinnen und Schüler wesentlich zu sein scheint, viele fachdidaktische Modelle wie auch die Bildungsstandards auf der Grundlage von Kompetenzbeschreibungen basieren, sollte das sächsische Lehrplanmodell in Richtung von Kompetenzlehrplänen weiterentwickelt (z. B. auf der Ebene der allgemeinen fachlichen Ziele) werden. Diese Pläne sollten jedoch weiterhin mit verbindlichen und in einigen Fächern auch ausgeweiteten inhaltlichen Untersetzungen verbunden sein. Eine solche Vorgehensweise würde zudem die Vergleichbarkeit mit Lehrplänen anderer Bundesländer erhöhen.

Unabhängig davon sollte der Forderung vieler Lehrkräfte nach weiteren inhaltlichen Reduktionen bzw. nach einer inhaltlichen Aktualisierung nachgekommen werden.

#### Hypothese 4:

*Wie auch bei der in Hessen durchgeführten Akzeptanz- und Wirksamkeitsstudie werden zwar nur wenig signifikante, aber die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen keinesfalls negierende Befunde erwartet: Dies betrifft insbesondere den festgestellten Zusammenhang von Lehrplanwirksamkeit und Stand der Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit an der jeweiligen Einzelschule. Unterschiedliche Nutzungsweisen und Bewertungen werden erwartet: einerseits von allgemeineren Rahmenplänen (Hessen) und dezidierten Fachlehrplänen (Sachsen) andererseits bzw. von universitär oder von Lehrkräften selbst erarbeiteten Plänen.*

Die bei der in Hessen durchgeführten Akzeptanz- und Wirksamkeitsstudie erkannten, wenig signifikanten, jedoch die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen keinesfalls negierende Befunde wurden auch im Rahmen dieser Untersuchung ermittelt. Diese unspezifisch steuernden Wirkungen spiegeln sich insbesondere in der intensiven Lehrplannutzung bei konkreten unterrichtlichen Planungsprozessen wie die Zielbestimmung, die Wahl der Unterrichtsinhalte und die methodisch-mediale Gestaltung des Unterrichts.

Für den Freistaat Sachsen konnte auch ermittelt werden, dass Lehrplanvorgaben innovative Entwicklungen auslösen, also doch auch steuern, wenn auch nur in geringem Maße. Dies zeigt sich bei verstärkten lehrplanbasierten Kooperationen der Lehrkräfte zur Realisierung überfachlicher Bildungs- und Erziehungsziele und bei der Motivation und Bereitschaft der Lehrkräfte für Fortbildungen zu innovativen Unterrichtsführungen im Kontext von Lehrplanforderungen.

Der in der hessischen Studie festgestellte Zusammenhang von Lehrplanwirksamkeit mit dem Stand der Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit an der jeweiligen Einzelschule konnte in dieser Untersuchung nur ansatzweise für die Schulen des Modellversuchs Gemeinschaftsschule festgestellt werden, eher nicht jedoch für die in Fragen der Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit im Allgemeinen profilierten Schulen in freier Trägerschaft.

Die erwarteten unterschiedlichen Nutzungsweisen und Bewertungen einerseits von allgemeineren Rahmenplänen durch hessische Lehrkräfte gemäß der Studie von 1999 und andererseits von dezidierten Fachlehrplänen durch sächsische Lehrkräfte sowie auch von universitär oder von Lehrkräften selbst erarbeiteten Plänen lassen sich durchaus begründet vermuten, wenn man auch keine grundsätzlichen Vergleiche zwischen beiden Gruppen auf der Grundlage der vorhandenen Forschungsergebnisse ziehen kann. Angesichts der veränderten Situation in Hessen mit der verbindlichen Einführung von Standards, Kerncurricula, schulinternen Lehrplänen und zentralen Abschlussprüfungen bzw. Lernstandserhebungen in einem sehr stringenten Setting der Output-Steuerung sind die Grundlagen dieser Betrachtungen sowieso nicht mehr existent. Eindeutig werden aber Rahmenpläne von der großen Mehrheit der befragten Lehrkräfte abgelehnt.

### Hypothese 5:

*Die aus den Lehrplänen erarbeiteten schulinternen Stoffverteilungspläne besitzen für die eigene Unterrichtsplanung der Lehrkräfte einen hohen Stellenwert, jedoch ist dies eher ein formelles Erfordernis und bedeutet nicht, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lehrplanvorgaben kontinuierlich erfolgt. Eine systematische Veränderung von Lehrplänen, die Lehrkräfte dazu bringt, Unterricht auf der Grundlage präzise formulierter und progressiv aufeinander aufbauender Ziele zu planen und zu führen, könnte sich hingegen offenbar positiv auf das schulische Lernen auswirken.*

Es konnte ermittelt werden, dass die aus den Lehrplänen erarbeiteten schulinternen Stoffverteilungspläne für die eigene Unterrichtsplanung der Lehrkräfte eine wesentliche Nutzungsweise von Lehrplänen darstellen und damit einen hohen Stellenwert haben, jedoch findet diese Arbeit eher individuell und nicht kooperativ statt und scheint eher ein formelles Erfordernis zu sein.

Hier scheinen noch Reserven hinsichtlich einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Lehrplanvorgaben und der Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen zu liegen, wenn es gelingt, die Erarbeitung von Stoffverteilungsplänen so zu organisieren, dass diese stärker kooperativ und nicht allein inhaltlich, sondern auch mit der Erarbeitung gemeinsamer Zielvorstellungen erfolgt.

### Hypothese 6:

*Die Wirkung von Lehrplänen hängt auch davon ab, ob deren Qualität dem Lehrplanideal der betroffenen Lehrkräfte entspricht. Darüber hinaus wird angenommen, dass aus den komplexen Lehrplanwerken diejenigen Festlegungen und Hinweise selektiv wahrgenommen werden, die die eigenen pädagogischen Vorstellungen stützen. Lehrpläne haben für die Lehrkräfte eine große Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit bzw. des allgemeinen pädagogischen Handelns. Damit seien Lehrpläne mehr ein Instrument der Sicherung von Systemstabilität als ein Instrument der Innovation. Lehrplanarbeit wäre ein Mittel der Tradierung und der Kontinuitätssicherung.*

Dass die Wirkung von Lehrplänen auch davon abhängt, ob deren Qualität dem Lehrplanideal der betroffenen Lehrkräfte entspricht, konnte nur indirekt dahingehend bestätigt werden, dass sich Lehrkräfte anderen Materialien und Planungsgrundlagen zuwenden, wenn die fachdidaktische Qualität zu wünschen übrig lässt oder die Lesbarkeit anderweitig erschwert ist.

Es konnte auch aufgezeigt werden, dass Lehrpläne für die Lehrkräfte durchaus eine große Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit bzw. des allgemeinen pädagogischen Handelns haben, dass aber nach wie vor Lehrpläne auch noch sehr stark als Planungs-, ja sogar Arbeitsmittel Verwendung finden.

Die aus anderen Forschungsbefunden gewonnene Annahme, dass von den Lehrkräften aus den komplexen Lehrplanwerken diejenigen Festlegungen und Hinweise selektiv wahrgenommen werden, die die eigenen pädagogischen Vorstellungen stützen, konnte mit diesen Forschungsergebnissen weder bestätigt noch widerlegt werden, erscheint aber unter anthropologischen Gesichtspunkten durchaus schlüssig zu sein.

Betrachtet man einerseits die noch ausgeprägte Dominanz der in der DDR ausgebildeten Lehrkräfte innerhalb der sächsischen Lehrerschaft mit einer ausgeprägten Lehrplannutzung und das Andauern dieser Lehrplanaffinität auch noch nach mehr als zwanzig Jahren nach dem Ende der DDR, andererseits den Fortbestand von DDR-Bildungstraditionen wie z. B. die starke Fokussierung auf mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer oder das Vorherrschen von ziel- und inhaltsorientierten Fachlehrplänen vor dem Hintergrund relativ guter Ergebnisse sächsischer Schüler bei Leistungsvergleichsstudien, dann ist der Rückschluss, dass Lehrpläne ein Instrument der Sicherung von Systemstabilität bzw. ein Mittel der Kontinuitätssicherung sind, durchaus berechtigt.

#### Hypothese 7:

*Da Bildungsstandards - insofern sie schon erarbeitet sind – aber nur temporär sporadisch und fachlich selektiv Kompetenzen der Schüler testen, sollten sie aus Sicht der Lehrkräfte Lehrpläne nicht ersetzen.*

Die Analyse der gegenwärtigen Situation in Deutschland zeigte, dass Bildungsstandards, weil sie nur temporär sporadisch und fachlich selektiv Kompetenzen der Schüler testen, Lehrpläne nicht ersetzen werden und aus Sicht der befragten Lehrkräfte auch nicht ersetzen.

Sowohl die empirische Daten dieser Untersuchung als auch die qualitativ erhobenen Aussagen zur Ersetzung der Lehrpläne durch Bildungsstandards und zur Akzeptanz der Bildungsstandards zeigen eine diesbezüglich ausgeprägte Skepsis der befragten sächsischen Lehrkräfte.

Man habe gelernt, „pragmatisch“ mit den Standards und den Kompetenztests umzugehen. Die Standards werden als „Ergänzung zum Lehrplan“ diesem angefügt, die Kompetenztests durchgeführt. Deren angebliches Potential zur schulinternen Evaluation und zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts wurde von der großen Mehrheit der Lehrkräfte nicht gesehen und aus ihrer schulischen Praxis auch nicht bestätigt, auch wenn man die Schüler auf die Kompetenztests gut vorzubereiten versuche.

#### Hypothese 8:

*Vor dem Hintergrund der Debatte um ein inklusives Schulwesen und im Hinblick auf den bundesweiten Trend der Etablierung bildungsgangübergreifender bzw. – integrierender Schularten werden die Lehrkräfte mangelnde curriculare Kompetenzen und Arbeitszeitressourcen geltend machen, wenn es diesbezüglich um die korrespondierende Erarbeitung von schulinternen Curricula geht.*

Auch wenn eine Mehrzahl der sächsischen Lehrkräfte jedoch davon noch unberührt ist, zeigen die erhobenen empirischen Daten zu curricularen Kompetenzen der Lehrkräfte und zur Akzeptanz der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne eine stark ablehnende Haltung, auch wenn sich ein Großteil der befragten Lehrkräfte diesen Tätigkeiten nicht verschließen würde.

Die qualitativ erhobenen Aussagen zu Erfahrungen und Arbeitszeitressourcen der Lehrkräfte bei der Erarbeitung von schulinternen Plänen ergaben in der Tat, dass die Lehrkräfte mangelnde curriculare Kompetenzen und fehlende Arbeitszeitressourcen für diese ablehnende Haltung geltend machen. Darüber hinaus wird angesichts geringer Entscheidungsspielräume der Einzelschulen die Sinnhaftigkeit vieler dieser Vorhaben bezweifelt. Eine stärkere Unterstützung der schulischen Erarbeitungsprozesse durch Handreichungen und vorgefertigte Materialien kann allerdings eine diesbezüglich intensive Ausbildung und Fortbildung sowie die Bereitstellung erforderlicher zeitlicher und personeller Ressourcen, jeweils verbunden mit einer Ausweitung einzelschulischer Entscheidungskompetenzen, nicht ersetzen.

#### Hypothese 9:

*Durch die Entwicklung der elektronischen Medien und die Zunahme differenzierter Arbeitens mit Arbeitsblättern und Lernsoftware ist anzunehmen, dass sich die Bedeutung und damit die Steuerungswirksamkeit von Schulbüchern erhöht.*

Dies bestätigte sich angesichts der eingeschränkten Passfähigkeit der Schulbücher zu den Lehrplänen so nicht, kann aber auch nicht prinzipiell von der Hand gewiesen werden.

So zeigten die empirischen Daten der die Darstellung der Ergebnisse der Lehrerbefragung abschließenden Clusteranalyse durchaus eine große Bedeutung von Schulbüchern für die Unterrichtsgestaltung und eine ausgeprägte Medienaffinität bei einem Teil der befragten Lehrkräfte. Auch würden sich die Lehrkräfte, wenn die Lesbarkeit der Lehrpläne erschwert sei, umso mehr an medialen Darstellungen orientieren.

Dass Lehrbücher aber einen „heimlichen Lehrplan“ darstellen, kann mit dieser Untersuchung nicht bestätigt werden, da es auch kaum Lehrbücher gebe, die den Lehrplan vollständig abdecken würden.

Ggf. sollte über neue Formen der Kooperation der Bundesländer mit den Schulbuchverlagen nachgedacht werden. Um die Wirtschaftlichkeit einer Schulbuchauflage für ein Bundesland aus der Sicht der Verlage zu erhöhen, könnten ja vielleicht für eine befristete zeitliche Periode die Lehrbücher für die einzelnen Fächer landesweit ausgeschrieben und angeschafft werden. Ob der damit verbundene Eingriff in die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte und der Schulen den erwarteten positiven Effekt aufwäge, mag dahingestellt bleiben.

### Hypothese 10:

*Die Frage nach der Steuerungswirkung von Lehrplänen ist in jedem Bundesland auch dahingehend zu beantworten, wie sich das Element Lehrplan bzw. Bildungsplan in das jeweilige, von Bundesland zu Bundesland zum Teil sehr unterschiedliche Gesamtsetting bildungspolitischer Steuerung in einer Kombination von Input- und Output-Elementen einfügt.*

Der Blick in andere Bundesländer zeigte, dass in der Folge der Einführung nationaler Bildungsstandards verschiedene Steuerungsstrategien erkennbar wurden, die in der Konsequenz in allen Bundesländern zu Lehrpläneuentwicklungen oder Lehrplanüberarbeitungen führten, zu denen Standards dann entweder ergänzend bzw. korrespondierend sind oder integriert werden, Lehrpläne aber nicht ersetzen. Alle Bundesländer wollen an Lehrplänen – wenn auch in unterschiedlichsten Formen – festhalten und bekennen sich zum Lehrplan als Steuerungsmittel.

Für den Freistaat Sachsen wurde in dieser Arbeit diesbezüglich ein Governance-Modell entwickelt, das eine sinnvolle Integration von Lehrplänen aufzeigt und das verdeutlicht, dass Lehrpläne in einem Governance-Ansatz unter der Voraussetzung der Klärung elementarer Fragen nicht verzichtbar sein sollten.

Trotz der von Künzli konstatierten „diffusen Polyfunktionalität“ von Lehrplänen und der allenfalls indirekten Steuerungswirkungen sind und bleiben Lehrpläne aus Sicht des Verfassers wichtig, denn Lehrpläne stellen die normative Rechtfertigung für die Lehrkräfte und Schulen dar, vermitteln zwischen bildungspolitischen oder bildungswissenschaftlichen Ansprüchen und der schulischen Lehr- und Lernpraxis, auch helfen sie bei der Neutralisierung konkurrierender gesellschaftlicher Interessenlagen.

Darüber hinaus steuern Lehrpläne – wenn auch nur indirekt – eben doch: einerseits über die zu ihnen entwickelten Lehrbücher und Lernmedien, andererseits über die geschaffenen Notwendigkeiten zu verstärkten schulinternen und schulischen Kooperationen. Wesentlich erscheint auch ihr Beitrag zur Systemstabilität, indem Sie Ressourcenverteilungen und andere administrative Entscheidungen an die Lehrplanvorgaben binden.

Um eine größere Steuerkraft von Lehrplänen zu entfalten, empfiehlt der Verfasser den bereits von Fend propagierten Weg einer eher permanenten, erprobenden Lehrplanentwicklung, in die ständig praktische Erfahrungen der Machbarkeit und Realisierbarkeit einfließen.

Zudem sollte der Aspekt der Identifikation der Lehrkräfte mit den Lehrplänen stärker in den Fokus rücken, sodass weniger zentrale Vorgaben zur Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit als vielmehr die tatsächlichen Lehrplanideale der Lehrkräfte bei der Lehrplanarbeit Berücksichtigung finden.

Letztlich wäre es auch wünschenswert, wenn die Pädagogik bzw. die bildungswissenschaftliche Forschung Lehrpläne und Lehrplanarbeit wieder stärker zu einem Forschungsschwerpunkt machte, wie auch Lehrpläne in der universitären Lehrerbildung eine größere Rolle spielen sollten. Solche Forschungsfelder wären:

- die Schaffung umfassender Vergleichsmöglichkeiten durch längsschnittliches Settings zur Erfassung von Veränderungsprozessen bei der Akzeptanz und Nutzung von Lehrplänen
- die Zusammenführung von Lehrplänen und Bildungsstandards
- die Einheitlichkeit der Kompetenzmodelle von Lehrplänen
- die Kooperation mit der beruflichen Bildung bei der Lehrplanforschung und der Lehrplanerarbeitung
- die Optimierung der Verzahnung von Lehrplänen und curricular abgestimmter Bildungsmedien

## 7 Anhang

### Auszüge aus den Antwortschreiben der Kultusministerien auf den Kurzfragebogen

Bundesland	Antwort
Baden-Württemberg <sup>334</sup>	<p>„Im Jahr 2004 hat Baden-Württemberg mit der Bildungsreform unter anderem seine Lehrpläne auf Bildungspläne mit Bildungsstandards umgestellt. Die Standards sind schulart-spezifisch ... Im Gegensatz zu früher sind Bildungspläne heute stärker auf die erforderlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet als auf Inhalte, die unterrichtet werden müssen. In Baden-Württemberg wurden Kompetenzen für jedes Fach und jeden Fächerverbund formuliert.</p> <p>Die Bildungsstandards beschreiben fachliche, personale, methodische und soziale Kompetenzen ... Durch regelmäßige Qualitätsüberprüfungen wird verbindlich festgestellt, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verfügen. Bildungsstandards bilden die Basis für zentrale Prüfungen sowie Diagnose- und Vergleichsarbeiten. (...)</p> <p>Als ergänzendes Mittel zur Qualitätssicherung werden außerdem seit Jahrzehnten zentrale Abschlussprüfungen eingesetzt.“</p>
Bayern <sup>335</sup>	<p>„Die bayrischen Lehrpläne sind und bleiben Mittel der Qualitätssicherung und Qualitätssteuerung. Bildungsstandards sollen die Lehrpläne nicht ersetzen, sondern ergänzen bzw. essenzieller Bestandteil der Lehrpläne sein. Derzeit wird in Bayern der neue, schulartenübergreifende LehrplanPLUS entwickelt, der sich durch seine Kompetenzorientierung auszeichnet und somit ohne die Berücksichtigung von Bildungsstandards nicht zu realisieren wäre. (...) Ebenso dienen zentrale Abschlussprüfungen nicht als Ersatz für Lehrpläne, sondern sind als zusätzliches Mittel der Qualitätssicherung bzw. -steuerung zu sehen.“</p>

<sup>334</sup> aus dem Schreiben des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 25.09.2012, Az. 14-4331/61/1

<sup>335</sup> aus dem Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Kultus und Unterricht vom 05.11.2012, Az. III.7-6a.89927

Sachsen <sup>336</sup>	„Die Lehrpläne und die nationalen Bildungsstandards bilden die Grundlage für den Unterricht. Sie sind zugleich Mittel der Qualitätssicherung und Steuerung der pädagogischen Arbeit an den Schulen. In den zentralen Abschlussprüfungen sollen die Schüler ihre Leistungsfähigkeit bezüglich dieser Elemente nachweisen. Zentrale Abschlussprüfungen dienen zudem der Vergleichbarkeit der an den Schulen vergebenen Abschlüsse, die mit Berechtigungen verbunden sind. Eine Veränderung ist nicht vorgesehen.“
Thüringen <sup>337</sup>	„Gemäß § 43 Abs. 1 Thüringer Schulgesetz ... sind die vom für das Schulwesen zuständigen Ministerium festgelegten Lehrpläne neben den Studentafeln die Grundlage für Unterricht und Erziehung. Eine Änderung dieser gesetzlichen Regelung ist nicht vorgesehen. Mit der Einführung der Nationalen Bildungsstandards, zu deren Implementierung sich alle Bundesländer verpflichtet haben, waren auch alle Lehrpläne auf den Prüfstand zu stellen. Die Merkmale der outputorientierten Bildungsstandards Fachlichkeit, Konzentration auf das Wesentliche, kumulativer Kompetenzerwerb, Abschlussbezug und Messbarkeit prägen nunmehr auch die Zielbeschreibungen der weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne.“
Hessen <sup>338</sup>	<p>„Der ... angesprochene Paradigmenwechsel von input- zu outputorientierten Steuerungsmitteln ist in Hessen bereits erfolgt. Mit Wirkung vom 01.08.2011 wurden die schulformbezogenen Lehrpläne der Grundschule und der Sekundarstufe I durch Bildungsstandards und Kerncurricula ersetzt.</p> <p>Die alten Lehrpläne gelten ... übergangsweise solange, bis die Schulen die Kerncurricula in Schulcurricula überführt haben. Befördert und flankiert wird dieser Prozess durch die Einführung zentraler Abschlussprüfungen ... sowie durch die ... verbindliche Teilnahme alle Schulen und Bildungsgänge an den Lernstandserhebungen.“</p>
Rheinland-Pfalz <sup>339</sup>	„Neben den bundesweit gültigen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss und den in Kürze zu erwartenden Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife sind in Rheinland-Pfalz Lehrpläne nach wie vor für die Unterrichtsgestaltung in den Schulen als Steuerungsmittel von zentraler Bedeutung.“

<sup>336</sup> aus dem Schreiben des Staatsministeriums für Kultus des Freistaats Sachsen vom 02.10.2012, Az. 31-6499.21/160/2

<sup>337</sup> aus dem Schreiben des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 19.10.2012, Az. 3A 2/5012

<sup>338</sup> aus dem Schreiben des Hessischen Kultusministeriums vom 07.09.2012, Az. 400.000.061-3

<sup>339</sup> aus dem Schreiben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz vom 18.09.2012, Az. 9422 C – 51 320/34

Saarland	N. N. – keine Antwort
Nordrhein-Westfalen <sup>340</sup>	<p>„Der in Ihrer Frage dargestellte Gegensatz besteht aus Sicht NRWs in dieser Form nicht. Standardsetzung durch kompetenzorientierte Kernlehrpläne sowie Standardsicherung durch Vergleichsarbeiten und zentrale Prüfungen sind zwei Seiten einer Medaille, die in NRW jetzt und in Zukunft nicht voneinander zu trennen bzw. gegeneinander auszutauschen sind.</p> <p>Die KMK-Bildungsstandards werden in NRW durch die Kernlehrpläne umgesetzt. Weitere Hintergrundinformationen zum hiesigen System der Standardsetzung und Standardüberprüfung können Sie auch der beigefügten Folie entnehmen.“</p>
Niedersachsen <sup>341</sup>	„Die niedersächsischen Lehrpläne werden bestehen bleiben und setzen am Ende von Bildungsgängen zentrale Abschlussarbeiten ein.“
Sachsen-Anhalt <sup>342</sup>	„Die staatlichen Lehrpläne sind - unter Berücksichtigung der entsprechenden Bildungsstandards auf KMK-Ebene - Mittel/Instrument der Qualitätssicherung und Steuerung des Schulsystems in Sachsen-Anhalt.“
Brandenburg <sup>343</sup>	„Unsere Rahmenpläne sind alle output-orientiert, da in diesen Standards formuliert wurde. In den Fächern, in denen es KMK-Bildungsstandards gibt, natürlich auf dieser Grundlage. In den Fächern mit zentralen Abschlussprüfungen gibt es nur im Abiturbereich zusätzlich Prüfungsschwerpunkte. Diese präzisieren gegebenenfalls die Vorgaben der Rahmenpläne.“
Berlin	N. N. – keine Antwort
Mecklenburg-Vorpommern <sup>344</sup>	<p>N. N.</p> <p>„Aktuell wird in unserem Haus eine Diskussion zum Thema geführt inwiefern Bildungsstandards, Rahmenpläne und schulinterne Lehrpläne eine Einheit bilden und wie all diese Dokumente besser und lehrerfreundlicher aufeinander abzustimmen sind. Wie möchten Ihnen keine veralteten oder unvollständigen Antworten geben.“</p>

<sup>340</sup> aus der E-Mail des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen vom 21.09.2012 o. Az.

<sup>341</sup> aus dem Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 06.09.2012, Az. 21.5

<sup>342</sup> aus dem Schreiben des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt vom 31.08.2012, Az. AZ: 31.12-82165

<sup>343</sup> aus dem Schreiben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg vom 10.09.2012, Az. 3

<sup>344</sup> aus einer E-Mail vom 03.12.2012 o. Az.

Bremen <sup>345</sup>	„An den Bildungsstandards orientierte Bildungspläne sind Grundlage für die Arbeit der Schulen, sie beschreiben auch die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende des Bildungsganges beherrschen sollen. Bildungspläne geben diese Kompetenzen jeweils in Doppeljahrgangsstufen an, sie geben den Schulen eine wichtige Sequenzierung der zu erwerbenden Kompetenzen vor und ermöglichen es ihnen, schulinterne Curricula zu entwickeln. Die Kompetenzen am Ende des Bildungsganges sind die Grundlage für die (zentralen) Abschlussprüfungen.“
Hamburg	N. N. – keine Antwort
Schleswig-Holstein <sup>346</sup>	„Die Frage des Entweder-oder stellt sich für S-H nicht. Unsere kompetenzorientierten LP sind mit den KMK-Bildungsstandards kompatibel und stellen eine Rahmenvorgabe für die Ausgestaltung des Fachunterrichts dar. Auf die zentralen Abschlussprüfungen abgestimmte Begleitmaterialien geben neben der Fachfortbildung zusätzliche Orientierung für die Lehrkräfte und dienen auch ... der Steuerung.“

## Frage 2

Gibt es Überlegungen, künftig lediglich schulform- bzw. schulartübergreifende Lehr- bzw. Bildungspläne einzusetzen? Falls ja: Werden dann schulabschlussbezogen Differenzierungen bestehen bleiben oder wird es ein sog. Kerncurriculum geben?

Bundesland	Antwort
Baden-Württemberg	„Die ... vorgesehenen Innovationen ... und hierbei insbesondere die Einführung von Gemeinschaftsschulen machen eine Weiterentwicklung der bestehenden Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen notwendig. Um eine größtmögliche Kompatibilität zwischen den einzelnen Schularten sicherzustellen, bedarf es nicht nur einer Passung der baden-württembergischen Bildungspläne mit den KMK-Bildungsstandards, sondern auch einer Abstimmung der Bildungspläne zwischen allen allgemeinbildenden Schularten. Diese Abstimmung ist sowohl horizontal für die Übergänge zwischen den allgemeinbildenden Schularten als auch vertikal zwischen dem vorschulischen Bereich und der Grundschule, zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und zwischen den Bildungsgängen ... und den im Hochschulbereich bestehenden Anforderungen vorzunehmen.“

<sup>345</sup> aus dem Schreiben der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit vom 24.09.2012, Az. 20-1

<sup>346</sup> aus dem Schreiben des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein vom 06.09.2012, Az. III 40 i. V.

Bayern	„Auf eine schulartspezifische bzw. schulabschlussbezogene Differenzierung wird ... auch in Zukunft trotz der schulartübergreifenden Struktur des LehrplanPLUS nicht verzichtet werden. Das Merkmal der Kompetenzorientierung des neuen LehrplanPLUS ist insofern nicht absolut zu setzen, als dieser über ein sog. Kerncurriculum deutlich hinausgeht: Neben der Beschreibung von Kompetenzen, Kompetenzerwartungen und Grundkompetenzen werden auch Inhalte als verbindlich vorgegeben – Inhalte die einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet werden und ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit des Unterrichts innerhalb Bayerns gewährleisten.“
Sachsen	keine Aussage im Antwortschreiben
Thüringen	Die weiterentwickelten Thüringer Lehrpläne für die weiterführenden Schularten werden abschlussbezogen erarbeitet. Das heißt, dass für jedes Fach der Stundentafel der Regelschule ein Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses bzw. für jedes Fach der Stundentafel des Gymnasiums ein Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erarbeitet wird. Für den Unterricht in der Thüringer Gemeinschaftsschule bzw. in der Gesamtschule bildet der entsprechende abschlussbezogene Lehrplan die Grundlage des Unterrichts.“
Hessen	„Die Bildungsstandards und Kerncurricula sind abschlussbezogen definiert.“
Rheinland-Pfalz	„Die Lehrpläne für die Sekundarstufe I sind in Rheinland-Pfalz schon immer schulartübergreifend gestaltet. Dabei waren und sind schulartspezifische Differenzierungen in den Lehrplänen ausgewiesen.“
Saarland	N. N. – keine Antwort
Nordrhein-Westfalen	„Kernlehrpläne sind in Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe I schulformbezogen. Schulformübergreifende, abschlussbezogene Unterrichtsvorgaben gibt es derzeit nur für die Gymnasiale Oberstufe (gemeinsame Lehrpläne für Gymnasien und Gesamtschulen). Änderungen an dieser Vorgehensweise sind für die nächsten Jahre nicht geplant.“
Niedersachsen	„Die niedersächsischen Kerncurricula werden auch weiterhin schulformspezifisch ausgerichtet sein.“
Sachsen-Anhalt	„Nein, in Sachsen-Anhalt bleiben die schulformbezogenen Lehrpläne und Rahmenrichtlinien in Kraft.“

Brandenburg	„Es gibt schon sehr lange schulartübergreifende Pläne. Sie beinhalten schulabschlussbezogene Differenzierungen in der Sekundarstufe I in Form von bildungsgangspezifischen Standards („3 Schlüssel“). Indem die Pläne auf domänen-spezifischen Kompetenzen und Kerninhalte gerichtet sind, sind diese auch als Kerncurricula zu bezeichnen.“
Berlin	N. N. – keine Antwort
Mecklenburg-Vorpommern	N. N. – keine Antwort
Bremen	„In Bremen sind die Bildungspläne schulartspezifisch und bildungsgangübergreifend. In der jeweiligen Schulart können Schüler unterschiedliche Abschlüsse erwerben. Die zu erreichenden Kompetenzen sind auf der Grundlage der Bildungsstandards (Standards für den Hauptschulabschluss oder den Mittleren Schulabschluss) formuliert. Abschlussbezogene Differenzierungen sind also zwingend mit Bildungsstandards verbunden.“
Hamburg	N. N. – keine Antwort
Schleswig-Holstein	„Die LP für die allgemeinbildenden Schulen in S-H sind grundsätzlich schulartübergreifend angelegt. Zusätzlich enthalten sie schulartspezifische Profile mit abschlussbezogenen Differenzierungen.“

### Frage 3

Werden gegenwärtig bzw. wann werden voraussichtlich die Lehr- bzw. Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen erneuert werden?

Bundesland	Antwort
Baden-Württemberg	„Bei den allgemeinbildenden Schulen werden verbindliche Bildungsstandards für alle Schularten in Kompetenzstufen für die Primarstufe (Klassen 2 und 4) sowie in der Sekundarstufe I für das Ende der Orientierungsstufe, den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss gesetzt, die in unterschiedlichen Niveaustufen formuliert werden. In Kooperation zwischen dem Kultusministerium und dem Landesinstitut für Schulentwicklung haben die Arbeiten an der Weiterentwicklung der Bildungspläne begonnen. Diese Arbeiten sollen voraussichtlich zu Beginn des Schuljahres 2015/16 abgeschlossen sein.“

Bayern	„Derzeit wird in Bayern der neue, schulartenübergreifende LehrplanPLUS entwickelt. (...) Die schulartübergreifende Struktur des neuen LehrplanPLUS, der seinen Benutzern auch digital vernetzt zur Verfügung stehen wird, soll die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im gegliederten bayerischen Schulwesen verstärken, ohne dabei jedoch die qualitative Eigenständigkeit eines jeden Schulprofils aufzugeben.“
Sachsen	„Der Einführung der neuen Lehrpläne in Sachsen ab dem Schuljahr 2004/2005 folgte eine Phase der Begleitung und nachhaltigen Umsetzung, die über alle Schularten hinweg mit Lehrplanpräzisierungen bzw. Lehrplananpassungen in einzelnen Fächern und Klassenstufen verbunden war. Diese Phase kann für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen derzeit als weitestgehend abgeschlossen betrachtet werden.“
Thüringen	„Derzeit werden die Thüringer Lehrpläne von 1999 weiterentwickelt. (...) Das Genehmigungsverfahren wird im Schuljahr 1012/13 abgeschlossen. Mit der Auftaktveranstaltung am 14. September 2012 begann die [abschließende – der Verf.] Arbeit der Lehrplangruppen an den Lehrplänen Darstellen und Gestalten sowie den bilingualen Sachfächern.“
Hessen	„Nach Verabschiedung der KMK-Bildungsstandards für die Sekundarstufe II ... werden in Hessen bis 2015 die ... noch gültigen Lehrpläne in der SEK II der allgemeinbildenden Schulen durch Bildungsstandards und Kerncurricula für alle Fächer abgelöst.“
Rheinland-Pfalz	„Lehrplanarbeit findet nicht zu bestimmten Zeitpunkten statt, sondern vollzieht sich kontinuierlich. (...) Derzeit überarbeitet wird der Lehrplan für die gemeinschaftskundlichen Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde. (...) Inwieweit Lehrpläne der Sekundarstufe II an die neuen zu erwartenden Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife angepasst werden müssen, steht noch nicht fest.“
Saarland	N. N. – keine Antwort
Nordrhein-Westfalen	„NRW befindet sich seit 2004 in einem fortlaufenden Prozess der Umstellung von stofforientierten Lehrplänen alter Prägung hin zu kompetenzorientierten Kernlehrplänen. Nachdem die Umstellung von der Input- zur Outputorientierung für die Pflichtfächer der Sekundarstufe I in diesem Jahr abgeschlossen ist, folgen nun Kernlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe.“

Niedersachsen	„Niedersachsen hat seit 2006 ... kompetenzorientierte Lehrpläne in Kraft gesetzt und beginnt derzeit mit der Weiterentwicklung der zuerst erschienenen Pläne.“
Sachsen-Anhalt	„Mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 wurde ein neuer kompetenzorientierter Lehrplan für die Sekundärschulen in Kraft gesetzt. Gegenwärtig laufen die konzeptionellen Vorbereitungen zur Erarbeitung des Lehrplans für die Gymnasien (in Ablösung der z. Zt. Gültigen Rahmenrichtlinien).“
Brandenburg	„Gegenwärtig entwickelt in unserem Auftrag das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg für beide Bundesländer ... gemeinsame Rahmenlehrpläne für die Primarstufe (in Berlin und Brandenburg Klassenstufen 1-6) und die Sekundarstufe I. Diese sollen voraussichtlich 2015 fertiggestellt sein. Im Moment befinden wir uns in der Endphase bei der Erstellung neuer Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe, da es eine Oberstufenreform gab.“
Berlin	N. N. – keine Antwort
Mecklenburg-Vorpommern	N. N. – keine Antwort
Bremen	„Die Revision der Bildungspläne für die Sekundarstufe I ist abgeschlossen.“
Hamburg	N. N. – keine Antwort
Schleswig-Holstein	„Eine Revision der LP im Lichte der KMK-Abiturstandards ist geplant.“

## Lehrerbefragungsbogen

Bitte entscheiden Sie, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Bitte setzen Sie pro Tabellenzeile nur ein Kreuz!

### 1. Welche Grundorientierung steht bei Ihrer Arbeit für Sie im Vordergrund?

	stimmt völlig	stimmt ziemlich	stimmt teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Zentrale Aufgabe des Unterrichts ist die Vermittlung fachlichen Wissens. Für die Wahl der Unterrichtsinhalte orientiere ich mich daher an der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Systematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler sinnvoll auf die Anforderungen der Zukunft vorzubereiten, ist zentrales Anliegen meines Unterrichts. Das ist für Unterrichtsinhalte mein Hauptbezug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich meinen Unterricht plane, greife ich auf den Lehrplan des Faches zurück. Die dort dargestellten Ziele und Lernbereiche sind für mich die wesentliche Orientierung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe klare Vorstellungen darüber, was man für den Schulabschluss in meinem Fach wissen muss. Vor allem daran orientiere ich mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zutreffendes jeweils bitte ankreuzen!

### 2. In welchen der folgenden Unterrichtsfächer bzw. Fachgebiete unterrichten Sie gegenwärtig regelmäßig? (kein Profil- oder Neigungsunterricht, keine Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsangebote, Mehrfachnennungen möglich)

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutsch o. Sorbisch (Muttersprache)/ Fremdsprachen/ Deutsch als Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales ( <i>nur Mittel- bzw. Förderschule</i> ) | <input type="checkbox"/> Geschichte/ Gemeinschafts-/ Wirtschafts-/ Rechtskunde/ Geographie |
| <input type="checkbox"/> Mathematik/ Chemie/ Biologie/ Physik/ Astronomie                             | <input type="checkbox"/> Werken/ Technik und Computer/ Informatik                                      | <input type="checkbox"/> Kunst/ Musik/ Darstellendes Spiel/ Tanz                           |
| <input type="checkbox"/> Religion/ Ethik/ Philosophie   | <input type="checkbox"/> Sachunterricht ( <i>nur Grund- und Förderschule</i> )                         | <input type="checkbox"/> weitere und zwar:<br>.....  |

### 3. Gibt es an Ihrer Schule für Ihre Fächer aktuelle Stoffverteilungspläne bzw. Arbeitspläne auf der Grundlage der Lehrpläne?

- |  |  |                               |
|--|--|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja, meine eigenen | <input type="checkbox"/> ja, von der Fachkonferenz bzw. im Fachzirkel erarbeitet und beschlossen | <input type="checkbox"/> nein |
|--|--|-------------------------------|

**4. Haben Sie im laufenden oder im vergangenen Schuljahr an einer zentralen, regionalen oder schulinternen) Fortbildung teilgenommen?**

ja  nein

*falls ja:*

vor allen zu Lehrplänen  mit Lehrplanbezug  ohne Lehrplanbezug

**5. In welcher Situation haben Sie sich mit den Lehrplänen auseinandergesetzt? (Mehrfachnennungen sind möglich.)**

individuelle Lektüre/ Selbststudium  ja  nein

Pausengespräche oder eher informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen  ja  nein

Fachkonferenz/ Fachzirkel/ Fachtag/ pädagogischer Tag  ja  nein

Orientierungs- bzw. Vergleichsarbeiten oder Kompetenztests in meiner/n Klasse/n  ja  nein

Ausbildner- bzw. Fortbildnertätigkeiten  ja  nein

anderes und zwar:

.....

Besitzen Sie ein eigenes Exemplar bzw. eigene Exemplare (*gekauft, Ausdruck o. elektronische Datei*) ...

... des gesamten Lehrplanordners der Schulart? ... der fachübergreifenden Teile (z. B. Lernen lernen)? ... Ihres Fachlehrplans bzw. der Pläne für Ihre Fächer?

ja  nein  ja  nein  ja  nein

**6. Die sächsischen Lehrpläne sind hierarchisch gegliedert und haben verschiedene Textteile. Welche Lehrplanteile sind für Ihre schulische Arbeit bedeutsam?**

➤ Rahmen- bzw. Eckwertepapiere (z. B. für informatische oder sprachliche Bildung)  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

➤ Ziele und Aufgaben der Schulart  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

➤ Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

➤ Lernen lernen  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

➤ Ziele und Aufgaben des Faches  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

➤ Klassenstufenziele und Lernbereiche  
 wichtige Rolle  Bin nur darüber informiert.  Dazu kann ich keine Auskünfte geben.

### 7. Wie häufig nutzen Sie Lehrpläne?

- eigentlich nie     
 einmal pro Schuljahr     
 mehrere Male im Schuljahr     
 eigentlich fast wöchentlich

Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, ob oder inwieweit die jeweilige Aussage für Sie persönlich stimmt! Setzen Sie pro Tabellenzeile nur ein Kreuz!

### 8. Die Lehrpläne helfen mir bei...

	stimmt völlig	stimmt ziemlich	stimmt teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
... der Bestimmung von Unterrichtszielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Auswahl von Fortbildungen, die ich besuchen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Auswahl geeigneter Lehrbücher und Lernmittel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Entscheidung über die Versetzung bzw. Nichtversetzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Planung von Inhalten und Themen des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meinem Nachdenken über die Aufgaben und Funktionen von Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Festlegung von Methoden für meinen Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Planung des Medieneinsatzes in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Planung von Unterrichtsgängen, Exkursionen bzw. Schulfahrten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Überlegungen zur Kontrolle der Lernergebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Erstellung des Stoffverteilungsplanes (Schul- bzw. Schulhalbjahr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Planung einer Unterrichtseinheit/ -sequenz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der fachbezogenen Verständigung und Absprache mit Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Information der Eltern über Inhalte und Ziele des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meinem Nachdenken über zeitgemäße Unterrichtskonzepte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Diskussion mit Schülern über die Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Schullaufbahnberatung von Eltern und Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der fachdidaktischen Begründung und Erklärung meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, ob oder inwieweit die jeweilige Aussage für Sie persönlich stimmt! Bitte setzen Sie pro Tabellenzeile nur ein Kreuz!

### 9. Welche Erwartungen haben Sie an künftige Lehrpläne?

	stimmt völlig	stimmt ziemlich	stimmt teils- teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Detaillierte Fachlehrpläne sollten abgeschafft werden. Es genügen orientierende Rahmenpläne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden gar keine Lehrpläne benötigt, wenn für alle Schulabschlüsse klare Kompetenzen als Bildungsstandards formuliert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne, denen eine fachwissenschaftliche Systematik zu Grunde liegt, haben eine zu große Stofffülle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne sind unverzichtbar für vergleichbare Bildungsprozesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulen sollten ihre Bildungsinhalte selbst bestimmen dürfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sollte bundeseinheitliche Lehrpläne für alle Bildungsphasen geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschlussprüfungen, nicht Lehrpläne bestimmen wirklich, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich überfordert, wenn ich mit Kolleginnen und Kollegen schuleigene Lehrpläne entwerfen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsgerechtigkeit über einheitliche Anforderungen der Bildungsabschlüsse herzustellen, ist bei 16 Bundesländern eine Illusion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne sind seit Jahrzehnten ein bewährtes und transparentes Mittel der Bildungsplanung. Daran sollte sich nichts ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne sollten noch mehr methodische Umsetzungsempfehlungen enthalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrpläne sind zu stofflastig. Es sollte mehr Mut vorhanden sein, auch tradierte Inhalte zu streichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne sind viel zu beliebig und sollten künftig präziser und eindeutiger sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne sollten nur noch die wesentlichen fachlichen Ziele und Inhalte enthalten, um prägnanter in der Aussage zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne hin oder her. Es sollte vielmehr einheitliche Lehrbücher und Arbeitshefte geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lehrpläne sollten nur von Wissenschaftlern entwickelt werden, Lehrerinnen und Lehrer „hängen“ zu sehr an ihren „Lieblingsstoffen“.	<input type="checkbox"/>				
Lehrpläne sollte allein aus einer fachlichen Systematik entwickelt werden.	<input type="checkbox"/>				
Nur erfahrene Lehrer können wirklich realistische Lehrpläne gestalten.	<input type="checkbox"/>				
Ohne detaillierte Fachlehrpläne bin ich nicht in der Lage, meinen Unterricht zielführend zu planen.	<input type="checkbox"/>				
Schulbuchverlage sollten an der Lehrplanentwicklung mehr beteiligt werden.	<input type="checkbox"/>				

*Vermuten Sie, was Sie täten, wenn man Lehrpläne abschaffen würde. Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, ob oder inwieweit die jeweilige Aussage für Sie persönlich stimmt! Bitte setzen Sie pro Tabellenzeile nur ein Kreuz!*

**10. Unterrichten ohne Lehrpläne?**

	stimmt völlig	stimmt ziemlich	stimmt teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Ich würde die bis dahin geltenden Lehrpläne einfach weiter nutzen.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde mir ein geeignetes Lehrbuch auswählen und damit als Basis meinen Unterricht planen.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde erwarten, dass dann eine schulinterne Arbeitsgruppe einen schulinternen Plan erstellt, den ich für meinen Unterricht verwenden kann.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde mit den Fachkollegen selbst einen Plan für unsere Schule gestalten.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde mir aus einem anderen Bundesland die Lehrpläne für meine Fächer besorgen und verwenden.	<input type="checkbox"/>				
Ich würde fordern, dass Fachberater oder Fachleiter einheitliche Vorgaben zur Stoffauswahl geben.	<input type="checkbox"/>				
Für mich würde sich nichts ändern, denn die Lehrpläne habe ich nie wirklich genutzt.	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges?: .....					

*Bitte geben Sie nun noch einige Auskünfte zur statistischen Auswertung. Kreuzen Sie das Zutreffende an!*

<b>11. Geschlecht</b>	
<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich

**12. Wie alt sind Sie?**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> bis 30 Jahre  | <input type="checkbox"/> 41 - 50 Jahre | <input type="checkbox"/> über 60 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 31 - 40 Jahre | <input type="checkbox"/> 51 -60 Jahre  |  |

**13. Wie viele Jahre arbeiten Sie im Schuldienst (ggf. mit Referendariat)?**

- |                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> bis 5 Jahre | <input type="checkbox"/> 11 - 20 Jahre | <input type="checkbox"/> über 30 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 6 -10 Jahre | <input type="checkbox"/> 21 - 30 Jahre |  |

**14. In welcher Schulart arbeiten Sie zurzeit überwiegend?**

- |                                       |                                       |  |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Grundschule  | <input type="checkbox"/> Mittelschule | <input type="checkbox"/> Schulversuch „Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“ |
| <input type="checkbox"/> Förderschule | <input type="checkbox"/> Gymnasium    |  |

**15. Für welches Lehramt sind Sie ausgebildet? (Mehrfachnennungen sind möglich.)**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Grundschule             | <input type="checkbox"/> Mittelschule (ggf. Haupt- oder Realschule bzw. Sekundarstufe I) | <input type="checkbox"/> Gymnasium (inkl. Sek. II)        |
| <input type="checkbox"/> Unterstufe der DDR-POS  | <input type="checkbox"/> Mittel- und Oberstufe der DDR-POS                               | <input type="checkbox"/> erweiterte Oberstufe der DDR-EOS |
| <input type="checkbox"/> Grund- und Förderschule |  | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Schule            |

**16. Arbeiten Sie als Schulleiter/in, stellvertretende/r Schulleiter/in oder Fachleiter/in?**

- ja  nein

**17. Sind Sie Fachberater/in Ihrer Regionalstelle der Sächsischen Bildungsagentur?**

- ja  nein

**18. Wirken Sie als schulischer Mentor/in oder Lehrbeauftragte/r?**

- ja  nein

**19. Sind oder waren Sie Mitglied einer Lehrplankommission bzw. einer Aufgabenkommission für schriftliche Abschlussprüfungen?**

- ja  nein

**20. Unterrichten Sie ganz oder überwiegend an einer Schule in freier Trägerschaft?**

- ja  nein

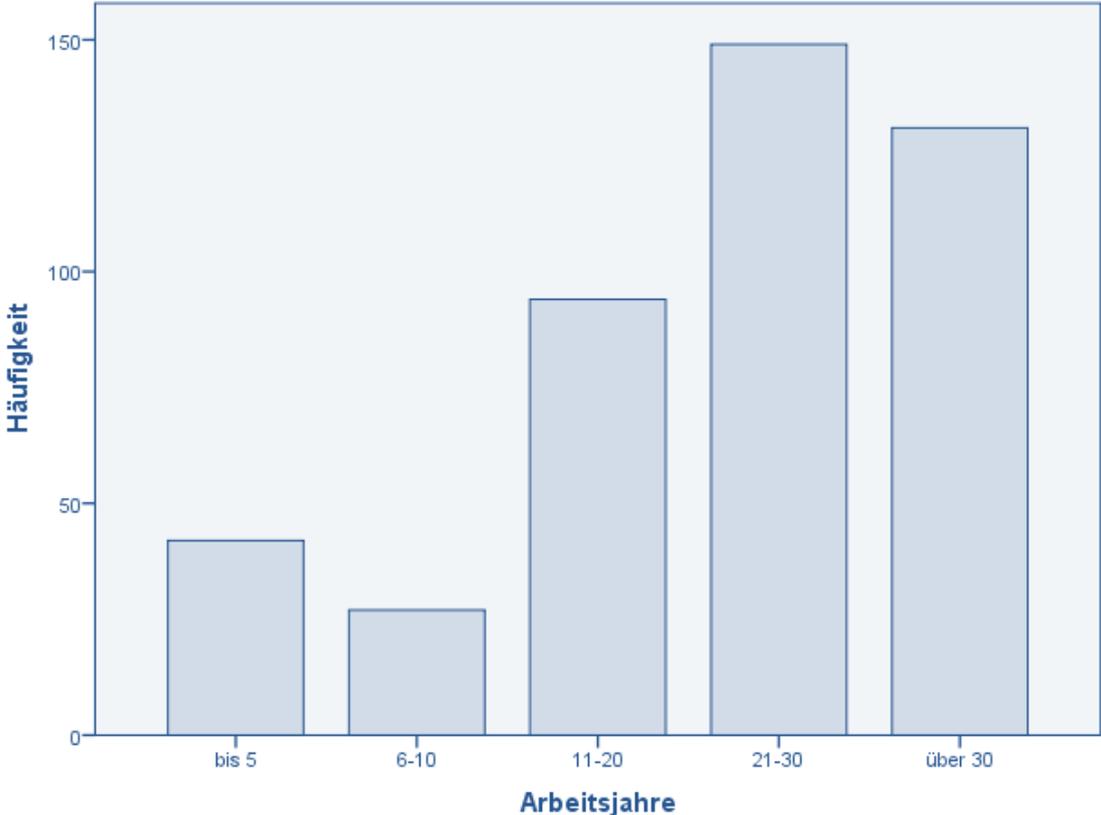
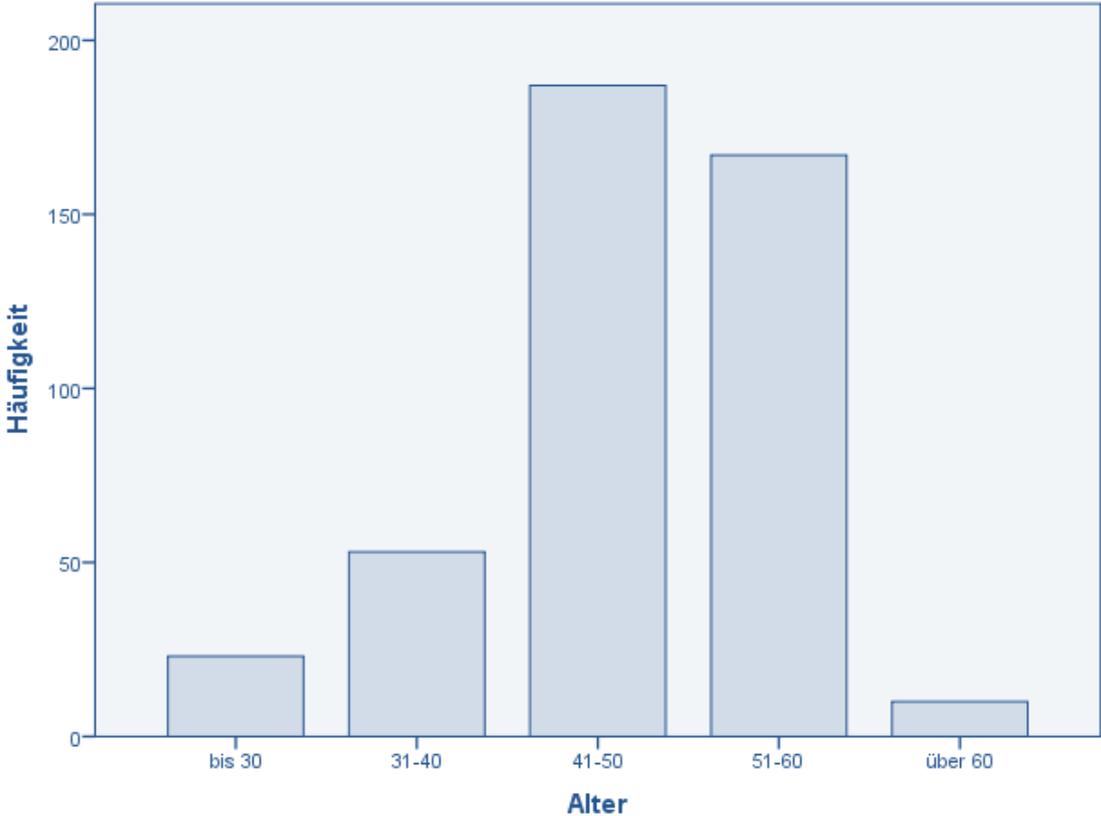
Zum Abschluss haben Sie noch Raum, um uns weitere Gedanken, Kritiken oder Hinweise zu Lehrplänen mitzuteilen.

## Leitfaden für das Expertengespräch mit Fachberatern

*Interviewer-Anweisungen: Alle Angaben sind freiwillig! Bei der Beantwortung der Fragen sind keine Namen zu nennen! Die Daten fließen in eine Gesamtuntersuchung ein und werden nicht personenbezogen verwendet.*

Leitfrage	Nachfragekategorie
Wann und warum haben Sie zuletzt im Lehrplan gelesen?	➤ Information gefunden oder Problem gelöst?
	➤ Besitzform der Lehrpläne?
	➤ Gibt es Kritikpunkte?
Sind die gegenwärtigen Lehrpläne ein Gewinn für Ihr Fach?	➤ Leistungsbezogener, fachgerechter Unterricht möglich?
	➤ Vergleichsurteile mit früheren oder anderen Plänen?
	➤ Kompatibilität mit Schulbüchern und anderen Lehr- /Lernmedien?
Haben Sie selbst Fortbildungen zu den Lehrplänen gegeben?	➤ Ausmaß und Thema?
	➤ schulinterne Fortbildung
	➤ Probleme oder Diskussionen?
Entsprechen die Lehrpläne Ihrem eigenen Lehrplanideal?	➤ Abschlussbezogene Differenzierung gelungen?
	➤ Hinweise zur inneren Differenzierung hilfreich?
	➤ Zu inhalts- oder zielorientiert?
	➤ Widerspiegelung moderner fachdidaktischer Ansätze?
Welche Äußerungen zu Lehrplänen nehmen Sie bei den Kollegen wahr?	➤ Über- bzw. Unterforderung der Lehrkräfte?
	➤ Welche Methoden des Fachunterrichts werden praktiziert?
	➤ Zu detailliert oder nicht genug detailliert?
	➤ Kritiken, Wünsche?
Können sie Unterschiede der Lehrplannutzung an verschiedenen Schulen wahrnehmen?	➤ Stand der Schulentwicklung?
	➤ Umgang mit pädagogischer Vielfalt?
	➤ Lehrplaninitiierte Kooperationen?
	➤ Leistungsbewertung mit individueller Bezugsnormorientierung?
Wie sollten künftige Pläne aussehen?	➤ Kerncurriculum? Standardbasierung? Kompetenzorientierung?
	➤ Lehrplankompetenzen der Lehrkräfte für schulinterne Lehrpläne?

**Grafische Darstellungen zur Verteilung der Befragungstichprobe**



## Tabellarische Darstellung statistischer Auswertungen

Grundorientierung fachliches Wissen nach Fächern - kumulierte Prozente

	Spra- chen- fächer	math.- nat. Fächer	Ethik, Reli., Phil.	WTH	Werken, Techn., Inform.	Sach- unter- richt	Gesch., GK, Wirt- schaft	Kunst, Musik	Weitere (insb. Sport)
stimmt völlig	36,7	34,8	32,6	33,3	29,6	37,2	32,6	30,0	25,4
stimmt ziemlich	73,8	76,3	69,8	77,8	74,6	73,1	82,6	72,5	71,4
stimmt teils teils	97,9	98,1	97,7	97,8	98,6	94,9	100,0	96,3	93,7
stimmt eher nicht	100	100	100	100	100	100		100	100
stimmt überhaupt nicht									

Grundorientierung Schüler nach Fächern - kumulierte Prozente

	Spra- chen- fächer	math.- nat. Fächer	Ethik, Reli., Phil.	WTH	Werken, Techn., Inform.	Sach- unter- richt	Gesch., GK, Wirt- schaft	Kunst, Musik	Weitere (insb. Sport)
stimmt völlig	54,1	52,6	61,4	70,2	68,5	60,5	50,6	60,7	41,5
stimmt ziemlich	88,9	86,7	81,8	95,7	97,3	92,6	84,7	86,9	84,6
stimmt teils teils	98,89	98,1	97,7	100	100	98,8	97,6	98,8	93,8
stimmt eher nicht	99,6	100	100			100	100	100	100
stimmt überhaupt nicht	100								

Grundorientierung Lehrplan nach Fächern - kumulierte Prozente

	Spra- chen- fächer	math.- nat. Fächer	Ethik, Reli., Phil.	WTH	Werken, Techn., Inform.	Sach- unter- richt	Gesch., GK, Wirt- schaft	Kunst, Musik	Weitere (insb. Sport)
stimmt völlig	49,0	54,2	40,0	39,6	41,1	51,9	47,1	47,0	37,5
stimmt ziemlich	82,9	85,8	84,4	77,1	79,5	81,5	87,4	83,1	82,8
stimmt teils teils	96,3	98,1	95,6	97,9	98,6	97,5	100	95,2	96,9
stimmt eher nicht	99,6	100	100	100	100	100		100	100
stimmt überhaupt nicht	100								

Grundorientierung Abschlussprüfung nach Fächern - kumulierte Prozente

	Spra- chen- fächer	math.- nat. Fächer	Ethik, Reli., Phil.	WTH	Werken, Techn., Inform.	Sach- unter- richt	Gesch., GK, Wirt- schaft	Kunst, Musik	Weitere (insb. Sport)
stimmt völlig	37,2	36,8	31,7	42,9	33,3	31,9	38,1	33,3	17,5
stimmt ziemlich	74,5	71,1	58,5	66,7	69,6	63,9	77,4	65,3	54,0
stimmt teils teils	87,9	87,6	80,5	88,1	84,1	76,4	95,2	82,7	76,2
stimmt eher nicht	96,5	97,0	92,7	97,6	95,7	94,4	100	94,7	92,1
stimmt überhaupt nicht	100	100	100	100	100	100		100	100

## Grundorientierung fachliches Wissen

### alle Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent	gültige Pro- zente	kumulierte Prozente
gültig	stimmt völlig	157	34,9	35,8
	stimmt ziemlich	179	39,8	76,7
	stimmt teils teils	94	20,9	98,2
	stimmt eher nicht	8	1,8	100,0
	gesamt	438	97,3	100,0

### Lehramt Mittelschule bzw. Sek-I-Lehrämter

gültig	stimmt völlig	13	22,8	22,8
	stimmt ziemlich	25	43,9	66,7
	stimmt teils teils	19	33,3	100,0
	gesamt	57	100,0	100,0

### Mittel- und Oberstufe DDR-POS

gültig	stimmt völlig	70	40,5	41,4
	stimmt ziemlich	69	39,9	82,2
	stimmt teils teils	30	17,3	100,0
	gesamt	169	97,7	100,0

## Grundorientierung Schüler

### alle Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent	gültige Pro- zente	kumulierte Prozente
gültig	stimmt völlig	227	50,4	51,1
	stimmt ziemlich	154	34,2	85,8
	stimmt teils teils	54	12,0	98,0
	stimmt eher nicht	8	1,8	99,8
	stimmt überhaupt nicht	1	,2	100,0
	gesamt	444	98,7	100,0

### Lehramt Grundschule

gültig	stimmt völlig	36	64,3	64,3
	stimmt ziemlich	17	30,4	94,6
	stimmt teils teils	3	5,4	100,0
	gesamt	56	100,0	100,0

### Unterstufe DDR-POS

gültig	stimmt völlig	40	66,7	69,0
	stimmt ziemlich	13	21,7	91,4
	stimmt teils teils	3	5,0	96,6
	stimmt eher nicht	2	3,3	100,0
	gesamt	58	96,7	100,0

### Lehramt Grund- und Förderschule

gültig	stimmt völlig	36	65,5	66,7
	stimmt ziemlich	17	30,9	98,1
	stimmt teils teils	1	1,8	100,0
	gesamt	54	98,2	100,0

**Lehramt Gymnasium (inkl. Sek II)**

	stimmt völlig	33	30,6	30,8	30,8
	stimmt ziemlich	46	42,6	43,0	73,8
	stimmt teils teils	25	23,1	23,4	97,2
gültig	stimmt eher nicht	2	1,9	1,9	99,1
	stimmt überhaupt nicht	1	,9	,9	100,0
	gesamt	107	99,1	100,0	

## Grundorientierung System/Lehrplan

**alle Lehrkräfte**

	Häufigkeit	Prozent	gültige Pro- zente	kumulierte Prozente
	stimmt völlig	222	49,3	49,7
	stimmt ziemlich	159	35,3	85,2
	stimmt teils teils	55	12,2	97,5
gültig	stimmt eher nicht	10	2,2	99,8
	stimmt überhaupt nicht	1	,2	100,0
	gesamt	447	99,3	100,0

**Unterstufe DDR-POS**

	stimmt völlig	36	60,0	61,0	61,0
	stimmt ziemlich	15	25,0	25,4	86,4
gültig	stimmt teils teils	7	11,7	11,9	98,3
	stimmt eher nicht	1	1,7	1,7	100,0
	gesamt	59	98,3	100,0	

**Erweiterte Oberschule (DDR-EOS)**

	stimmt völlig	43	59,7	59,7	59,7
	stimmt ziemlich	22	30,6	30,6	90,3
gültig	stimmt teils teils	6	8,3	8,3	98,6
	stimmt eher nicht	1	1,4	1,4	100,0
	gesamt	72	100,0	100,0	

**Lehramt Mittelschule bzw. Sek-I-Lehrämter**

	stimmt völlig	22	40,0	40,7	40,7
	stimmt ziemlich	19	34,5	35,2	75,9
gültig	stimmt teils teils	12	21,8	22,2	98,1
	stimmt eher nicht	1	1,8	1,9	100,0
	gesamt	54	98,2	100,0	

**Lehramt Gymnasium (inkl. Sek II)**

	stimmt völlig	40	37,0	37,0	37,0
	stimmt ziemlich	47	43,5	43,5	80,6
	stimmt teils teils	17	15,7	15,7	96,3
gültig	stimmt eher nicht	3	2,8	2,8	99,1
	stimmt überhaupt nicht	1	,9	,9	100,0
	gesamt	108	100,0	100,0	

## Grundorientierung Schulabschluss

### alle Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent	gültige Pro- zente	kumulierte Prozente
gültig	stimmt völlig	163	36,2	37,9
	stimmt ziemlich	154	34,2	73,7
	stimmt teils teils	72	16,0	90,5
	stimmt eher nicht	31	6,9	97,7
	stimmt über- haupt nicht	10	2,2	100,0
	gesamt	430	95,6	100,0

### Erweiterte Oberschule (DDR-EOS)

gültig	stimmt völlig	34	47,2	48,6
	stimmt ziemlich	28	38,9	88,6
	stimmt teils teils	5	6,9	95,7
	stimmt eher nicht	2	2,8	98,6
	stimmt über- haupt nicht	1	1,4	100,0
	gesamt	70	97,2	100,0

## Grundorientierung Schüler

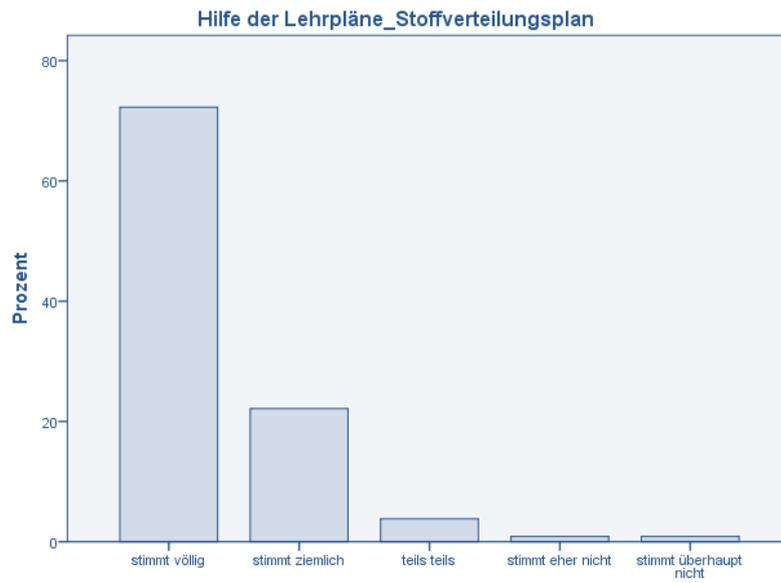
### alle Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent	gültige Pro- zente	kumulierte Prozente
gültig	stimmt völlig	227	50,4	51,1
	stimmt ziemlich	154	34,2	85,8
	stimmt teils teils	54	12,0	98,0
	stimmt eher nicht	8	1,8	99,8
	stimmt über- haupt nicht	1	,2	100,0
	gesamt	444	98,7	100,0

### Lehrkräfte freier Schulträger

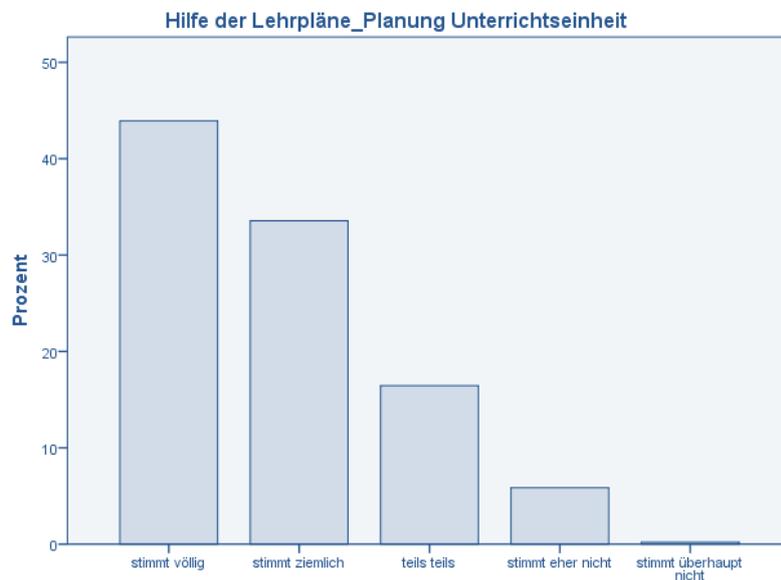
gültig	stimmt völlig	45	37,2	37,2
	stimmt ziemlich	48	39,7	76,9
	stimmt teils teils	24	19,8	96,7
	stimmt eher nicht	4	3,3	100,0
	gesamt	121	100,0	100,0

## Grafische Darstellungen zu Aspekten des Nutzungsverhaltens



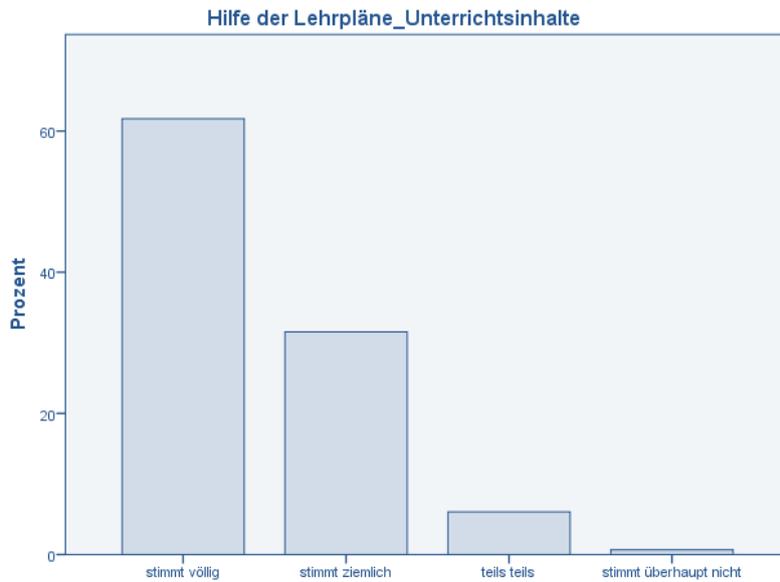
Hilfe der Lehrpläne\_Stoffverteilungsplan

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	
gültig	stimmt völlig	323	71,8	72,3
	stimmt ziemlich	99	22,0	22,1
	stimmt teils teils	17	3,8	3,8
	stimmt eher nicht	4	,9	,9
	stimmt überhaupt nicht	4	,9	,9
gesamt	447	99,3	100,0	
fehlend	System	3	,7	
gesamt	450	100,0		



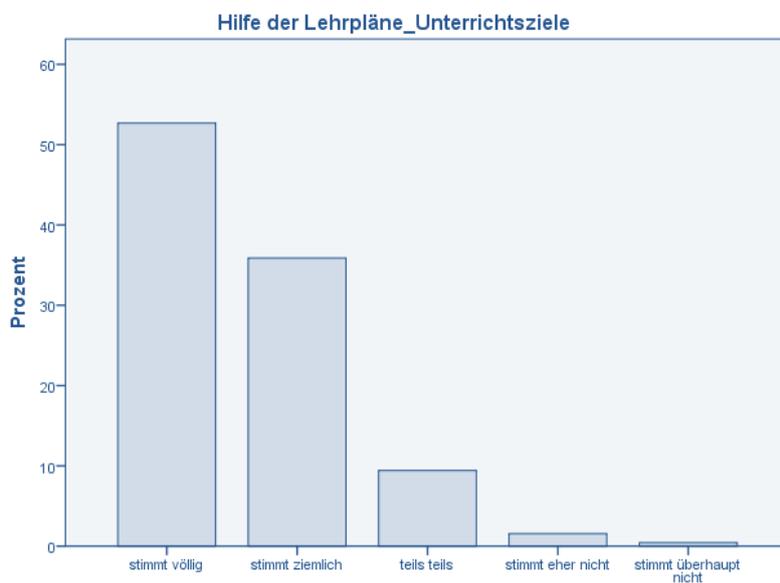
Hilfe der Lehrpläne\_Planung Unterrichtseinheit

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	
gültig	stimmt völlig	195	43,3	43,9
	stimmt ziemlich	149	33,1	33,6
	stimmt teils teils	73	16,2	16,4
	stimmt eher nicht	26	5,8	5,9
	stimmt überhaupt nicht	1	,2	,2
gesamt	444	98,7	100,0	
fehlend	System	6	1,3	
gesamt	450	100,0		



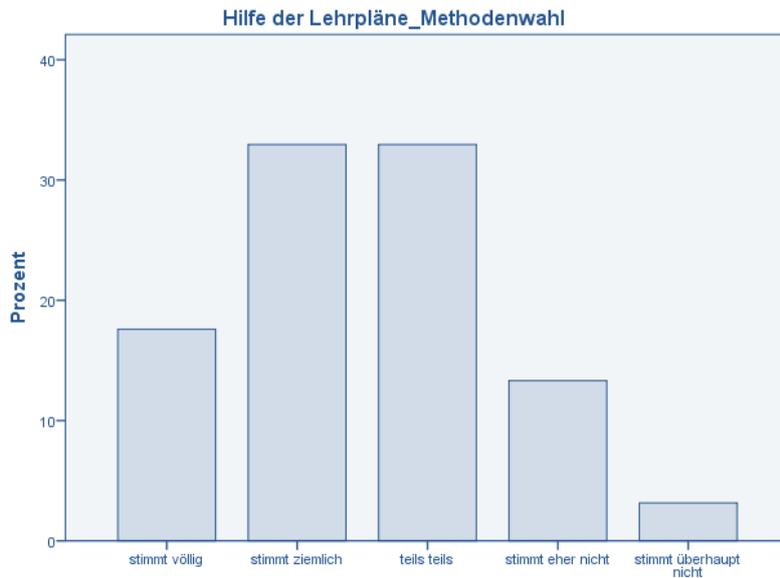
**Hilfe der Lehrpläne\_Unterrichtsinhalte**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	276	61,3	61,7
	stimmt ziemlich	141	31,3	31,5
	stimmt teils teils	27	6,0	6,0
	stimmt eher nicht	3	,7	,7
	gesamt	447	99,3	100,0
fehlend	System	3	,7	
gesamt		450	100,0	



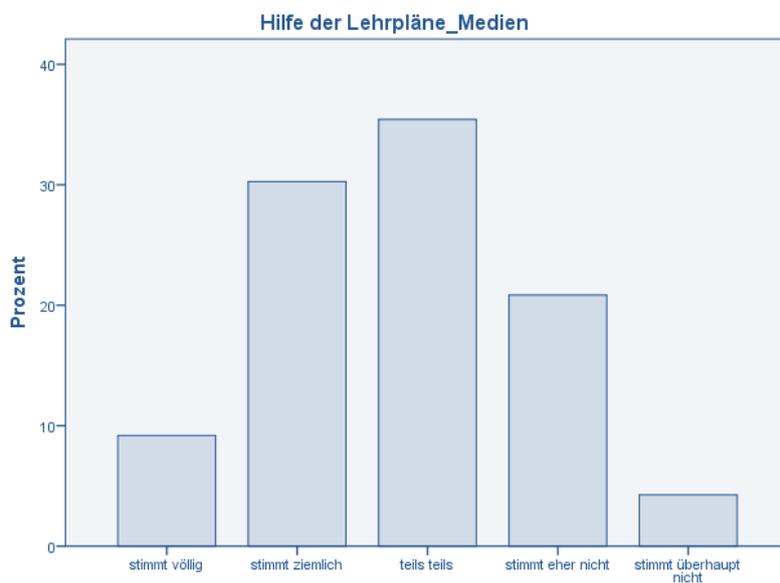
**Hilfe der Lehrpläne\_Unterrichtsziele**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	235	52,2	52,7
	stimmt ziemlich	160	35,6	35,9
	stimmt teils teils	42	9,3	9,4
	stimmt eher nicht	7	1,6	1,6
	stimmt überhaupt nicht	2	,4	,4
gesamt	446	99,1	100,0	
fehlend	System	4	,9	
gesamt		450	100,0	



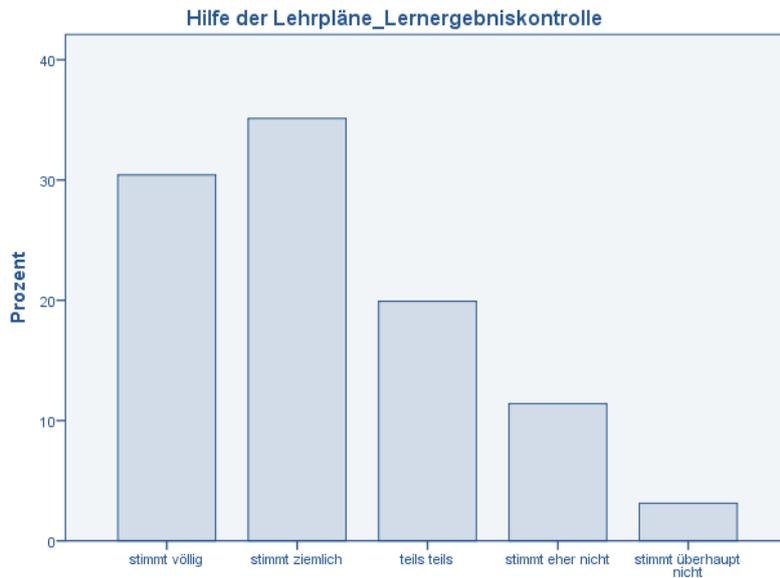
**Hilfe der Lehrpläne\_Methodenwahl**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	78	17,3	17,6
	stimmt ziemlich	146	32,4	33,0
	stimmt teils teils	146	32,4	33,0
	stimmt eher nicht	59	13,1	13,3
	stimmt überhaupt nicht	14	3,1	3,2
	gesamt	443	98,4	100,0
fehlend	System	7	1,6	
gesamt		450	100,0	



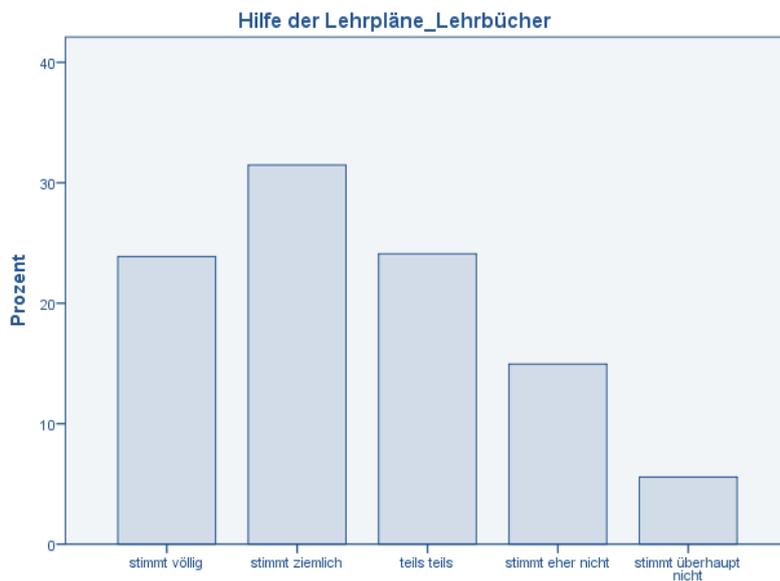
**Hilfe der Lehrpläne\_Medien**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	41	9,1	9,2
	stimmt ziemlich	135	30,0	30,3
	stimmt teils teils	158	35,1	35,4
	stimmt eher nicht	93	20,7	20,9
	stimmt überhaupt nicht	19	4,2	4,3
	gesamt	446	99,1	100,0
fehlend	System	4	,9	
gesamt		450	100,0	



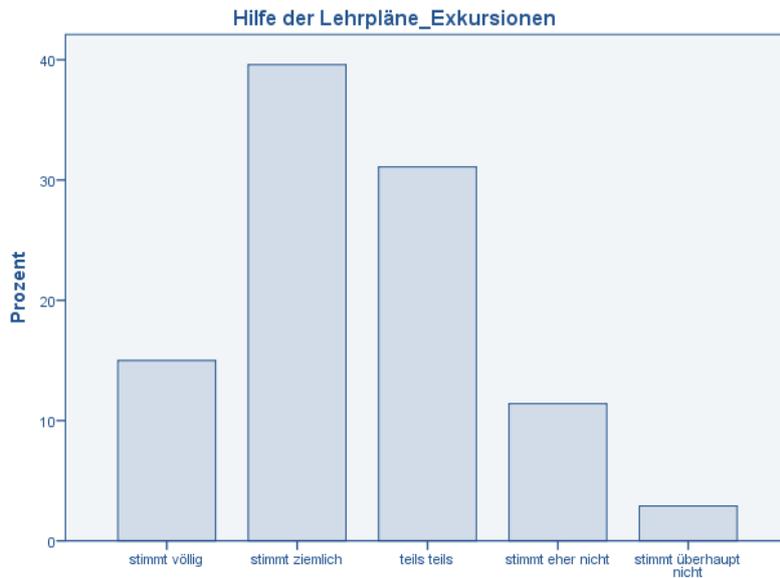
Hilfe der Lehrpläne\_Lernergebniskontrolle

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	136	30,2	30,4
	stimmt ziemlich	157	34,9	35,1
	stimmt teils teils	89	19,8	19,9
	stimmt eher nicht	51	11,3	11,4
	stimmt überhaupt nicht	14	3,1	3,1
	gesamt	447	99,3	100,0
fehlend	System	3	,7	
gesamt		450	100,0	



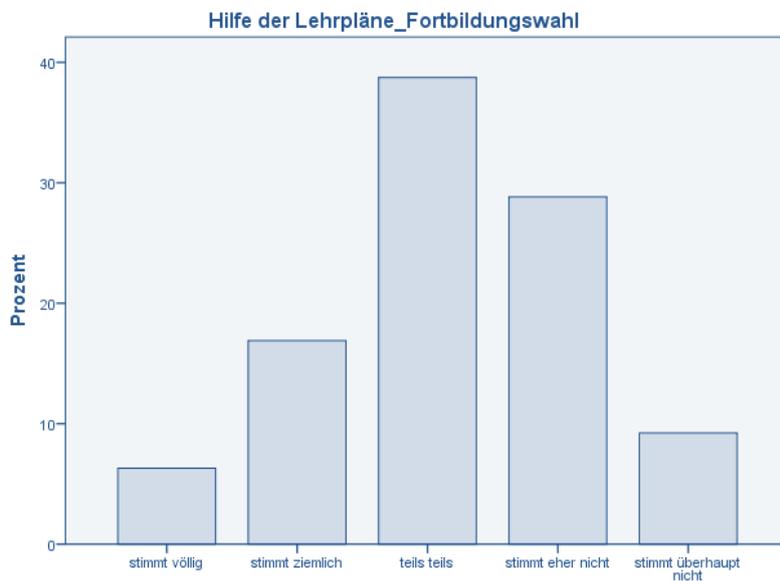
Hilfe der Lehrpläne\_Lehrbücher

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	107	23,8	23,9
	stimmt ziemlich	141	31,3	31,5
	stimmt teils teils	108	24,0	24,1
	stimmt eher nicht	67	14,9	15,0
	stimmt überhaupt nicht	25	5,6	5,6
	gesamt	448	99,6	100,0
fehlend	System	2	,4	
gesamt		450	100,0	



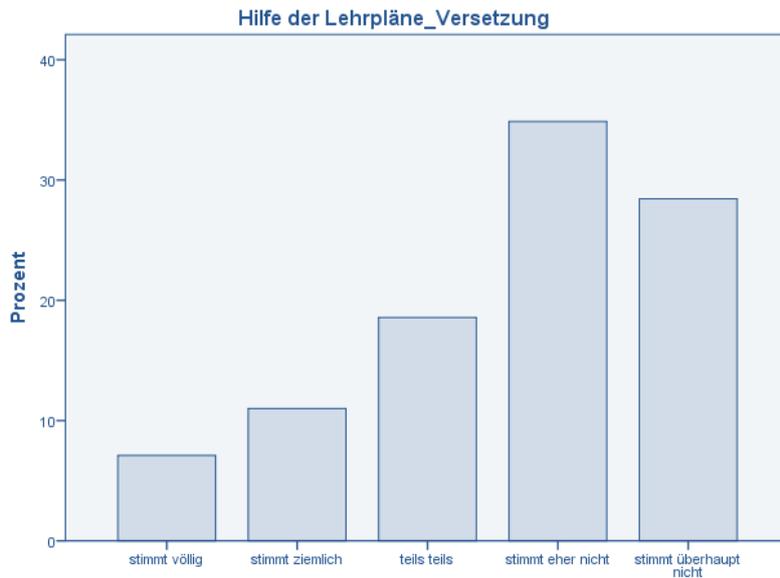
**Hilfe der Lehrpläne\_Exkursionen**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	67	14,9	15,0
	stimmt ziemlich	177	39,3	39,6
	stimmt teils teils	139	30,9	31,1
	stimmt eher nicht	51	11,3	11,4
	stimmt überhaupt nicht	13	2,9	2,9
	gesamt	447	99,3	100,0
fehlend	System	3	,7	
gesamt		450	100,0	



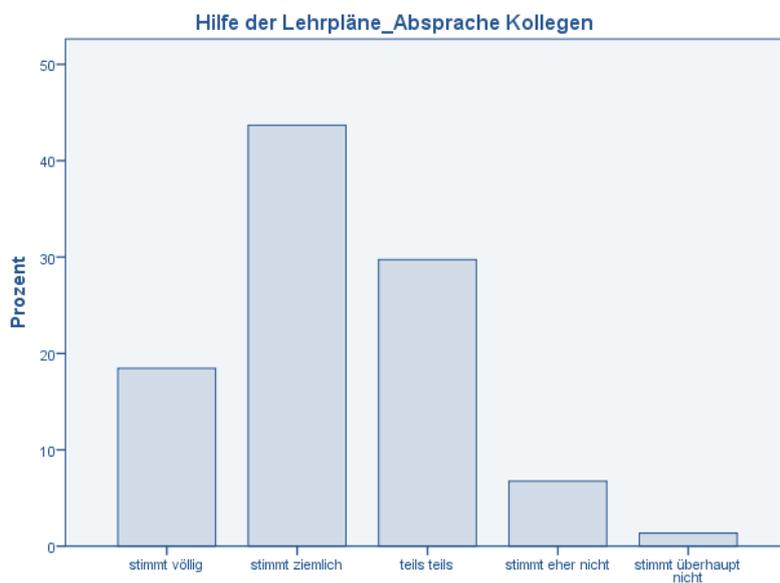
**Hilfe der Lehrpläne\_Fortbildungswahl**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	28	6,2	6,3
	stimmt ziemlich	75	16,7	16,9
	stimmt teils teils	172	38,2	38,7
	stimmt eher nicht	128	28,4	28,8
	stimmt überhaupt nicht	41	9,1	9,2
	gesamt	444	98,7	100,0
fehlend	System	6	1,3	
gesamt		450	100,0	



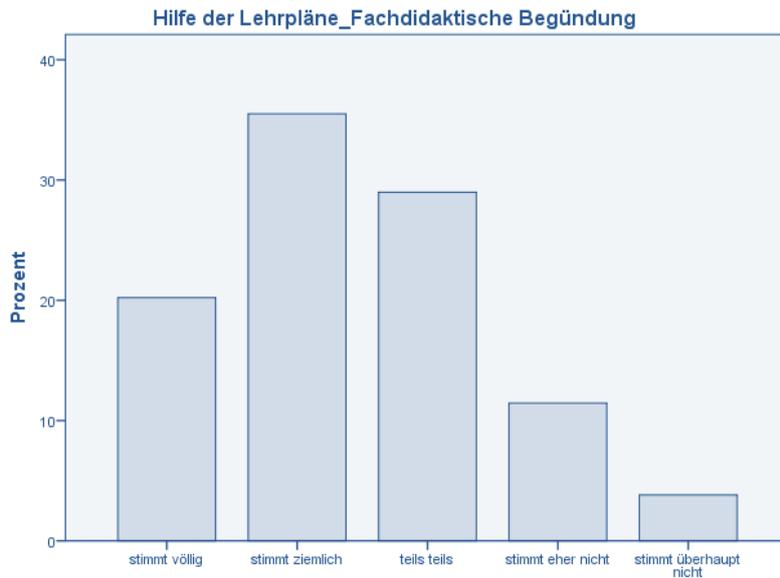
**Hilfe der Lehrpläne\_Versetzung**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	31	6,9	7,1
	stimmt ziemlich	48	10,7	11,0
	stimmt teils teils	81	18,0	18,6
	stimmt eher nicht	152	33,8	34,9
	stimmt überhaupt nicht	124	27,6	28,4
	gesamt	436	96,9	100,0
fehlend	System	14	3,1	
gesamt		450	100,0	



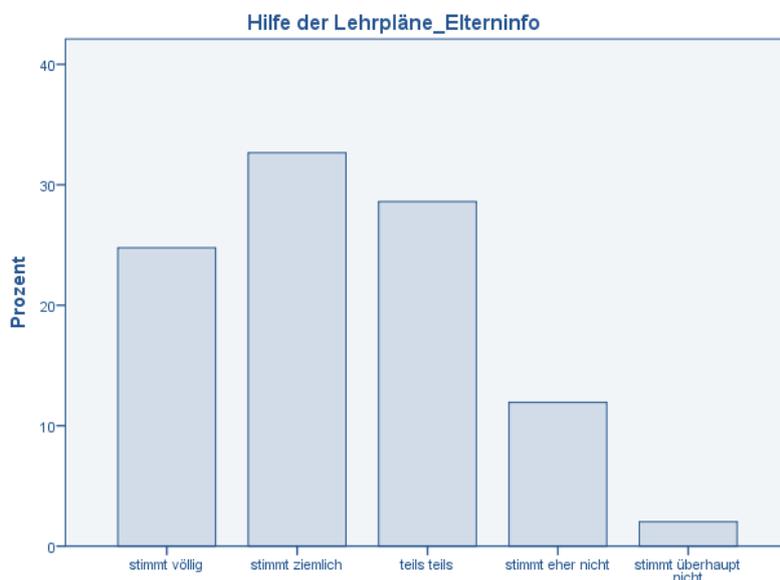
**Hilfe der Lehrpläne\_Absprache Kollegen**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	82	18,2	18,5
	stimmt ziemlich	194	43,1	43,7
	stimmt teils teils	132	29,3	29,7
	stimmt eher nicht	30	6,7	6,8
	stimmt überhaupt nicht	6	1,3	1,4
	gesamt	444	98,7	100,0
fehlend	System	6	1,3	
gesamt		450	100,0	



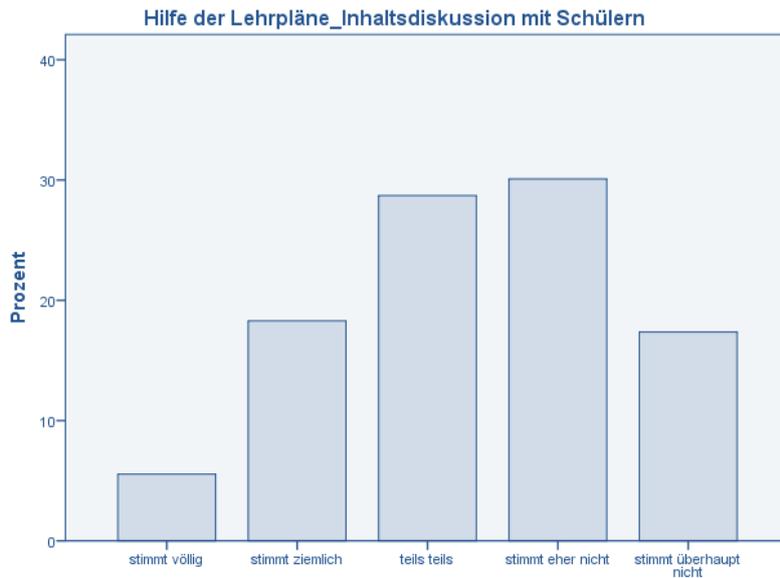
**Hilfe der Lehrpläne\_Fachdidaktische Begündung**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	90	20,0	20,2
	stimmt ziemlich	158	35,1	35,5
	stimmt teils teils	129	28,7	29,0
	stimmt eher nicht	51	11,3	11,5
	stimmt überhaupt nicht	17	3,8	3,8
	gesamt	445	98,9	100,0
fehlend	System	5	1,1	
gesamt		450	100,0	



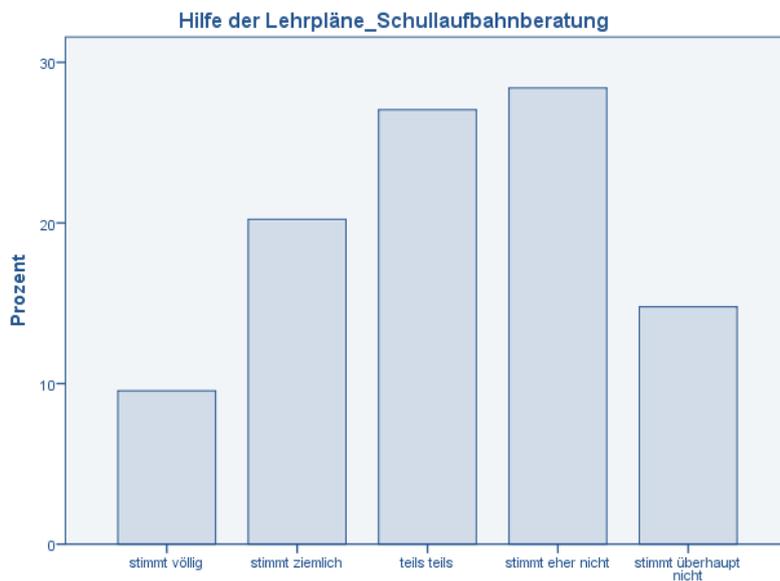
**Hilfe der Lehrpläne\_Elterninfo**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	110	24,4	24,8
	stimmt ziemlich	145	32,2	32,7
	stimmt teils teils	127	28,2	28,6
	stimmt eher nicht	53	11,8	11,9
	stimmt überhaupt nicht	9	2,0	2,0
	gesamt	444	98,7	100,0
fehlend	System	6	1,3	
gesamt		450	100,0	



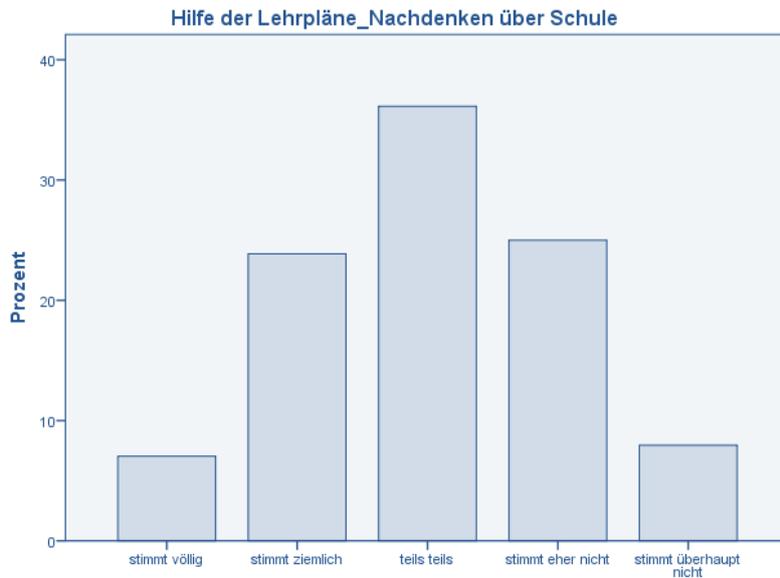
Hilfe der Lehrpläne\_Inhaltsdiskussion mit Schülern

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	24	5,3	5,6
	stimmt ziemlich	79	17,6	18,3
	stimmt teils teils	124	27,6	28,7
	stimmt eher nicht	130	28,9	30,1
	stimmt überhaupt nicht	75	16,7	17,4
gesamt	432	96,0	100,0	
fehlend	System	18	4,0	
gesamt		450	100,0	



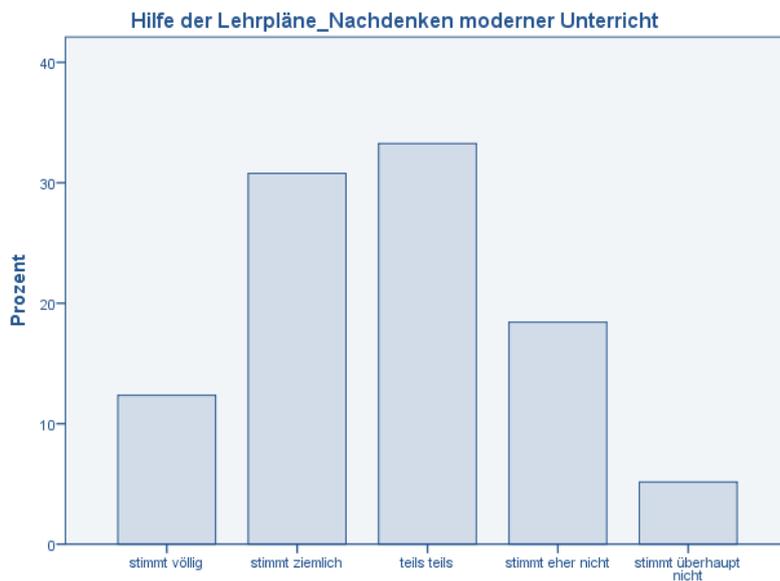
Hilfe der Lehrpläne\_Schullaufbahnberatung

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	42	9,3	9,5
	stimmt ziemlich	89	19,8	20,2
	stimmt teils teils	119	26,4	27,0
	stimmt eher nicht	125	27,8	28,4
	stimmt überhaupt nicht	65	14,4	14,8
gesamt	440	97,8	100,0	
fehlend	System	10	2,2	
gesamt		450	100,0	



Hilfe der Lehrpläne\_Nachdenken über Schule

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	31	6,9	7,0
	stimmt ziemlich	105	23,3	23,9
	stimmt teils teils	159	35,3	36,1
	stimmt eher nicht	110	24,4	25,0
	stimmt überhaupt nicht	35	7,8	8,0
	gesamt	440	97,8	100,0
fehlend	System	10	2,2	
gesamt		450	100,0	



Hilfe der Lehrpläne\_Nachdenken moderner Unterricht

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente
gültig	stimmt völlig	55	12,2	12,4
	stimmt ziemlich	137	30,4	30,8
	stimmt teils teils	148	32,9	33,3
	stimmt eher nicht	82	18,2	18,4
	stimmt überhaupt nicht	23	5,1	5,2
	gesamt	445	98,9	100,0
fehlend	System	5	1,1	
gesamt		450	100,0	

## Statistische Daten der Clusteranalysen

### Lehrplannutzungsverhalten

QUICK CLUSTER: f1\_3 f4\_1 f4\_2 f7 f8\_2 f8\_3 f8\_6 f8\_7 f8\_8 f8\_12 f8\_15 f8\_16 f8\_18 f13/CRITERIA=CLUSTERS(4)

Final Cluster Centers:

Grundorientierung_System	0	1	2	3
Fortbildungsteilnahme	0	1	1	1
Lehrplanbezug der Fortbildung	0	2	2	2
Nutzungshäufigkeit	0	3	4	4
Hilfe der Lehrpläne_Fortbildungswahl	0	3	4	4
Hilfe der Lehrpläne_Lehrbücher	0	2	3	3
Hilfe der Lehrpläne_Nachdenken über Schule	0	3	4	4
Hilfe der Lehrpläne_Methodenwahl	0	2	3	4
Hilfe der Lehrpläne_Medien	0	2	3	4
Hilfe der Lehrpläne_Planung Unterrichtseinheit	0	2	3	3
Hilfe der Lehrpläne_Nachdenken moderner Unterricht	0	2	3	4
Hilfe der Lehrpläne_Inhaltsdiskussion mit Schülern	0	3	4	4
Hilfe der Lehrpläne_Fachdidaktische Begündung	0	2	3	3
Arbeitsjahre	0	4	2	3

Number of Cases in each Cluster:

Cluster|1| 0

Cluster |2|201

Cluster |3| 73

Cluster |4| 80

Valid | |354

### Lehrplanerwartungen

QUICK CLUSTER: f1\_2 f1\_3 f7 f8\_3 f8\_7 f8\_8 f8\_12 f8\_16 f8\_18 f9\_1 f9\_2 f9\_5 f9\_13 f9\_15 f9\_20 f10\_1 f10\_2 f10\_4 f13/CRITERIA=CLUSTERS(4)

Final Cluster Centers:

Grundorientierung_Schüler	1	2	2	3
Grundorientierung_System	1	3	2	2
Nutzungshäufigkeit	3	3	3	3
Hilfe der Lehrpläne_Lehrbücher	2	3	4	2
Hilfe der Lehrpläne_Methodenwahl	2	3	3	3
Hilfe der Lehrpläne_Medien	2	4	3	3
Hilfe der Lehrpläne_Planung Unterrichtseinheit	1	3	2	2
Hilfe der Lehrpläne_Inhaltsdiskussion mit Schülern	3	4	4	4
Hilfe der Lehrpläne_Fachdidaktische Begündung	2	3	3	3
f9_1 Lehrplanerwartungen Zukunft_Rahmenlehrpläne statt	4	2	3	4
f9_2 Lehrplanerwartungen Zukunft_Bildungsstandards, Schulabschlüsse	4	3	4	4
f9_5 Lehrplanerwartungen Zukunft_Schulen bestimmen selbst	4	4	4	4
f9_13 Lehrplanerwartungen Zukunft_Vorgaben noch präziser	3	4	3	3
f9_15 Lehrplanerwartungen Zukunft_Einheitliche Lehrmittel	2	3	2	3
f9_20 Lehrplanerwartungen Zukunft_Beteiligung Schulbuchverlage	3	4	3	4
Unterrichten ohne Lehrpläne_alte weiter nutzen	2	3	2	2
Unterrichten ohne Lehrpläne_geeignetes Lehrbuch	3	3	2	2
Unterrichten ohne Lehrpläne_Mitarbeit schulinterner Plan	4	3	3	3
Alter	4	3	3	3

Number of Cases in each Cluster

Cluster |1| 193

Cluster |2| 57

Cluster |3| 77

Cluster |4| 51

Valid | | 378

## Antworten der Befragten auf die offene Fragestellung

<p><b>Wünsche nach verbesserter Anschlussfähigkeit der Lehrpläne</b></p>	<p>„Bei der Arbeit mit den LP habe ich festgestellt, dass es vorwiegend Probleme in den Übergangphasen gibt. (...) In der Grundschule bzw. der Mittelschule werden Teile aus dem LP gestrichen, die dann aber am Gymnasium bzw. dem beruflichen Gymnasium vorausgesetzt werden. LP müssen kompatibel sein!“</p> <p>„Die Lehrpläne in Englisch von Grundschule, Mittelschule und Gymnasium müssten nun endlich noch einmal überarbeitet werden. Es gibt immer wieder große Diskussionen mit Eltern und Lehrern über deren Nichtabstimmung (besonders über die ‚geschriebene‘ Sprache.“</p> <p>„Ich fände es gut, wenn die Lehrpläne der Fächer besser aufeinander abgestimmt wären. Das hat früher besser funktioniert.“</p> <p>„Was besser sein könnte, sind detaillierte Angaben zu Medien, Lehrbüchern usw.“</p>
--	--

<p><b>Wünsche nach Verbesserung der fachdidaktischen Klarheit und der fachlichen Systematik</b></p>	<p>„durch Lernbereiche wurde Fachsystematik ‚zerstückelt‘, viele Kollegen unterrichten eher nach Systematik des alten Lehrplanes“</p> <p>„ständig wechselnde Vorgabe beim Erlernen des Lesens und Schreibens“</p> <p>„Schüler müssen nur ‚Orientierung am Sternhimmel‘ beherrschen, nichts weiter. Wie sinnvoll ist das?“</p> <p>„Lehrpläne sollten sprachlich verständlicher sein und stärker an der Gegenwart orientiert sein.“</p> <p>„In den naturwissenschaftlichen Lehrplänen fehlt z. T. die Systematik ... Frühere ‚Leitlinien‘ halfen zu wiederholen und vorhandenes Wissen zu vertiefen (Spirallehrpläne).“</p> <p>„Der Deutschlehrplan ist ohne fachliche Unterstützung (Fachberater, Weiterbildung) schwer umzusetzen. Allein das Erstellen eines Jahresplanes und das ‚Einschachteln‘ von Lernbereich 1+2 in die Lernbereiche 3-6 ist allein eine Katastrophe.“</p>
---	--

**Wünsche nach Kontinuität und Beibehaltung des Status Quo**

„Regelungen und klare Strukturen finde ich gut. Immer wieder konnte ich feststellen, dass zu viel Freiraum auch negativ ausgenutzt wird und der Unterricht inhaltslos blieb.“

„Lassen wir doch einfach die Lehrpläne, wie sie sind ... Unsere ‚älteren‘ Kollegen haben sich daran gewöhnt und kommen im 6. Jahr der Lehrpläneinführung gut klar.“

„Lernzielebenen sind ein gutes Hilfsmittel.“

„Lehrpläne sind nötig und sollten auch bundesweist wenigstens ähnlich sein!“

„Ohne Lehrplan, der den Stoff vorgibt, sind keine einheitlichen Bildungsstandards realisierbar.“

„Bei immer mehr ‚Quereinsteigern‘ erscheint es mir wichtig, dass unsere Fachlehrpläne weiterhin konkrete Aussagen zu Zielen und Inhalten beinhalten.“

„Die Beibehaltung der Lehrpläne in ihrer jetzigen Form wäre wünschenswert.“

„Für Anfänger im Lehrerberuf bieten die Lehrpläne eine gute Orientierung.“

„Ich benutze gern verschiedene Lehrpläne aus meiner beruflichen Laufbahn zur Anregung und Vielfältigkeit. Für die konkrete Plangestaltung verwende ich jedoch den aktuellen Lehrplan.“

„Unser Lehrplan lässt ausreichend Gestaltungsspielraum, so dass es nett wäre, wenn er sich nicht so rasch wieder ändern würde. Selbst wenn wir drei Fachkollegen die gleichen Ziele aus dem Lpl. Erreichen wollen, fallen die Stunden total verschieden aus.“

**Befragungskritik bzw. Befragungsskepsis**

„Viele Fragen sind ungenau formuliert. Fragebögen stehe ich sehr skeptisch gegenüber ... habe schon zu viele ausgefüllt. Warum??? Die meisten verschwanden in Schubladen!“

„Eine noch genauere Differenzierung der Befragung hinsichtlich der unterrichteten Fächer wäre sinnvoll gewesen.“

„Ich begrüße es sehr, dass über Lehrpläne reflektiert wird und eventuelle Änderungen eintreten. Vielen Dank.“

<p><b>Wünsche nach inhaltlicher Reduktion und Aktualisierung</b></p>	<p>„Die Lehrpläne (vor allem in den nachfolgenden Schulen) sind immer noch viel zu ‚stoffartig‘.“</p> <p>„Bei der ganzen Stofffülle werden ... wichtige Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenz, Medienkompetenz) völlig außer Acht gelassen und lassen sich bei exaktem Umsetzen der Lehrpläne nicht entwickeln.“</p> <p>Lehrpläne in GE und GK sind maßlos überfrachtet und tragen damit zu unreflektierter Oberflächlichkeit sowie Stress bei.“</p> <p>„Lehrpläne müssen regelmäßig überarbeitet werden. Neues muss aufgenommen werden, aber im gleichen Umfang muss man sich von alten Inhalten trennen.“</p> <p>„Der Lehrplan Religion Mittelschule ist gemessen an der säkularen (Um)Welt der Schüler überfrachtet und nicht zu erfüllen!“</p> <p>„Die Lehrpläne bedürfen generell einer gründlichen Überarbeitung, der eine Reflexion vorausgehen sollte, was Schule heute leisten muss. Inhalte sind zum großen Teil noch an den Vorgaben und der Vorstellungswelt des 19. Jahrhunderts ausgerichtet.“</p> <p>„Lehrpläne sind zu stofflastig und lassen zu wenig Raum für Übungs- und Festigungsphasen.“</p>
--	---

<p><b>Detailkritik an einzelnen Lehrplänen bzw. am Lehrplanmodell</b></p>	<p>„Prüfungsaufgaben testen Wissen der rechten Lehrplanseite, die ja nur Hinweise darstellen“ (LP Wirtschaft GY)</p> <p>„Mathe Kl. 5: Bereich der Bruchrechnung könnte ausgebaut werden, um Stoffmenge in Kl. 6 zu reduzieren.“</p> <p>„zu wenig Wert auf ‚Beherrschen‘ zu viel ‚kennen‘ und ‚Einblick gewinnen‘“.</p> <p>„zu wenig Zeit für Festigung, für individuelle Entwicklung, zum Ausprobieren, für Systematisierung und Wiederholung“</p> <p>„Kennen‘ führt nicht zur Nachhaltigkeit.“</p> <p>„Im Lehrplan sollte man noch besser die prüfungsrelevanten Stoffe kennzeichnen.“</p> <p>„Die Lehrpläne sind in meinen Fächern Deutsch (zu überfrachtet, zu kleinteilig) und Kunst (zu offen, wenig konkret) sehr unterschiedlich. Daher kann ich nicht sagen, dass ich die LP in beiden Fächern gleichwertig nutze.“</p> <p>„Die Lehrpläne sind z. T. zu unkonkret, für Kollegen ist z. B. in Mathe und Musik sehr schwer zu erkennen, bis zu welcher Tiefe, Wissen vermittelt werden soll, auch in Bezug auf die Abschlussprüfungen.“</p> <p>„Trotz der guten Struktur, die Lehrpläne für den Unterricht liefern, sind die Zeitangaben zu knapp bemessen.“</p>
---	--

## 8 Literaturverzeichnis

### *Handbücher, Monografien, Aufsätze und Artikel*

Achtenhagen, F.: Curriculumforschung im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts – Versuch einer mittelfristigen Forschungsstrategie. In: Heitger, M. (Hrsg.): Zur Problematik wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen der Curriculumforschung. Ergänzungsheft der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Neue Folge, Heft 12, Bochum 1970, S. 31-47

Achtenhagen, F.; Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971

Ackeren, I. van; Klemm, K.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2011

Adolph, A.: Reform der sächsischen Lehrpläne. In: Schulverwaltung, Ausgabe 2/2002

Akremiti, L.; Baur, N.; Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1 – Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden 2011

Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden 2007

Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010

Altrichter, H.: Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, A.; Durdel, A. (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen, Wiesbaden 2011, S. 121-132

Anweiler, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen, 1988

Apple, M. W.: Ideology and curriculum, Boston 1979

Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J.: Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006

Avenarius, H.: Verordnete Selbstständigkeit? Selbstständigkeit von Schulen? Was wir wollen – Was wir brauchen! Referat auf der Fachtagung der GEW Hessen am 1.11.2007 in Gießen

- Balser, A.; Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I, Schwalbach 1997
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001
- Becker, G. E.: Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi?, Weinheim und Basel 2004
- Benkmann, R., Chilla, S., Stapf, E. (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke, (ohne Ortsangabe) 2011
- Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, Wiesbaden 2004
- Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Herausgegeben, eingeleitet und erläutert von O. Anweiler, H.-J. Fuchs, M. Dorner, E. Petermann, Bonn 1992
- Bisky, Jens: Borniert und blöd mit hoher Punktzahl? Nach dem Test der Schulen droht nun die Schule für den Test. In: Süddeutsche Zeitung vom 7.12.2004, Nr. 284
- Blankertz, H.: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
- Blankertz, H.: Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973
- Bloom, B. S.: Taxonomy of educational objectives (TEO), Handbook I – Cognitive Domain, New York 1957
- Bodensohn, R.: Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 17 (2) 2003 , S. 257-272
- Böhm-Kaspar, O.; Schuchart, C.; Weishaupt, H.: Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2009
- Bönsch, M.: Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund, Baltmannsweiler, 2006
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, 2. Auflage Wiesbaden 2005
- Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin und Heidelberg 1995

Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, dritte Auflage, Berlin und Heidelberg 2002

Brüsemeister, T.: Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem Schule. In: Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden 2007, S. 63-95

Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, 6. durchges. Aufl. Bonn 2010

Drewek, P.: Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungssystems. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung, Opladen und Farmington Hills 2009, S. 181-187

Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch Lehrer. In: Burst, R. u. a. (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschulcurricula, Heidelberg 1971, S. 9-25

Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008

Flehsig, K.-H.; Arnold, H.; Garlichs, A.; Haller, H.-D.; Heipke, K.; Schlösser, H.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungswissenschaftlich Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung der Universität Konstanz. Monografien zur Unterrichtsforschung Nr. VI 1970

Freistaat Sachsen - Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrpläne allgemein bildender Schulen (inkl. beiliegender Lehrplan-CD), Dresden 2004,

Frey, K.: Theorien des Curriculums. Weinheim 1971

Frey, K.: Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In: R. Künzli (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Begründung, Legitimation. München 1975

Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. München 1975

Fromm, S.: Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2 – Multivariante Verfahren für Querschnittsdaten, 2. Auflage Wiesbaden 2012

Fuchs, E.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U.: Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn 2010

Gehrmann, A.; Hericks, U.; Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn 2010

- Gläser, J.; Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, vierte Auflage Wiesbaden 2010
- Grammes, T.: Das sachlogische Kerncurriculum. In: E. Jung (Hrsg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe, Wiesbaden 2005
- Haas, G.; Parkay, F.: Curriculum planning: A new approach, 6. Aufl. Boston 1993
- Häder, M.: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2006
- Haft, H.; Hofmann, S.: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (3) 1987, S. 381-399
- Hameyer, U.; Frey, K.; Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983
- Hattie, John A. C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement, London/ New York 2009
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning – besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013
- Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, Wiesbaden 2007
- Helmer, K.: Lehrplan des Abendlandes. Integration, Brüche, Neuformatierungen von der Antike zum Mittelalter. In: Keck, R. W.; Ritzi, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000
- Henson, K.: Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform, 2. Aufl. Long Grove, IL 2001
- Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1972
- Höhmman, K.; Vollstädt, W.: So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 48, H. 5, 1996, S. 9-12
- Holst, D. van: Falsche Fronten. In: HLZ 1-2/2013, S. 31
- Horster, L.; Rolff, H.-G.: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim und Basel 2001

Jann, W.; Wegrich, K.: Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, Wiesbaden 2004

Keck, R. W.; Ritz, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000

Kirchhoff, S.; Kuhnt, S.; Lipp, P.; Schlawin, S.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, fünfte Auflage Wiesbaden 2010

Klenk, T.; Nullmeier, F.: Public Governance als Reformstrategie, Düsseldorf 2004

Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft: Erziehung, 1971, S.159-177

Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung 9, 1969, S. 169-185

Knab, D.: Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Biemer, G.; Knab, D. (Hrsg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg – Basel – Wien 1982, S. 55-71

Knab, D.: Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Hameyer, U.; Frey, K.; Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, S. 697-711

Knoke, A.; Durdel, A. (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen, Wiesbaden 2011

Knopke, L.: Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED, Wiesbaden 2011

Künzli, R.: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. 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 und Zürich 1998, S. 7 - 14

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 und Zürich 1998

Künzli, R.; Bähr, K.; Frie, A.; Ghisla, G.; Rosenmund, M.; Seliner-Müller, G.: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule, Chur und Zürich 1999

Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden 2007

Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Educational Governance: Zur Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden 2007

Lässig, S.: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, E.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U.: Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn 2010

Mager, R.: Zielanalyse, Weinheim 1973

Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972

OECD-PISA (Hrsg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten, Berlin 2000

OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris 2001

Oelkers, J.: Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Herrmann, U. (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung, Weinheim 2007, S.62-69

Ohlhaber, F.: Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung, Wiesbaden 2005

Oswald, F.: Zielansatz der Lehrplanreform. Anspruch und Wirklichkeit. In: Schulentwicklung 12, 1984

Raschert, J.: Reform des Curriculum. In: Evers, C.-H.; Rau, J. (Hrsg.): Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt/M.-Berlin-Bonn 1970, S. 1-14

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin 1967

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 2. Aufl. 1969

Robinson, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart und Düsseldorf 1972

Rudolf, M.; Müller, J.: Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS, zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage Göttingen 2012

Rürup, M.; Heinrich, M.: Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational

Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden 2007

Sarjala, J.: Zur Geschichte des finnischen Schulwesens. In: Sarjala, J.; Häkli, E. (Hrsg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neusten Entwicklungen, Berlin 2008

Sarjala, J.; Häkli, E. (Hrsg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neusten Entwicklungen, Berlin 2008

Sitte, C.: Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS u. AHS) in Österreich nach 1945. Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien 1989

Sowell, E. J.: Curriculum. An Integrative Introduction, Englewood Cliffs, NJ 1996

Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen: Verzeichnis. Allgemein bildende Schulen und Schulen des zweiten Bildungsweges des Freistaates Sachsen. Schuljahr 2010/2011, Kamenz 2010

Steffens, G.: Curriculum (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum). In: Lange, D. und Reinhard V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 3., 2007

Steffens, U.; Höfer, D.: Die Hattie-Studie. Forschungsbilanz zu den Ursachen von Lernerfolg. In: HLZ 12/2012

Tenorth, H.-E.: Kanonprobleme und Lehrplangestaltung. Über das Ende des alt-europäischen Lehrplans und seine Ablösung durch den „Bildungsplan“. In: Keck, R. W.; Ritzi, C.: Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000

Tenorth, H.-E., Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel 2007

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

Tillmann, K.-J.; Dederig, K.; Kneuper, D.; Kuhlmann, C.; Nessel I.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien aus vier Bundesländern, Wiesbaden 2008

Tillmann, K.-J.: Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung, Opladen und Farmington Hills 2009, S. 17-30

Tyler, R.: Basic principles of curriculum and instruction, Chicago 1949

Vollstädt, W.; Tillmann, K.-J.; Rauin, U.; Höhmann, K.; Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Opladen 1999

Vollstädt, W.: Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne. In Füssel, H.-P. und Roeder, P. M. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung, Weinheim 2003

Wagenschein, M.: Verstehen lehren, 11. Aufl. Weinheim 1997

Wellenreuther, M.: Quantitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Weinheim und München 2000

Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen, F.; Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 178-196

### *Internetquellen*

Bähr, K.: Einführung und/oder Vermittlung von Lehrplänen: Spezifische Problemzonen der Vergangenheit – Optionen für die Zukunft, 1999 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/results/entwicklung/vermittlung.pdf>

Bildungsstandards, Berlin 2004 unter <http://www.kmk.org/schul/home.htm> - 21.02.2008

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise, Berlin 2003 unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Expertise.pdf> - 21.02.2008

Fries, A.-V.: Über die Bindungskraft heutiger Lehrpläne. Referat gehalten am Kongress Bildung und Arbeit von SGBF, ETH und Universität Zürich vom 24.-26.9.1998 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/results/entwicklung/fries.pdf> - 27.05.2006

Fries, A.-V.: Vier Tipps zur Lehrplanarbeit. Stichworte aus einem Referat an der Tagung der CODICRE am 24.11.1998 [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) – 18.12.2007

Hopmann, S.; Künzli, R.: Das Aarauer Lehrplannormal. Eine Heuristik zur Analyse und Verortung von Lehrplaninhalten und ihrer Begründung. Entwickelt auf der Grundlage der Topik der Lehrplanung, 1999 unter: <http://www.lehrplan.ch/d/research/theory/lehrplannormal.pdf> - 27.05.2006

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J.: Zur Entwicklung natio-

naler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003 unter: [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) - 23.04.2006

Künzli, R.: Perspektiven für die Lehrplanarbeit – oder die Selbstverpflichtung der Akteure im Schulsystem. Referat gehalten an der Schlussveranstaltung des NFP 33, Erziehung und Bildung für das XXI Jahrhundert. Visionen, Modelle, Wirksamkeit Neuenburg 29.9.-2.10.1999 unter:

<http://www.lehrplan.ch/d/research/conferences/neuchatelRK.pdf> - 27.05.2006

Mikelskis, H.: Anmerkungen über das uneingelöste Rekonstruktionsproblem in Curriculumentwicklung und Fachdidaktik, unter: [http://bmc.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf\\_pdf/llf\\_11/mikanmer.pdf](http://bmc.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf_pdf/llf_11/mikanmer.pdf). - 13.5.2008

Sitte, C.: Lehrpläne. Virtuelle Fassung eines Stichwortartikels zu einem Fachdidaktikhandbuch Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich. <http://www.univie.ac.at/geographie/ifgr/stzw/lehramt/fachdidaktik/home/Virtuell/lehrplaene1ChSitte.htm> - 17.7.2008

Steffens, G.: Curriculum (Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum). Unter <http://www.uni-kassel.de/fb5/politikwissenschaft/Didaktik/Curriculum.doc> - 24.10.2007

Steffens, U.; Höfer, D.: Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie, Teil 2: „Basisdimensionen“ des Unterrichtens. Unter: [www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de) – 26.03.2013

Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Berlin 2004 unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308-KMK.pdf> - 21.02.2008

Zu Gemeinschaftsschulen:

<http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm> - 27.01.2013

Schmechtig, N.; Adolph, A.; Melzer, W.: Dokumentationen zum sächsischen Modellversuch „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2405.htm> - 27.04.2013

<http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/gemeinschaftsschule> - 14.11.2012

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_12\\_03-VB-Sek-I.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf) - 17.10.2012

[http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/KLP\\_De\\_GemS\\_Juli\\_2012.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLP_De_GemS_Juli_2012.pdf) - 17.01.2013

## Summary

In this study the author aims to contribute to the research area of educational policy control of school systems with emphases on curriculum, curriculum development and curriculum effects.

Using quantitative (teacher survey) and qualitative (expert interviews) research methods acceptance and effects of curricula are examined. In this sense, the project is in the broad tradition of curriculum research with their empirical research on the links between curriculum, society and schools.

Even if in the curriculum research today, added only in individual cases ... nor traditions of the general curriculum research, the curriculum theoretical considerations of this study are intended both to build on the West German curriculum movement or research of the 70s, in a revision of the curriculum or the so-called curriculum development was as a central means of education reform, but more in the following years then more pragmatic approaches to curriculum work. On the other hand, compounds and traditional lines are drawn to the force in the GDR conceptions of function and design of the curriculum.

Apart from this historical perspective setting further to be addressed in the current "governance" debate to systematize the approaches and instruments of educational governance after the so-called "PISA shock" searches and thereby focused on the questions of whether and in what way a complex state school system can be "controlled".

This will be discussed by comparing investigations with other federal countries also generalize to the control force of curricula in terms of the governance approach.

Conclusion should be taken as a control instrument in the school system as a result of the thesis statements of the meaningfulness or enhancing curricula. These statements relate to basic questions in the broadest sense of the so-called curriculum planning, the levels of creation, creation and enforcement as well as the goals and possibilities of implementation of curricula.

There can be no doubt that the majority of the results obtained may not be representative or generalizable principle. Many findings have quite validity and therefore offer a high excitement potential and important information for interested readers or directly involved with the syllabus groups of people.

The chosen study design with a combination of qualitative and quantitative methods, the so-called mixed-methods approach, promised a more in-depth clarification and new insights into the research questions hypotheses way raised and rendered - in all the justified detailed criticism - a variety of results, the reference to the now finally classification of hypotheses are summarized ...