

## Was ist ein "guter Lehrplan"

Hans Leutert, Berlin

Als Redner wie als Didaktiker braucht man - hier für die Rede, da für den Unterricht einen möglichst interessanten und originellen Einstieg. Als 5. Beiträger habe ich es da heute schwer, nun noch etwas Originelles und Zündendes zu finden. Zumal ich auch schon an den Ausstieg denken muß, um meinen Kolleginnen und Kollegen nicht Stoff-Zeit-Probleme zu bereiten. Und außerdem kennen wir spätestens seit Tucholsky die Folgen zu langer Reden. Ich wähle deshalb aus dem Arsenal der Einstiege einen, der dem didaktisch sehr versierten Lehrerehepaar Grell zugeschrieben wird: Ich sage, was ich machen will, und komme gleich zur Sache.

Ich möchte auf die schon besprochene Dialektik von inhaltlicher und prozessualer Seite im Zusammenhang didaktischer Fragestellungen - für mich ein "Wahrzeichen" Klingbergscher Didaktik - zurückkommen und in diesem korrelativen Verhältnis die "Inhaltsseite" ein wenig separat unter die Lupe nehmen. Ich denke, daß das der Dialektik nicht schadet. Meine Frage ist: Was sind für mich in der Klingbergschen Bearbeitung der "Inhaltsseite" diejenigen Elemente, die für die Interdependenz der beiden didaktischen Perspektiven (vom Inhalt zum Prozeß und vom Prozeß zum Inhalt) gewissermaßen die fruchtbaren Momente sind. Es war mir bei der gedanklichen Skizzierung zugleich ein Vergnügen zu sehen, welche Aktualität die hierbei sichtbar werdenden didaktischen Fragen und Lösungsansätze haben. Ich denke, es sind drei zusammenhängende Gedankengänge, die ich vereinfacht mal so benennen möchte: Erstens die Mehrschrittigkeit bei der Konstituierung des Unterrichtsinhaltes und deren mehrdimensionale Bearbeitung durch Lehrende und Lernende. Zweitens die konsequente Übertragung des Gedankens einer Abkürzung auf didaktische Fragestellungen, was die Reflektion des immer brisanten Stoff-Zeit-Problems einschließt und Drittens das Hindenden zur Konstruktion von Lehrplänen und Materialien, die einen Unterricht, in dem Lehrende und Lernende Subjekte eines zu gestaltenden Prozesses sein können, stimulieren und ermöglichen. Die erste wichtige Akzentuierung betrifft die eigentliche Prozessualität des Unterrichtsinhalts, den Weg der Bearbeitung vom Rohstoff eines potentiellen Bildungsinhalts zum Unterrichtsinhalt in einem vielguedrigen Konstituierungsprozeß. Das war - geht man vom Zeitgeist in der DDR der 70er und auch der 80er Jahre aus - durchaus ein Gegenkonzept zu einer weitverbreiteten, mehr statischen Sicht auf die Kategorien Ziel-Inhalt-Methode, die nicht selten als eine Einbahnstraße von den gesellschaftlichen Ansprüchen her fehlinterpretiert wurde. Dagegen steht die Kennzeichnung eines dialektischen Vorgangs, von L.K. auch als "Metamorphose" des Unterrichtsinhalts bezeichnet. Die schrittweise Konstituierung

- von der Lehrplanebene, die allgemeine gesellschaftliche Ziele und Inhalte in pädagogische Dimensionen des Unterrichts übersetzt
- zur Ebene der Projektierung von Unterrichtsabläufen und Entwürfen auf ein situatives Bedingungsgefüge
- die "Erschaffung" von Unterrichtsinhalten im realen Prozeß des Lehrens und Lernens durch die Akteure von Unterricht
- bis zum "zu-Ende-Konstituieren" im praktischen Vollzug von Unterricht.

Diese Prozessualität ist von weitreichender Bedeutung für die Interdependenz hin zum Methodischen und Prozessualen. Sie ermöglicht das wichtige Nachdenken über den Zusammenhang und die Unterschiede der Kategorien Unterrichtsstoff und Unterrichtsinhalt ebenso wie über die Fragestellung nach den Komponenten des Inhalts. Indem Inhalte für den Unterricht so bearbeitet, durchdacht, inszeniert werden, eröffnen sich Zugänge zu relevanten Prozeßlogiken: zu fächertypischen Aneignungsweisen, logischen Wegen und Strukturen,

Arbeitsweisen, die für methodisches Handeln wiederum konkrete Muster und Wege sichtbar machen können. Zum anderen ist der Bezug zu den Akteuren eröffnet: Wenn vorgeschlagene bzw. angedachte Stoffe schrittweise und dynamisch zu Inhalten verarbeitet werden, möglichst von Lehrenden und Lernenden, können sich die Akteure prononciert mit ihren Sichtweisen, Erfahrungen und Perspektiven, Vorkenntnissen und Zweifeln einbringen. So kann auch im praktischen Unterrichtsleben ein komplizierter und spröder, als langweilig vermuteter Stoff auf dem Wege zum Kind, zum Jugendlichen mit ihm gemeinsam manchen Schrecken verlieren. Die These von der Prozessualität des Unterrichtsinhalts ist somit nicht nur eine methodologische Aufgabenstellung, die für didaktische Theoriebildung bedeutsam ist, die didaktisches Wissen schafft, sie hat ebenso eine weitreichende Bedeutung für praktisches Unterrichtshandeln. Wie oft ist erlebbar, daß im Unterricht die unterschiedlichsten Inhalte mit denselben Methoden angegangen werden: die Behandlung des Uhus gleicht methodisch dem Umgang mit dem Jugendschutzgesetz, es wird über bewegende Sachverhalte und über Lebensprobleme geredet und geredet, die viel besser im Probehandeln ausgetragen werden könnten usw. Als Effekt kommt dann heraus, daß so selbst die brennendsten Themen für Lehrer und Schüler eher zur Routine einer oberflächlichen "Behandlung" von Inhalten werden. Es ist logisch, daß in einer solchen Prozessualität des Inhalts die Frage nach den pädagogischen Instrumentarien und nach den möglichen Grundmustern bedeutsam wird, die mit der Auswahl, Weitergabe und Bearbeitung von Inhalten bzw. Erkenntnissen und Erfahrungen in der Schule verbunden sind und die in den wichtigen Zeitrahmen eingebunden sind. Insbesondere das Hineindenken in die zeitlichen Dimensionen und zum Tempo von Lern- und Entwicklungsprozessen ist für mich ein unersetzlicher Schritt, um Inhaltliches und Methodisches zusammenzubringen. Nicht selten ist das auch ein Problem, das Lehrerinnen oder Studentinnen immer wieder gegenüber didaktischer Theorie skeptisch macht, weil ihnen dieser Zugang zum Stoff-Zeit-Problem nur am Rande vermittelt erscheint. Das betrifft den zweiten von mir herausgehobenen Gedankengang. Dazu gehören die langen didaktischen Traditionslinien einer Elementarisierung und Vereinfachung ebenso wie die neueren Ansätze exemplarischen Lehrens, problemhaften Unterrichts bzw. auch das, was in dem Ansinnen der DDR-Didaktik lag, das pädagogische Problem des Wesentlichen zu beleuchten. Hier tangiert die Dialektik der Inhaltsproblematik ein Grundphänomen von unterrichtlichem Lehren und Lernen überhaupt: Wie können Inhalte so aufbereitet, Handlungen so organisiert werden, daß Kompliziertes bzw. Komplexes für den Schüler durchschaubar, auf das "gute Einfache" zurückgeführt werden kann? Wie können Inhalte auf die subjektiven Voraussetzungen - die Lernmöglichkeiten und Lernvoraussetzungen der Schüler - bezogen und mit methodischem Handeln verknüpft werden. Mir scheint, das ist eine unverzichtbare Voraussetzung für das, was mancher "Didaktikus" in der Schule oder in der Universität meisterhaft beherrscht - ein Unterrichtshandeln, indem bewußt zwischen "Verdichten und Verkürzen" und andererseits "Vertiefen und Eintauchen" variiert wird.

Mein dritte Kennzeichnung betrifft das Dokument Lehrplan, seine Machart und seine Intentionen für Planungshandeln. Bis dahin auch didaktisch zu denken, in welche Form, in welche pädagogische Konzeption mögliche Intentionen und Stoffe zu gießen sind, halte ich für konsequent und wichtig, auch wenn das für den Lehrplan unsäglich schwer erscheint, wie die vielen offensichtlichen Fehlerquoten beim Lehrplanmachen gestern und heute beweisen.

L. K. hat sich zum Lehrplan vor allem im Heft 74 der Schriftenreihe der Potsdamer Forschungen: "Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule"... geäußert, wo er das Konzept "Mitgestalten-Mitverantworten-Mitentscheiden" entwickelt, und dort die Frage aufgeworfen, was heißt denn ein guter Lehrplan? Hier wird leidenschaftlich konsequent ausgeklärt, welche Konturen Lehrpläne bzw. Vorgaben für die Akteure des Unterrichts dann notwendig haben müssen, wenn sie als Subjekte des zu gestaltenden Prozesses agieren. Vielleicht wird es heute manchen im

Rückblick überraschen, daß in der DDR-Didaktik solche Töne angeschlagen wurden. Ich zitiere Seite 74, was die Konturen deutlicher macht: "Je stärker der Lehrplan Züge eines Rahmenplans aufweist beziehungsweise integriert (mit fixierten Invariablen und genügend Raum für variable Inhaltselemente), desto höher sind die Anforderungen an die schöpferische Gestaltungskraft der Lehrenden und desto größer werden die Räume für das didaktische Mitgestalten der Lernenden, für die Entwicklung ihrer Subjektposition." Und ich zitiere aus den auch heute interessanten Antworten auf die Frage, was heißt denn: ein "guter Lehrplan"?

- "er muß über perspektivischen Zuschnitt verfügen, relativ langlebig sein,
- er muß einen verbindlichen Rahmen und gleichzeitig Freiräume für kreatives Lehren und Lernen abstecken, für einen Unterricht, in dem Lehrende und Lernende ihre Ideen, Vorhaben, Pläne usw. in möglichst hohem Maße einbringen und verwirklichen können;"
- "er muß aus einem Gesamtkonzept menschlichen Lernens heraus grundlegende (relativ stabile) Elemente der Allgemeinbildung als Basiselemente eines lebenslangen Lernprozesses herausstellen und fixieren;"
- "er muß einen Kanon stofflicher Gegenstände und Inhalte fixieren und ausreichend Anstöße, Ermutigungen und Freiräume für die Entwicklung der subjektiven Kräfte und Fähigkeiten der Lernenden, ihrer Individualität geben, also die ewige Frage optimaler Maßverhältnisse zwischen materialer und formaler Bildung lösen;
- "er muß - mit Blick auf relevante Entwicklungstendenzen - ein Lernen im medialen Kontext moderner Informations- und Kommunikationsmittel konzipieren." S.73/74.

Und es folgt auch ein ernüchternder Satz über die Schwierigkeiten, sich einem möglichst "idealen" Lehrplan anzunähern. Damit wird auf das Dilemma verwiesen, das Lehrpläne auch heute haben, weil sie sowohl bildungspolitische als auch pädagogische Dimensionen vereinen (müssen). Müssen steht in Klammern, weil ich mir nicht sicher bin, ob es tatsächlich so sein muß, daß Lehrpläne ihre Kontrollfunktion favorisieren müssen. Ich wäre gerade heute mehr für eine Favorisierung ihrer anstiftenden, innovativen Funktion für pädagogisches Handeln in der Schule. Zum Zeithorizont: 1987 war eine "Hochzeit" des Lehrplanmachens in der DDR. Und es gab, was nicht immer ausgewogen reflektiert wird, in der pädagogischen Wissenschaft diese und weitere Ansätze zur Entrümpelung und Veränderung einer Lehrplandiktation, die auf Verplanung und Schritt-für-Schritt Lösungen setzte. Man denke z.B. an den Ansatz von Zoltan Bathory aus Ungarn, der eine Differenzierung des Inhalts im Lehrplan nach Pflichtstoff (etwa 70%) und Ergänzungsstoff (etwa 30 %) vorsah und deshalb Strukturierungen im Lehrplan nach Stammstoff, ergänzendem Stoff und individuellem Stoff des Schülers aufnehmen wollte. Daß die Lehrplanpraxis in dem letztlich unvollendet gebliebenen Lehrplanwerk von 1989 kaum solche Ansätze widerspiegelt ist für mich vor allem dem Umstand geschuldet, daß Wissenschaft immer mehr durch Schulpolitik ersetzt wurde.

Ein letzter Gedanke zur Dialektik von Inhaltlichem und Methodischem soll ein perspektivischer sein. In der aktuellen Diskussion um Schule und Unterricht wird die Verantwortung der Einzelschule und die Erweiterung ihres Gestaltungsspielraums hervorgehoben. Waren seinerzeit die Begriffe "Öffnung von Unterricht" oder "Schülerorientierung" die "Zauberworte", so heißen sie jetzt eher "pädagogische Schule", "Schulprogramm" oder "Schulentwicklung". Die nordrhein-westfälische Denkschrift schlägt vor, auf zentraler Länderebene künftig nur noch Basislehrpläne zu entwickeln, im Sinne von Kern-Curricula. In den Lehrerteams und Schulkollegien sollen dann diese in schulbezogene Lehrpläne so ausgestaltet werden, daß verpflichtende Elemente aus den Basislehrplänen und die eigene Schwerpunktsetzung im Rahmen des auszugestaltenden Schulprogramms kombiniert werden. Sie kennen das Anliegen. Von den Zeitvorstellungen wird etwa von einem Verhältnis von 60 % Kerncurriculum und 40 % schulischer Schwerpunktsetzung ausgegangen. Ich denke, die Richtung ist gut. Das brächte neue Herausforderungen auch für didaktische Theorie, forderte und förderte neue Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. Vor allem: Es

wird nicht ohne eine gründliche und aufwendige, in vielem aber neuartige theoretische Reflexion der inhaltlichen Dimension von Schule und Unterricht gehen, nicht ohne erneut über die Rolle von Lehrplänen und Medienpaketen nachzudenken und über das Zusammengehen von Inhaltlichem und Methodischem, von Schulleben und Unterricht. Freuen wir uns auf eine neue "Hochzeit" der Didaktik.