

Lehrpläne als strategische Steuerungsinstrumente

Autor(en): **Moser, Heinz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **5 (1998)**

Heft 2

PDF erstellt am: **08.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917338>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schulqualität und Lehrplan

Lehrpläne als strategische Steuerungsinstrumente

In der gegenwärtig laufenden Diskussion um pädagogische Qualität von Schulen gerät die Bedeutung von Lehrplänen gelegentlich in den Hintergrund; ihr Konzept scheint nicht im Trend mit den Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen zu liegen. Im folgenden Beitrag wird dargelegt, welche Rolle Lehrpläne in der aktuellen Schullandschaft einnehmen könnten.

Von Heinz Moser

Die Gruppe von fünf Personen diskutiert verbissen über das vor ihnen liegende dicke Buch. «Heilige» Schriften spielen doch keine Rolle für uns», meint eine dreissigjährige Frau. Für die Qualität unserer Arbeit zählt nur unser alltägliches Handeln. Daran wird deutlich, wie gut wir etwas tun. Dieses da», und sie zeigt naserümpfend auf das Buch, «ist nur graues Papier. Es ist total veraltet und drückt die Vergangenheit aus, während für uns die Zukunft zählt.» – «So kann man nicht diskutieren», erwidert ein älterer Herr. «Am meisten zählt, was geschrieben steht. Im Zentrum stehen die hier niedergelegten unveränderlichen Werte, auf die wir uns alle stützen können und müssen.» – «Nein, nein», schaltet sich der dritte ein. «Was nützt das Wort, wenn die Taten fehlen? Qualität kommt aus dem Herzen und aus der Erfahrung, aber gewiss nicht aus irgendeinem Buch...» Und so diskutieren sie den ganzen Morgen lang.

Was diese Einleitung soll, werden Sie sich fragen. Schliesslich lesen Sie eine pädagogische Zeitschrift und sind nicht im theologischen Seminar. Doch nein, Sie sind nicht im «falschen Film»; denn beim dicken Buch handelt es sich um den Lehrplan, quasi die «Pädagogenbibel».

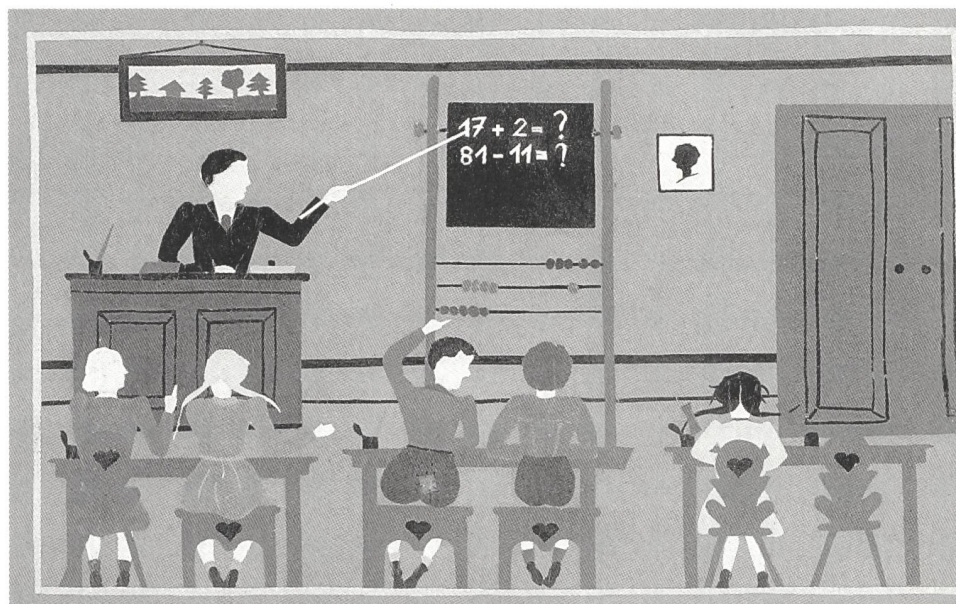
Schule ohne Lehrpläne?

Ob es einen Lehrplan überhaupt noch braucht, bzw. welche Rolle er für den Alltag des Unterrichtens spielt, ist eine Frage, die bei den Diskussionen um die

Entwicklung der pädagogischen Qualität der Schulen oft vergessen geht. Im Zentrum steht hier die einzelne Schule, das Engagement der Lehrenden und Lernenden und die Frage, wie die Schulen von innen heraus als «Haus des Lernens» organisiert werden können. Die Skepsis gegenüber dem Lehrplan ist dabei weit verbreitet. So heisst es etwa in einem Artikel des ZLV-Magazins, in Kreisen der Zürcher Lehrerschaft kursierten Gerüchte, er werde bald von seinem Sockel fallen. Wie in der anfangs kolportierten Diskussion wird bezweifelt, dass Lehrpläne zukunftsweisend

sind. Für den Zürcher Lehrplan gilt: Kaum ist seine Erprobung abgeschlossen, scheint er in einer von Veränderungen geprägten Zeit schon veraltet (vgl. Hilfiker 1998, S. 10).

Wo ist unter diesen Umständen der Platz des Lehrplans bei der Entwicklung von Schulqualität an den einzelnen Schulen? Im besten Fall nimmt man ihn nicht zur Kenntnis, und im schlechtesten Fall behindert er die Entwicklung, lautet eine oft gehörte Kritik. Wesentlich für die Entwicklung von Schulqualität sind andere Faktoren – etwa jene, die Uri P. Trier in seiner Darstellung der Schule als Haus



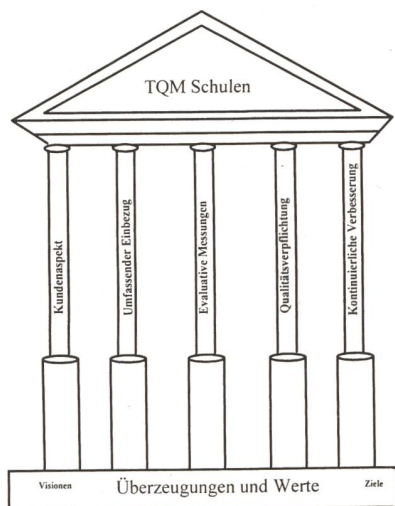
«Landschule» (Françoise Curérel, Bern, 14 1/2 Jahre). Archiv der Kinder- und Jugendzeichnung, Pestalozzianum Zürich

des Lernens aufzählt: Für ihn sind wichtig: «der Aufbau und die Festigung von Lernkompetenz. Seine Bauelemente sind die Lernzeit, die Zusammenarbeit der Lernkundigen, die Lernräume und die Lernquellen und -materialien» (Trier 1996, S. 26). Die Qualität von Schulen läuft denn auch weniger über die inhaltliche Schiene des Bildungsprozesses, sondern über konkrete Arbeitsangebote an die Schülerinnen und Schüler, die

- einen hohen Anteil an Selbststeuerung zulassen,
- die Entwicklung und Aktivierung von metakognitiven Kompetenzen stützen,
- dichte Interaktionen ermöglichen,
- einen hohen Anteil an sozialem Lernen enthalten und
- Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden begünstigen (Trier 1996, S. 32).

Auch jenes Schulhaus des *Total Quality Managements* (TQM), das Jerome S. Arcaro skizziert, kommt ohne deutlichen Lehrplanbezug aus (Arcaro 1995, S. 10, vgl. Abbildung). Er mag bei der Formulierung der «Vision» einer Schule oder ihrer Ziele eine gewisse Rolle spielen. Im Zentrum stehen aber als tragende Pfeiler:

- der Kundenaspekt als wesentlicher Gesichtspunkt jeder pädagogischen Qualität,



- der umfassende Einbezug aller an der Schule Beteiligten in qualitätsorientierte Veränderungsprozesse,
- evaluative Messungen als Beleg für pädagogische Qualitäten,
- eine Verpflichtung von Schulleitung und -behörden auf Schulqualität,
- die kontinuierliche Entwicklung und Verbesserung der Schule.

Bei Qualitätsfragen im Rahmen des TQM stehen Lernangebote und -formen, die Messung von pädagogischer Qualität und ein entwicklungsförderndes Schulmanagement im Zentrum. Fragen des Lehrplans und des Curriculums werden im Buch von Arcaro nur in einem Fall angesprochen. Er berichtet von einer Schülerin, welche aus der Klasse gelaufen sei. Im darauf folgenden Elterngespräch hätten die Eltern betont, ihre Tochter sei zwar sehr intelligent, habe aber in bestimmten Bereichen Lernschwierigkeiten. Die Lehrerin habe sich nun damit gerechtfertigt, dass sie dem Lehrplan zu folgen habe und zur gleichen Zeit an der gleichen Stelle sein müsse, wie ihre Kolleginnen, welche denselben Kurs unterrichteten (Arcaro 1995, S. 40). Deutlich wird hier, dass der Lehrplan als Mittel genommen wird, um sich zu entlasten und eine (fragwürdige) Praxis zu legitimieren. Wer sich streng an ihn hält – so die Botschaft –, verhindert differenzierte Lernprozesse und verunmöglicht eine flexible Kundenorientierung des Schulwesens.

Auch Trier bezieht sich an einer Stelle seines Aufsatzes auf den Lehrplan – nämlich im Nachwort, wo er die Verbindlichkeit des Wissens für ein Schulkonzept thematisiert, das als Haus des Lernens das individuell differenzierende Lernen betont. Dennoch gilt auch: «Das gesellschaftlich als vermittlungswürdig angesehene Wissen und Können bestimmt sich historisch-kulturell und ist auch insofern verbindlich, als ja die Gesellschaft(en) und die Schulen auf verschiedenen Ebenen (Land, Region, Gemeinde) in einem Vertragsverhältnis stehen. Homogenität – soweit notwendig –

Geborgenheit + Freiheit = Gestaltungsspielraum

August 1984
Im Lavaterhaus
eine ganze Woche

Ruhe
unter den Dächern der Altstadt
der Raum riecht nach Holz
festlich blanker Tisch

Zehnerrunde mit Hans Jörg Graf
Verschworene

Spaziergänge in Gassen
Beizengespräche
Papier wartet auf Gedanken

zu entwerfen ist
ein Leitbild der Zürcher Volksschule
Gefäss und Lichtquelle
gelingt es
wird's
ein Brunnen!

Bern, 6. März 1998

Uri Peter Trier, ehemaliger Leiter der pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

wird aber weniger im Lehr/Lernbetrieb als in den Profilen des zu Erlernenden und Erlernenen hergestellt» (Trier 1996, S. 32).

Die Position von Trier und Arcaro unterscheiden sich in einem zentralen Punkt: Der kritische Einwand Arcaros bezieht sich nämlich darauf, dass Lehrpläne operative Funktionen für das Lernen und den Unterricht haben. Sie greifen instrumentell in die Unterrichtsebene ein – sei dies in positivem oder (wie im Beispiel) in negativem Sinn. Ähnlich hatte die Schulreform der Siebzigerjahre argumentiert. Der damalige Boom der Curriculumforschung verdankte sich der Überzeugung, von den Bildungszielen

Unterschiedliche Standpunkte offen legen

Am eindrücklichsten bleibt mir in Erinnerung, wie der neue Lehrplan in zahlreichen Schulen pädagogische Grundsatzdiskussionen ausgelöst hat: Lehrerinnen und Lehrer, Fachlehrkräfte, Kindergärtnerinnen, Hausdienste aber auch Behördemitglieder geben eigene Werte preis, öffnen sich und machen damit einen Schritt in der Bewältigung eines gemeinsamen Auftrags.

Bei der Prüfung von Kursangeboten, in der praktischen Tätigkeit mit Schulen oder im Umgang mit dem eigenen Arbeitsteam am Pestalozzianum fliesst die Erfahrung aus dem Lehrplanprojekt ein: Unterschiedliche Standpunkte, die offen gelegt werden, tragen zum gegenseitigen Verständnis und zur Lösung von Problemen bei.

Jacques Schildknecht, Projektleitung Erprobung und Einführung des neuen Lehrplans

des Lehrplans bis hin zu den einzelnen, über Feinziele gesteuerten Unterrichtsschritten eine logisch schlüssige operative Kette bilden zu können.

Strategische Bedeutung von Lehrplänen

Es braucht kaum erwähnt zu werden, dass die Curriculumforschung an der Komplexität dieser Aufgabe gescheitert ist. Denn Massnahmen zur operativen Steuerung des Unterrichts sind nur auf dem Hintergrund der dabei wirksamen Kontextbedingungen zu entwickeln – und nicht auf der allgemeinen Ebene eines Lehrplans. Aus diesem Grund scheint es mir generell ein Missverständnis, wenn man von Lehrplänen operative Steuerungsleistungen abverlangt. Vielmehr gehören diese zur strategischen Ebene der Bildungsinstitutionen – dorthin also, wo es um die Frage geht, wel-

ches Wissen und Können als vermittlung- und konsensfähig gilt. Zur Illustrierung greifen wir aus dem Zürcher Lehrplan der Mittelstufe das Thema «Wertvorstellungen klären» heraus:

- Werte erfahren und dabei die Wirkung auf sich selbst prüfen.
- Fehler und Fehlleistungen zu vermeiden suchen, aber auch als menschlich akzeptieren.
- Sich mit Wertvorstellungen anderer auseinandersetzen und eine eigene Gewichtung begründen.
- Sich für einen Wert entscheiden und entsprechend handeln.

Im Lehrplan wird hier als wesentliches Bildungsziel für das Zürcher Bildungswesen festgehalten, dass das Erfahren und die Prüfung von Werten für unsere Kultur ein wesentliches Bildungsziel darstellt. Für die Umsetzung gibt es einige richtungsgebende Hinweise (Erfahrbare Werte: Selbständige oder gemeinsame Werte, Musizieren und Spiele, Feiern von Festen, Freundschaft, Selbstvertrauen, Genuss). Operative Konzepte können aus dem Lehrplan aber nicht einfach entnommen werden, vielmehr müssen sie auf dem Hintergrund der spezifischen Situation einer Schulklasse oder eines Schulhauses erst entwickelt werden. Dazu aber scheinen Unterrichtsmaterialien oder Schulbücher oft geeigneter und praxisnäher situiert.

Das heisst aber nicht, dass Lehrpläne überflüssig oder vernachlässigbar sind; ihre strategische Bedeutung wird m.E. gegenwärtig häufig stark unterschätzt. In soziologischen Fachdiskussionen wird nämlich immer wieder konstatiert, dass die Kohäsion der modernen Gesellschaften abnimmt. Die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile hat dazu geführt, dass Traditionen abgeschwächt und gemeinsame Wertorientierungen aufgelöst werden. Auch die Forderung nach einer verstärkten Kundenorientierung oder einer Profilierung der einzelnen Schulen – etwa im Rahmen von teilautonomen Schulen – kann man als Anpassung an solche individualisierenden

Tendenzen interpretieren. Um so wichtiger ist es, die komunitäre Lehrplanebene nicht zu vergessen, da es hier um die Frage einer für alle gemeinsamen Bildung geht. Stand dabei im 19. und 20. Jahrhundert primär die soziale Frage einer Minimalbildung für alle im Mittelpunkt, so geht es heute vor allem um die Sicherstellung einer gemeinsamen Kultur und eines gemeinsamen Wissens angesichts der zunehmenden pluralisierenden Tendenzen. Auf der strategischen Ebene des Lehrplans werden so die Weichen zur Förderung eines kritischen Gemeinschaftssinnes gestellt, der für ein Land wie die Schweiz um den Verlust von gesellschaftlicher Identität und zwischenmenschlicher Solidarität nicht aufgegeben werden darf (vgl. Moser 1995, S. 241).

Falsch wäre es aber auch, von der operativen Ebene unmittelbar auf die strategische kurzzuschliessen. Dies ist etwa dort der Fall, wo aus der Evaluation von Schulleistungen unvermittelt lehrplanmässige Folgerungen zur Verbesserung der Bildungsqualität gezogen werden. So ist man beispielsweise schnell bereit, aus internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS weitreichende Konsequenzen für den Unterricht in Mathematik oder den Naturwissenschaften zu verlangen, wenn das eigene Land nicht in der Spitzengruppe der getesteten Nationen zu finden ist.

Dabei wird geflissentlich übersehen, dass Leistungsprofile immer auch mit kulturellen Prioritäten zusammenhängen, wie sie sich in den jeweiligen Lehrplänen ausdrücken. So betont Erich Ramseier zu den in TIMSS festgestellten Schwächen des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Schweiz: «Die diagnostizierte Lücke im Bereich von Fachbezeichnungen und Wissen wirft die Frage auf, ob diese in der Schule mehr gefördert werden sollten. Die Antwort ist abhängig von der Priorität der Ziele, die in der Schule angestrebt werden und so letztlich bildungspolitisch bestimmt» (Ramseier 1998). Leistungs-

defizite bedeuten also nicht in jedem Fall ein «Versagen des Schulsystems»; vielmehr muss auch die strategische Ebene in solche Überlegungen einbezogen werden – mit der Konsequenz, dass sich eine festgestellte «Schwäche» als gewollte Akzentsetzung erweisen könnte, weil im Bildungswesen eines Landes andere Prioritäten gesetzt werden.

Aus all diesen Gründen wird der Lehrplan als strategisches Instrument der Entwicklung des Schulwesens auch in Zukunft seine Bedeutung haben. Dabei muss es insbesondere darum gehen, Lehrplan- und Unterrichtsebene nicht völlig getrennt zu behandeln. Sollen Lehrpläne wirklich identitätsstiftende Funktion haben, müssen gegenseitige Anschlüsse gefunden werden. Rainer Winkel drückt dieses oft prekäre Verhältnis in seiner Theorie und Praxis für die Schule aus: «Der Lehrer ist weder völlig autonom bezüglich dessen, was er zu lehren hat, noch ist er lediglich Erfüllungsgehilfe von Lehrplankommissionen. Er ist auch und gerade kritischer Gesprächspartner der Curricula» (Winkel 1977, S. 163 f.).

Literatur

- Arcaro Jerome S. *Quality in Education: An Implementation Handbook*. Delray Beach 1995.
 Moser Heinz. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen 1995.
 Ramseier Erich. «Leistungsprofil und Unterricht: Eine Analyse der schweizerischen Leistungen im naturwissenschaftlichen Test von TIMSS.» In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, 1998. S. 8 ff.
 Trier Uri Peter. «Das Haus des Lernens.» In: *Pädagogische Führung* 1, 1996. S. 26 ff.
 Winkel Rainer. *Theorie und Praxis der Schule*. Hohengehren 1997.

Heinz Moser leitet am Pestalozzianum eine Arbeitsgruppe zu Qualitätsfragen im Schulwesen, die auch Angebote für die Schulen in diesem Bereich entwickelt.

Auf der Grenze zwischen innerer Schulentwicklung und äusserer Schulreform

Unser Lehrplan beruht auf intensiven Diskursen zwischen Lehrkräften, Bildungspolitikern, Expertinnen und Experten. Unzählige Entwürfe, Vorschläge und Probefassungen entstanden, wurden geprüft, verworfen, überarbeitet, verabschiedet. Oft wurden sie klarer, prägnanter, aussagekräftiger. Oft aber auch komplizierter, abstrakter, abgeschliffener. Die Mitwirkung an der Entstehung dieses Werkes war für mich ein unschätzbare Lernprozess. Manche der im Lehrplan anvisierten sozialen und arbeitstechnischen Schlüsselqualifikationen wurden dabei hart erprobt und nachhaltig gefördert.

Entstanden ist ein Werk mit dem pädagogischen Profil der Achtzigerjahre:

- die Ausrichtung auf Handlungsziele und auf exemplarische Inhalte, statt der bisherigen Stoffkataloge,
- die Integration von Fächern, um ganzheitliches Lernen zu erleichtern,
- die Ausrichtung auf persönliche Erfahrungen, aktives Handeln und Gestalten, soziale Interaktion als selbstverständliche Elemente pädagogischer Unterrichtsgestaltung,
- das Ernstnehmen individueller Unterschiede und Lernwege, statt der Orientierung am fiktiven «Normkind».

Das im Leitbild und in den didaktischen Grundsätzen ausgesteckte Profil stünde unserer Schule meines Erachtens nach wie vor wohl an, auch wenn gesellschaftliche und schulpolitische

Entwicklungstendenzen eine andere Sprache sprechen. Gute Schulen brauchten wohl den Mut, gegen den Strom zu schwimmen. Damit soll keineswegs bestritten werden, dass einige Akzente in der heutigen Welt anders gesetzt werden müssen.

Ein Lehrplan steht auf der Grenze zwischen innerer Schulentwicklung und äusserer Schulreform. Kaum hatte mit der Erprobung des Lehrplans in vielen Schulgemeinden das Gespräch über Aspekte einer inneren, pädagogischen Veränderung des Schulalltags begonnen, fegte der Sturmwind der Organisationsentwicklung über die Schullandschaft. Der Blick auf unsere Schule erfolgte aus veränderter Optik, andere Anliegen standen im Zentrum.

Auch wenn durch diese Entwicklung die Lehrplannerprobung einen unerwarteten Verlauf nahm, haben mir viele Gespräche mit engagierten Lehrerinnen und Lehrern, mit Studierenden und mit Fachleuten gezeigt, dass denen, die sich auf eine ernsthafte Auseinandersetzung mit unserem anspruchsvollen, zu komplexen und zu umfangreichen Lehrplan-Ordner einlassen, eine Hilfe für die Umsetzung ihrer pädagogischen Anliegen geboten wird.

Ich freue mich, wenn es bei der Überarbeitung gelingt, neu zu vermessen und prägnant zu formulieren, was Erziehung und Bildung in unserer Volksschule zu Beginn des neuen Jahrtausends bedeuten soll.

Peter Wanzenried, Mitglied der Projektleitung Lehrplanrevision