

EDITION SCHULSPORT



# LEHRPLAN- FORSCHUNG

## ANALYSEN UND BEFUNDE



Kölner Sportdidaktik (Hrsg.)

MEYER  
& MEYER  
VERLAG

## Lehrplanforschung – Analysen und Befunde

Da den Autoren dieses Buchs die Sprachform für die Bezeichnung der Geschlechter freigestellt war, finden sich in den Beiträgen unterschiedliche Versionen.

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Autoren noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Edition Schulsport Band 30

Kölner Sportdidaktik (Hrsg.)

# Lehrplanforschung – Analysen und Befunde

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Edition Schulsport:  
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack

Papier aus nachweislich umweltverträglicher Forstwirtschaft.  
Garantiert nicht aus abgeholzten Urwäldern!

## Lehrplanforschung – Analysen und Befunde

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung,  
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes  
Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2016 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen  
Auckland, Beirut, Dubai, Hügendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,  
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

ISBN: 978-3-8403-1178-9  
E-Mail: [verlag@m-m-sports.com](mailto:verlag@m-m-sports.com)  
[www.dersportverlag.de](http://www.dersportverlag.de)  
[www.schuleundsport.de](http://www.schuleundsport.de)



# Inhalt

Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“ .....	8
<b>1 Einführung</b> .....	<b>10</b>
<i>Günter Stibbe</i>	
<b>A LEHRPLANFORSCHUNG – BESTANDSAUFNAHME UND ÜBERBLICK</b> .....	<b>18</b>
<b>2 Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung</b> .....	<b>18</b>
<i>Claus Buhren, Stefan Meier &amp; Sebastian Ruin</i>	
<b>3 Zum Stand der sportdidaktischen Lehrplanforschung</b> .....	<b>42</b>
<i>Günter Stibbe</i>	
<b>4 Curriculares Wissen in der Sportlehrer(innen)bildung</b> .....	<b>80</b>
<i>Malte Begall &amp; Stefan Meier</i>	
<b>B LEHRPLANANALYSEN – AKTUELLE THEMEN UND KONZEPTIONEN</b> .....	<b>100</b>
<b>5 Kompetenzmodelle für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Analyse – Ursprung – Konsequenzen</b> .....	<b>100</b>
<i>Britta Fischer</i>	
<b>6 Sportlehrpläne für die Berufsschule – eine vergleichende Lehrplananalyse</b> .....	<b>120</b>
<i>Udo Eversheim, Helga Leineweber &amp; Simon Jumpertz</i>	
<b>7 Heterogenität in Sportlehrplänen der Sekundarstufe I</b> .....	<b>146</b>
<i>Helga Leineweber &amp; Udo Eversheim</i>	



<b>8</b>	<b>Wissensvermittlung als Ziel des Sportunterrichts – eine Forderung in aktuellen Sportlehrplänen?</b> .....	<b>170</b>
	<i>Ingo Wagner</i>	
<b>C</b>	<b>LEHRPLANANALYSEN – ZEITHISTORISCHE ENTWICKLUNGEN UND VERÄNDERUNGEN</b> .....	<b>188</b>
<b>9</b>	<b>Lehrpläne für den Schulsport zwischen Subjekt und Sache. Zeitgeschichtliche Beobachtungen zum Doppelauftrag des Schulsports</b> .....	<b>188</b>
	<i>Rolf Geßmann</i>	
<b>10</b>	<b>Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen in längsschnittlicher Betrachtung</b> .....	<b>206</b>
	<i>Sebastian Ruin &amp; Anette Böttcher</i>	
<b>11</b>	<b>Instrumentalisierung der Körper – ein Auslaufmodell für den Schulsport? Eine diachrone Analyse von Körperbildern in Sportlehrplänen</b> .....	<b>238</b>
	<i>Sebastian Ruin</i>	
<b>D</b>	<b>LEHRPLANREALISIERUNG – EINFÜHRUNG UND REZEPTION</b> .....	<b>260</b>
<b>12</b>	<b>Implementation und Evaluation des „Lehrplans 21 Bewegung und Sport“ in der Schweiz</b> .....	<b>260</b>
	<i>Jürg Baumberger</i>	
<b>13</b>	<b>Zur Reichweite und Wirkung eines staatlichen Lehrplanprogramms auf der Ebene schulinterner Lehrpläne</b> .....	<b>280</b>
	<i>Petra Guardiera</i>	



<b>14 Schulinterne Lehrpläne für den Sportunterricht der Sekundarstufe in Luxemburg – eine explorative Analyse .....</b>	<b>302</b>
<i>André Poweleit</i>	
<b>15 Theorievermittlung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe – Anspruch und Wirklichkeit im Grundkurs Sport.....</b>	<b>326</b>
<i>Norbert Schulz</i>	
<b>Bildnachweis.....</b>	<b>355</b>



# VORWORT DER HERAUSGEBER DER „EDITION SCHULSPORT“

Im vorliegenden Werk der „Kölner Sportdidaktik“ werden curriculare Theorien, Problemstellungen und Fragen zur aktuellen Lehrplanforschung, Bestandssituation und Lehrplanprogrammatik für das Fach Sport thematisiert. Es steht damit in einer Forschungstradition der Deutschen Sporthochschule, die u. a. mit Namen wie Lieselott Diem, Dietrich Quanz, Gerhard Hecker, Rolf Geßmann, Norbert Schulz und Günter Stibbe verbunden ist. Zugleich ist dieses Werk ein Indiz dafür, dass Studien zur Lehrplanforschung in der Sportdidaktik und Schulsportforschung in den letzten Jahren durchaus an Bedeutung gewonnen haben.

Zu den zentralen Herausforderungen der Lehrplanforschung gehört nicht nur im Fach Sport, sondern auch in allen anderen schulischen Fächern und Lernbereichen, die Auseinandersetzung mit dem Problem, dass Lehrplandokumente nicht geradlinig zur schulpraktischen Realisierung führen. So können staatliche Lehrpläne den Unterricht nur mittelbar und begrenzt steuern, weil ihre Auslegung und Umsetzung immer im konkreten schulischen Kontext erfolgt und die pädagogische Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung unmittelbar bei den einzelnen Lehrkräften liegt. Alle Befunde bezogen auf die Gelingensbedingungen einer Lehrplanumsetzung in der schulischen Praxis bestätigen, dass schulinterne Lehrplanarbeit ein ganz wesentlicher Schlüssel für eine erfolgreiche Lehrplanumsetzung vor Ort ist. Heute sprechen wir in diesem Kontext von der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften, die eine wesentliche Voraussetzung für die nachhaltige Veränderung unterrichtlicher Planungskripte bezogen auf neue curriculare Vorgaben sind.

Spätestens seit der Habilitationsschrift von Horst Hübner „Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms – Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten und beratungskompetenten Sportpädagogik“ (1994) ist auch für die Sportdidaktik überzeugend dargelegt, dass die Entwicklung und Implementation curricularer Produkte „zwei Seiten einer Medaille“ sind.



Der hier vorliegende Sammelband verdeutlicht diese Problematik anhand ausgewählter Beispiele aus der sportfachlichen Lehrplanentwicklung und -umsetzung. Zugleich bietet er einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Lehrplanforschung sowie zu Themen, Konzeptionen und Strategien von Lehrplananalysen und Lehrplanumsetzungen im Fach Sport. Dabei werden über den nationalen Tellerrand hinaus auch Entwicklungen in der Schweiz und in Luxemburg in den Blick genommen.

Die in diesem Werk dargestellten Ergebnisse einer sportdidaktischen Lehrplanforschung geben zu der Hoffnung Anlass, dass sich dieser Forschungszweig einer Schulsportforschung weiter etabliert und dann auch von der Bildungsadministration, oder noch spezifischer von der Lehrplanadministration, (wieder) stärker zur Kenntnis genommen wird.

Vor diesem Hintergrund hoffen und wünschen wir, dass dieses Werk weiter zur Etablierung der sportdidaktischen Lehrplanforschung beiträgt und zudem auch in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Sportlehrerausbildung und bei interessierten Sportlehrkräften sowie insbesondere in der Bildungsadministration aufmerksam rezipiert wird.

*Dr. Heinz Aschebrock*

*Dr. h.c. Rolf-Peter Pack*



# 1 Einführung

*Günter Stibbe*

Noch 2007 stellen Stibbe und Aschebrock fest, Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung gehörten „nicht zum zentralen Bereich der Sportdidaktik“ bzw. der Schulsportforschung (ebd., S. 32). Gemessen an der Vielzahl und Qualität von Veröffentlichungen, die seit der Jahrhundertwende zur Entwicklung, Dokumentation, Analyse, Implementation, Rezeption und Umsetzung von Sportlehrplänen erschienen sind, kann – insbesondere im Vergleich mit anderen Fachdidaktiken<sup>1</sup> – kaum noch davon gesprochen werden, dass Studien zur Lehrplanforschung in der Sportdidaktik und Schulsportforschung „als weniger bedeutsam“ (ebd.) angesehen werden. Lehrplanarbeit scheint sich immer mehr zu einem festen Bestandteil der Sportdidaktik und Schulsportforschung zu entwickeln (vgl. Balz, 2011, S. 181; Buhren & Wagner, 2010, S. 474-475; Friedrich, 2010, S. 51; Bräutigam, 2014, S. 73ff.).

Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass bei der bildungspolitisch gelenkten Entwicklung von Lehrplänen die Sportdidaktik „als wissenschaftliche Beratungsinstanz für curriculare Fragestellungen“ nur selten eine Rolle spielt (Stibbe & Schulz, 2013, S. 7). Zudem gehören nur in wenigen Ländern Lehrplanevaluationen, die von den zuständigen Ministerien in Auftrag gegeben werden, zur selbstverständlichen administrativen Strategie bei curricularen Revisionen und Implementationen. Hier scheint immer noch das zu gelten, was Rauin, Tillmann und Vollstädt (1996) schon für die allgemeine Lehrplanentwicklung feststellen: Da man die tatsächlichen Wirkungen von Lehrplänen nur „höchst selten erhebt, muß man sich mit unerwünschten Folgen auch nicht weiter beschäftigen“ (ebd., S. 389).

Lehrpläne stellen offizielle Dokumente dar, die von den zuständigen Bildungsministerien erlassen werden, um einheitlich festzulegen, was im Fachunterricht gelten soll (vgl. Stib-

---

<sup>1</sup> Zumindest bei der Suche im „Fachportal Pädagogik“ ([www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de); Stand: 31.01.2016) fällt auf, dass unter dem Suchwort „Lehrplan“ seit 2000 nur wenige Beiträge zur Lehrplanforschung in anderen Fachdidaktiken zu finden sind. Eine Ausnahme bildet der grundlegende Sammelband zur geschichtsdidaktischen Lehrplanforschung von Handro und Schönemann (2004).



be, 2010, S. 497). Sie sind auch für das Fach Sport verbindlich und zeigen, welche konzeptionelle Vorstellung von Unterricht zu einer gewissen Zeit vertreten wird. Angesichts der Bedeutung von Lehrplänen als programmatische Auslegung von Sportunterricht ist es sinnvoll, sich differenziert mit Fragen der Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung zu beschäftigen. Dazu will diese Textsammlung beitragen, indem besonders neuere Themen und Erkenntnisse der fachspezifischen Lehrplanforschung von Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktikern zusammengetragen werden, die durch ihre Tätigkeit oder einen besonderen Bezug der Deutschen Sporthochschule Köln nahestehen.<sup>2</sup>

Die Textsammlung ist in vier Themenschwerpunkte gegliedert: „Lehrplanforschung – Bestandsaufnahme und Überblick“ (I), „Lehrplananalysen – aktuelle Themen und Konzeptionen“ (II), „Lehrplananalysen – zeithistorische Entwicklungen und Veränderungen“ (III) sowie „Lehrplanrealisierung – Einführung und Rezeption“ (IV). Im ersten Teil der Textsammlung („Lehrplanforschung – Bestandsaufnahme und Überblick“) finden sich Beiträge, die einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur erziehungswissenschaftlichen und sportdidaktischen Lehrplandiskussion geben. Komplettiert werden diese Beiträge von der Frage nach dem curricularen Wissen von angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Phase der Lehrer(innen)bildung.

*Claus Buhren, Stefan Meier und Sebastian Ruin* zeichnen unterschiedliche Entwicklungsetappen der erziehungswissenschaftlichen Lehrplandiskussion seit den 1970er-Jahren bis zur Gegenwart nach. Während in der westdeutschen Curriculumforschung der 1970er- und 1980er-Jahre grundlegende Aspekte der Curriculumentwicklung im Vordergrund standen, ging es in der Lehrplanforschung der 1990er-Jahre stärker um die Untersuchung der Wirkungen von Lehrplänen. Seit der Jahrhundertwende prägen *Standardisierung* und *Kompetenzorientierung* im Zuge der „neuen Steuerung“ die Diskussion. Vor diesem Hintergrund werden abschließend Desiderata und Perspektiven für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung in den Blick genommen.

---

2 Ohne Übertreibung darf festgestellt werden, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Lehrplanentwicklung auf eine gewisse Tradition an der Deutschen Sporthochschule Köln zurückblicken kann. Bereits Ende der 1970er-Jahre gehörte sie zu einem Arbeitsschwerpunkt des damaligen Instituts für Sportdidaktik, der auch im 2005 neu formierten Institut für Schulsport und Schulentwicklung kontinuierlich weitergeführt wurde (vgl. Geßmann, 2008, S. 4).



*Günter Stibbe* umreißt den aktuellen Stand der sportdidaktischen Lehrplanforschung von 1990 bis 2015. Dazu werden wesentliche Forschungsergebnisse zur Konzeption und Analyse, zur Entwicklung und Implementation sowie zur Rezeption und Umsetzung von Sportlehrplänen dargestellt. Die Qualität und Vielzahl der Veröffentlichungen zeigt, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lehrplänen zu einem wichtigen Thema der Sportdidaktik bzw. der Schulsportforschung gehört. Zuletzt geht der Autor auf Desiderata und Perspektiven der fachspezifischen Lehrplanforschung ein.

Im Beitrag von *Malte Begall* und *Stefan Meier* werden ausgewählte Ergebnisse eines explorativen Forschungsprojekts zur Erfassung curricularer Kompetenzen angehender Sportlehrkräfte vorgestellt. Hierbei wird geklärt, was unter „curricularem Wissen“ im Rahmen der Diskussion um professionelle Kompetenzen von Lehrkräften zu verstehen ist, wie dieses Konstrukt standardisiert erfasst werden kann und welche Perspektiven sich für die Erhebung curricularen Wissens in der Sportlehrer(innen)bildung ergeben.

Der zweite Teil des Bandes („Lehrplananalysen – aktuelle Themen und Konzeptionen“) umfasst Beiträge, die sich in vergleichenden Analysen speziellen Aspekten der Lehrplanarbeit in der Sekundarstufe I, der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule zuwenden. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, weil es bislang vor allem an Lehrplanstudien zur gymnasialen Oberstufe und Berufsschule mangelt. Darüber hinaus werden mit den Themen „Kompetenzorientierung“, „Heterogenität“ und „Wissensvermittlung“ Aspekte des gegenwärtigen Fachdiskurses aufgegriffen.

In der kritischen Studie von *Britta Fischer* wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzvorstellungen in aktuellen (Kern-)Lehrplänen für das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe vorliegen. Auch wenn noch kein konsensfähiges fachspezifisches Kompetenzmodell existiert, sollten Überlegungen zur Standard- und Kompetenzorientierung doch anschlussfähig an kompetenzorientierte Lehrpläne der Sekundarstufe I und kompatibel mit den einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur sein. Auf dieser Folie untersucht die Autorin Kompetenzkonstrukte in Lehrplänen ausgewählter Bundesländer und gelangt zum Ergebnis, dass der Kompetenzbegriff länderspezifisch höchst unterschiedlich ausgelegt wird.



*Udo Eversheim, Helga Leineweber* und *Simon Jumpertz* legen eine Analyse der Lehrpläne für die Berufsschule aller Bundesländer vor, die im Schuljahr 2014/2015 für das Fach Sport gültig waren. Dabei gehen sie auf allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele, bewegungs- und sportsspezifische Zielvorstellungen sowie Inhalte in den curricularen Vorgaben ein. Zudem untersuchen die Autoren, inwieweit die Berufsschullehrpläne bereits die Standard- und Kompetenzorientierung berücksichtigen.

Ziel des Beitrags von *Helga Leineweber* und *Udo Eversheim* ist es, herauszufinden, inwieweit Heterogenität bzw. welche Heterogenitätsdimensionen in Lehrplandokumenten der Sekundarstufe I aufgenommen werden. Dies ist insofern von besonderem Interesse, als sich die aktuelle Lehrplanentwicklung im Spannungsfeld zwischen den bildungspolitischen Forderungen nach Kompetenzorientierung und Inklusion bewegt. Um dieser Problematik gerecht werden zu können, konzentriert sich die Analyse auf jüngere Lehrplanentwicklungen in Baden-Württemberg, Berlin-Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Hierbei erkennen *Leineweber* und *Eversheim* ein recht facettenreiches und diffuses Bild, was die Bedeutung und Interpretation von Heterogenität in den Curricula anbelangt.

Im Anschluss daran setzt sich *Ingo Wagner* mit der Wissensvermittlung im Sportunterricht auseinander. Ausgehend von der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion, in der überwiegend für eine stärkere Berücksichtigung von Wissensanteilen im Fach Sport plädiert wird, untersucht er ausgewählte Lehrpläne der gymnasialen Sekundarstufe I im Hinblick auf die Aufnahme von Wissen. Resümierend kann der Verfasser feststellen, dass in allen analysierten Sportlehrplänen die Wissensvermittlung als Ziel ausgewiesen wird.

Im dritten Teil der Textsammlung („Lehrplananalysen – zeithistorische Entwicklungen und Veränderungen“) werden in längsschnittlicher Betrachtung spezielle Fragen zum Doppelauftrag, zu Zielen und Inhalten sowie zu Körperbildern in Sportlehrplänen behandelt.

Spätestens seit der Jahrhundertwende besteht in der fachdidaktischen Diskussion und der länderübergreifenden Lehrplanentwicklung Konsens über die Leitidee des „Doppelauftrags des Schulsports“. In diesem Zusammenhang untersucht *Rolf Geßmann* auf der Grundlage dieser Figur, inwieweit die Zielbestimmungen in unterschiedlichen Lehrplandokumenten des Landes Nordrhein-Westfalen seit dem Zweiten Weltkrieg die Ausprä-



gung des Doppelauftrags repräsentieren. Dahinter steht die These, dass die Ziele des Schulsports je nach Lehrplanepoche zugunsten individueller oder sachlicher Ansprüche variieren.

In einer diachronen Analyse von Lehrplänen der Sekundarstufe I verfolgt der Beitrag von *Sebastian Ruin* und *Anette Böttcher* die Intention, Veränderungen von Sportlehrplänen auf der Ziel- und Inhaltsebene herauszuarbeiten und auffallende Besonderheiten darzustellen. Exemplarisch werden dafür die Lehrpläne für den Sport der Sekundarstufe I der Länder Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt herangezogen, die im Zeitraum von 1990/91 bis 2013/14 gültig waren. Auch wenn sich angesichts der föderalen Vielfalt die Ergebnisse kaum generalisieren lassen, zeigt sich doch in allen untersuchten Lehrplänen in gewisser Weise ein zeitlich überdauernder „Identitätskern des Fachs“.

Aus einer körpersoziologischen Sicht geht *Sebastian Ruin* in längsschnittlicher Betrachtung der Frage nach, welche Veränderungen sich im Blick auf das Körperbild in Sportlehrplänen nachweisen lassen. In diesem Kontext werden Sportlehrpläne der Grundschule und der gymnasialen Sekundarstufe I aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt ausgewählt, die im Zeitraum von 1991 bis 2011 gültig waren. Trotz der Unterschiede im Detail ist erkennbar, dass der Untersuchungskategorie „Disziplinierte Körper“ in den Lehrplänen ein beträchtlicher Stellenwert zukommt.

Schließlich beschäftigen sich die Autoren in Teil IV („Lehrplanrealisierung – Einführung und Rezeption“) mit Problemen der Einführung und Umsetzung von Sportlehrplänen in der Schweiz sowie der Analyse von schulinternen Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen und Luxemburg.

Mit dem „Lehrplan 21 Bewegung und Sport“ orientiert sich auch der Sportunterricht für die obligatorische Schule in der Schweiz an Kompetenzen und sogenannten „Grundansprüchen“. In diesem Zusammenhang stellt *Jürg Baumberger* ein Projekt zur wissenschaftlichen Begleitung bei der Einführung des kompetenzorientierten Sportunterrichts im Sinne des „Lehrplans 21“ dar. In einer Interviewstudie wird dabei auch die Akzeptanz und das Verständnis von Sportlehrkräften in Bezug auf die Kompetenzorientierung erhoben und untersucht, inwieweit Lehrpersonen in der Lage sind, Kompetenzerwartungen in der Praxis des Sportunterrichts umzusetzen.



Der Beitrag von *Petra Guardiera* zielt darauf ab, die Qualität staatlicher Steuerungs-  
bemühungen am Beispiel schulinterner Lehrpläne auf der Ebene der Einzelschule zu er-  
forschen. Dazu werden die programmatischen Grundlagen, die im Kernlehrplan Sport  
für die gymnasiale Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen festlegt werden, mit einzel-  
schulischen Auslegungen in den jeweiligen schulinternen Lehrplänen verglichen. Auf  
dieser Basis versucht die Autorin, Reichweite und Wirkung des offiziellen Lehrplanpro-  
gramms einzuschätzen.

Ähnlich versucht *André Poweleit*, in seiner explorativen Studie die Frage zu klären, in-  
wieweit das Prinzip der Mehrperspektivität in schulinternen Lehrplänen luxemburgischer  
Sekundarschulen umgesetzt wird. Mehrperspektivität, konkretisiert in perspektivisch  
ausgerichteten Kompetenzbereichen, gilt auch im Lehrplan für den Sportunterricht im  
Herzogtum Luxemburg als Kernelement eines erziehenden Sportunterrichts. Darüber hi-  
naus untersucht er ausgewählte Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen der schulinternen  
Lehrpläne entworfen wurden, hinsichtlich der zugrunde gelegten Kriterien der Leis-  
tungsbeurteilung.

Anliegen des Beitrags von *Norbert Schulz* ist es, herauszufinden, inwiefern die in Sport-  
lehrplänen der gymnasialen Oberstufe auch für den Grundkurs festgelegten Vorstellun-  
gen von einem wissenschaftspropädeutischen Unterricht, zu dem im Sinne einer „refle-  
ktierten Praxis“ die Vermittlung von Theorieinhalten zählt, in der schulischen Alltagspraxis  
realisiert werden. Dabei stützt er sich auf zwei Studien, die in den 1980er-Jahren bzw.  
Anfang des 21. Jahrhunderts in NRW durchgeführt wurden. Diese liefern einen Einblick  
in unterrichtliche Umsetzungen hinsichtlich der Inhalte, methodischen Maßnahmen und  
Akzeptanz der Theorievermittlung bei Sportlehrkräften und Schülerinnen/Schülern.

Absicht dieser Textsammlung ist es, einen groben Überblick über ausgewählte Schwer-  
punkte und Erkenntnisse der sportdidaktischen Lehrplanforschung zu liefern und zukünf-  
tige Perspektiven anzudeuten. Es bleibt zu hoffen, dass die hier versammelten Beiträge  
der *Kölner Sportdidaktik* Impulse für die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit  
Lehrplänen und speziellen Lehrplanfragen geben können. Dafür bieten die perma-  
nenten, nationalen und internationalen Lehrplanentwicklungen gewiss ein umfas-  
sendes Forschungsfeld.



## Literatur

Balz, E. (2011). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters, *Empirie des Schulsports* (S. 175-196). Aachen: Meyer & Meyer.

Bräutigam, M. (2014). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. 5. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer.

Buhren, C. & Wagner, I. (2010). Schulsportforschung und Schulsportentwicklungsforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 465-482). Schorndorf: Hofmann.

Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen zur Schulsportforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 44-57). Schorndorf: Hofmann.

Geßmann, R. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Eine kommentierte Dokumentation 1945-2007*. Köln: Sportverlag Strauß.

Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2004). *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: Lit.

Rauin, U., Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (1996). Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In H.-G. Rolf, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9* (S. 377-414). Weinheim, München: Juventa.

Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 496-509). Schorndorf: Hofmann.



Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stibbe, G. & Schulz, N. (2013). Einführung. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen. Brennpunkte der Sportwissenschaft*, Band 35 (S. 7-11). Sankt Augustin: Academia.



# A Lehrplanforschung – Bestandsaufnahme und Überblick

## 2 Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung

*Claus Buhren, Stefan Meier & Sebastian Ruin*

### Gliederung

- 2.1 Erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung – Zielsetzungen und Forschungsfelder
- 2.2 Curriculumforschung in den 1970er- (und 1980er-) Jahren
- 2.3 Lehrplanforschung in den 1990er-Jahren
- 2.4 Lehrplanforschung seit 2000
- 2.5 Erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung – Desiderata und Perspektiven

### Literatur



## 2.1 Erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung – Zielsetzungen und Forschungsfelder

Wenn man die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaften als Fachdisziplin betrachtet, so zählt die Forschung im Themenfeld Schule sicherlich zu den jüngeren Schwerpunktbereichen (vgl. Tenorth, 1994, S. 18-23). Die Schulpädagogik rückt ebenso wie die Unterrichtsforschung erst in den 1960er-Jahren ins Blickfeld empirischer pädagogischer Forschung. Dies dürfte vor allem mit der zeitgleich einsetzenden Bildungsreform nach 1965 zusammenhängen, deren Bildungsgesamtplan des Deutschen Bildungsrates und die damit verbundene Umgestaltung des Bildungswesens vielfältige Forschungsfragen und Forschungsfelder generiert.

Mit der Einführung neuer Schulformen und zum Teil konkurrierender Systeme (Gesamtschule vs. Gymnasium) gewinnen auch die Lehrpläne eine neue Bedeutung. Sie entwickeln sich zunehmend als Ergebnis einer ständigen Auseinandersetzung gesellschaftlicher Bildungsmächte, wie Parteien, Wissenschaft, Kirchen, Wirtschaft oder dem Staat und ihren jeweils spezifischen Interessen (vgl. Helsper & Keuffer, 2000, S. 84-85). Konflikte in der Entwicklung und Implementation neuer Richtlinien werden damit auch erstmals Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (Haller, 1971).

Die Inhaltsdimensionen von Lehrplänen, die Zielsetzungen und Funktionen sind mit der durch Robinsohn (1973) angestoßenen Kritik am Lehrplanbegriff und der Einführung des „Curriculums“ weitere erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder. Allerdings lässt sich konstatieren, dass sich im weiteren Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung kein stringenter Forschungstrend erkennen lässt, sondern eher soziologische, bildungstheoretische oder schulpädagogische Überlegungen und Fragestellungen die Forschungsrichtung bestimmen.

So könnte man beispielsweise der Prämisse Fends (1975, S. 92-94) zustimmen, dass gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen von Curriculumreformen am besten aus



sozialisationstheoretischer Perspektive darstellbar seien – schließlich können Schulsysteme und Bildungsinstitutionen als Instanzen gesellschaftlich veranstalteter Sozialisation angesehen werden. Unter dieser Prämisse wird deutlich, dass die Effekte der Bildungsinstitutionen nicht nur jene sind, um die man sich absichtlich in den einzelnen Schulfächern bemüht. In besonderer Weise geraten dann überfachliche Qualifikationen in den Fokus, die individuelle Biografien maßgeblich mitbestimmen und eine Reproduktion oder eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse bewirken (ebd., S. 94).

Eine erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Lehrplänen scheint, so gesehen, nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig. Diese kann beispielsweise für schulische Selektionstendenzen sensibilisieren, die auf der programmatischen Ebene von Lehrplänen wirksam werden. Fend stellt in diesem Sinne heraus, wie bildungsnahe (und gehobene) soziale Milieus schulisches Wissen über ein Durchsetzen bestimmter Wissensformen letztlich monopolisieren. Ihre Kultur wird auf diese Weise legitimiert sowie reproduziert (ebd., S. 95-96). Auch wird in einer solchen Perspektive deutlich, wie kulturelle Produkte für schulische Kontexte – je nach Anliegen – äußerst unterschiedlich transformiert werden. Curriculare Inhalte differieren letztlich bezüglich derselben kulturellen Produkte, je nachdem, ob der Fokus bei der Transformation z. B. auf ihrer Lehr- und Lernbarkeit, ihrer Prüfbarkeit oder ihrer erzieherischen Wirkung liegt (ebd., S. 98-99).

Ähnliche Überlegungen wie jene Fends aus den 1970er-Jahren werden im Rahmen von „Educational-Governance-Ansätzen“ wieder aufgegriffen. Diese Ansätze gehen jedoch weniger davon aus, dass das Schulsystem das Ergebnis linear-hierarchisch getroffener Prämissen ist. Vielmehr wird es als kooperatives Produkt konzeptualisiert, das durch das wechselseitige Zusammenwirken staatlicher, gesellschaftlicher sowie privatwirtschaftlicher Akteure auf verschiedenen Ebenen entsteht (u. a. Altrichter & Maag-Merki, 2010; Fend, 2008). Solche mehrdimensionalen Steuerungsansätze vollziehen die Pluralisierung der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse auch für Bildungsprozesse nach.

Erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung nimmt ihren Platz dann als Teil dieses Gefüges ein. Sie stellt z. B. die Prämissen infrage, die sich in der Auswahl bestimmter kultureller Inhalte für Bildungsprozesse manifestieren, schließlich „verkörpern [Lehrpläne] das Bemühen, auf einen Nenner zu bringen, was eine Hochkultur für ihren Kernbestand hält“ (Fend, 2008, S. 40).



Hierneben sind nun auch die Konstruktionsprinzipien angesprochen, die jene Bestände in Bildungsziele überführen sollen, wie sie z. B. in den Termini *Standards* und *Kompetenzen* zum Ausdruck kommen (Herzog, 2005). Damit kommt ein essenzieller Aspekt des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft zum Ausdruck, da an Lehrplänen gleichsam das Verhältnis von Wissen und Macht bzw. Kultur und Gesellschaft abgelesen werden kann (vgl. Assmann, 2013).

Man könnte auch in organisationssoziologischer und bildungstheoretischer Perspektive die erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung auf die einzelne Schule fokussieren und die Bedeutung der Fachschaften (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012) und die Umsetzung von Lehrplänen auf der Unterrichtsebene in den Blick nehmen. Denn gerade die Entwicklung (teil-)autonomer Schulen und die Stärkung selbstständiger Entscheidungsprozesse in Schulen und Kollegien erzeugt eine Vielzahl neuer Forschungsfragen, die sich nicht zuletzt auch mit den Wirkungen von Lehrplänen als Gegenstand externer Steuerung von Schulen beschäftigen können.

Mit den internationalen Vergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU etc.) und den in der Folge bundesweit etablierten Bildungsstandards hat die sogenannte *Outputorientierung* schulischer Leistungsmessung eine neue Dimension erreicht. Kompetenzorientierte Bildungspläne haben zum Teil bereits die etablierten Lehrpläne abgelöst. Damit entstehen neue Fragen der Lehrplanforschung, die bisher in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum aufgegriffen worden sind.

Vor diesem Hintergrund zeichnet der vorliegende Beitrag in einem historischen Rückblick die zentralen Linien erziehungswissenschaftlicher Lehrplanforschung der letzten Jahrzehnte nach. Ausgangspunkt bildet dabei die Curriculumforschung der 1970er- und 80er-Jahre, die grundlegende Fragen der Curriculumentwicklung in den Fokus erziehungswissenschaftlichen Interesses rückte. Eine zweite Periode stellen die eher an der Wirkung von Lehrplänen orientierten 1990er-Jahre dar, bevor schließlich auf die Zeit ab dem Jahr 2000 eingegangen wird; gesamtsystemische Steuerungsansätze, Standardisierung und Kompetenzorientierung stehen nun im Zentrum. Abschließend stellt der Beitrag *Desiderata* und Perspektiven für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung zur Diskussion.



## 2.2 Curriculumforschung in den 1970er- (und 1980er-) Jahren

Als „Gegenmodell zur bildungstheoretischen Didaktik“ sowie orientiert an US-amerikanischen und skandinavischen Vorbildern setzt in den späten 1960er-Jahren die Curriculumtheorie mit Kritik an der Schule und insbesondere ihren Inhalten an (Roth, 1981, S. 91). So gerät auch in der Bundesrepublik im Zuge der großen Resonanz der Curriculumtheorie (Robinson, 1973) die Evaluation von Curricula zunehmend in den Blickpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ein entscheidender Ausgangspunkt ist dabei ein Anspruch von Wissenschaftlichkeit bei der Suche nach und dem Finden von Lernzielen (Haller, 1973a, S. 572).

Die als selbstverständlich gesetzt empfundenen Inhalte (also der bis dato gängige Kanon von Bildungsinhalten) werden in dieser Periode nun infrage gestellt und (neue) Lernziele unter Einbeziehung der Fachdidaktiken, aber auch der Lernpsychologie sowie „erfahrungswissenschaftlicher Methoden“ entwickelt. Die herangezogenen Wissenschaften und ihre Methoden sollen nun begründete „Auskunft geben [...] über die in zu erwartenden Lebenssituationen erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen“ (ebd., S. 573).

Entsprechend sieht Robinson (1973, S. XI) – als ihr maßgeblicher Initiator in der Bundesrepublik – die Curriculumtheorie „im Zentrum erziehungswissenschaftlicher Arbeit und pädagogischen Interesses angesiedelt“, schließlich reflektiere sie darüber, „zu welchem Ende und auf welche Weise Lernen“ veranstaltet werden solle und könne. In diesem Sinne gelte es, den bestehenden Bildungskanon „den Erfordernissen der Zeit entsprechend“ zu aktualisieren (ebd., S. 1). Der Curriculumforschung „als wissenschaftliche Begründung von Entwicklung“ des Schulwesens komme damit die Aufgabe zu, „Theoriestücke und Befunde“ aus anderen Disziplinen (der Gesellschaftsphilosophie, der Sozialisationstheorie, der Entwicklungspsychologie wie auch der Lernpsychologie) ins „Curriculum zu überführen“ (ebd., S. XV):

*„Es verhält sich eben so, daß Umfang und Komplexität dessen, was durch ‚Bildung‘ umschrieben wird, daß die gesellschaftspolitische Tragweite curricularer Entscheidungen*



*und die Pluralität der Entscheidungskriterien Institutionen der ständigen Rationalisierung und Objektivierung der Curriculumplanung notwendig machen. Erst eine derart systematisch betriebene Revision und Weiterentwicklung des Curriculums mit den Methoden der hierfür zuständigen Disziplinen und auf Grund einer neu durchdachten Bildungs- und Lehrplantheorie wird, unpräjudiziert durch die bestehenden Strukturen, Bildungsbedürfnisse überprüfen und die ihnen entsprechenden Funktionen des Bildungswesens definieren können“ (ebd., S. 10).*

Mündigkeit (als zentrales Bildungsziel) scheint für Robinsohn kaum erreichbar ohne Einsicht in die sozialen Lebensbedingungen und in politisches Handeln, „ohne daß [...] Verständigung erfolgt über die Funktion von Wissen und Wissenschaft in ihrem Bezug zu Wahrheit und ihrer Distanz zum Mythos“ (ebd., S. 18). Um die sozialen Lebensbedingungen Heranwachsender zu erfassen und die Entfremdung des bis dato gültigen Bildungskanons von deren Lebenswelt offenzulegen, sollen bei der konkreten Operationalisierung und Messung von Lernzielen vermehrt sozialwissenschaftliche Methoden herangezogen werden. Hierdurch könne ein Konsens (also Inhalte) rationalisiert und „bewußt einer intersubjektiven Überprüfung durch systematische Kritik und andere kontrollierbare Methoden zugänglich“ gemacht werden (ebd., S. 44).

Von diesem Ansatz ausgehend, wird in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren die Evaluation von Curricula – als Produkt und/oder Prozessevaluation – zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld, mit einer immer weiter voranschreitenden Spezifizierung der hierfür angewandten empirischen Forschungsmethoden (Roth, 1981, S. 91-92). Als herausragend (u. a. auch, da bildungspolitisch brisant) können die Revision der hessischen Bildungspläne von 1956/57 gegen Ende der 1960er-Jahre (vgl. Hamm-Brücher, 1971; Klafki, Lingelbach & Nicklas, 1972) sowie die anschließende Evaluation der neu entstandenen Rahmenrichtlinien in Hessen (vgl. Haenisch, 1982, S. 170-172) genannt werden.

In interdisziplinärer Weise wird hier auf Grundlage empirischer Forschung (vgl. Raschert, 1971, S. 57) angestrebt, zeitgemäße Bildungsziele zu formulieren. Diese sollen die Heranwachsenden befähigen, sich mit ihrer Lebenswirklichkeit „produktiv auseinanderzusetzen und ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung zu realisieren“ (Nicklas, 1972, S. 11) – sich also gleichermaßen in die Gesellschaft „einzuüben“ wie ebenso „gegen sie zu immunisieren“ (ebd.). Im Zentrum der Diskussion stehen somit weniger fachimmanente,



sondern vielmehr fachübergreifende Bildungsziele. Den Lehrplänen kommt dabei die Aufgabe zu, zu konkretisieren,

*„welche Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erreichung der angegebenen Ziele notwendig sind, auf welchem Weg der Schüler sich diese aneignen soll und wie überprüft werden kann, ob er die erstrebten Ziele erreicht hat“ (ebd., S. 12).*

Grundsätzlich lassen sich in den 1970er-Jahren (bis in die 1980er-Jahre hinein) jedoch zwei divergierende Strömungen der Curriculum- bzw. Lehrplanforschung ausmachen, die gleichermaßen aus der Curriculumtheorie erwachsen. Zum einen setzt eine ideologiekritische Position (wie oben am Beispiel der hessischen Rahmenvorgaben skizziert) an den grundsätzlichen Prämissen curricularer Prozesse an und hinterfragt damit weit mehr als nur die organisatorischen Voraussetzungen. Vielmehr werden „alle normativen Bedingungen, die in den Unterrichtsprozeß hineinragen“ ideologiekritisch auf ihre emanzipative Bedeutung hin überprüft (Reich, 1977, S. 316). Entsprechend rücken auch die konkreten Prozesse der Lehrplanarbeit mehrfach in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung (vgl. z. B. Haller, 1973b; Brügelmann, 1975).

Auf der anderen Seite setzt eine zweite Position die Legitimation curricularer Politik bereits voraus und zielt hingegen darauf ab, „vorgegebene Ziele effektiv zu realisieren“ (Reich, 1977, S. 316-317). Um vermeintlicher „wissenschaftlicher Reinheit“ willen, werden Legitimationsdiskurse weitgehend ausgeklammert (ebd., S. 117). Letztlich folgt aus diesem Standpunkt eine tendenziell technisch orientierte Hinwendung zu maximal gut operationalisierbaren Lernzielen vor dem Hintergrund einer angestrebten Leistungsverbesserung. Die Bildungsziele und Leistungsanforderungen orientieren sich dann nicht selten an ihrer Operationalisierbarkeit. In den 1980er-Jahren verliert diese Polarisierung jedoch an Brisanz und die Diskussionen um Inhalte und Ziele der Lehrpläne ebbten weitgehend ab (Rauin, Tillmann & Vollstädt, 1996, S. 384-387).

Neben den – auch konträr geführten – Diskussionen um Bildungsziele und -inhalte beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung in den 1970er- (und 1980er-) Jahren aber ebenso mit Fragen nach der Nutzung und den Wirkungen von Lehrplänen. So wird beispielsweise im Rahmen holistischer Curriculumevaluationen (vgl. Wulf, 1975) nicht nur die Bedeutung und Angemessenheit von Curricula herausgearbeitet, sondern auch die



Realisierungsbedingungen für ihren effektiven Gebrauch seitens der Lehrkräfte identifiziert. Vielfach werden Lehrkräfte im Zuge der Entwicklung oder Erprobung neuer Lehrpläne (z. B. des bayerischen Grundschullehrplans von 1971, der hessischen Rahmenrichtlinien von 1972/73 oder der vorläufigen Richtlinien für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen von 1977/78) befragt (vgl. zusammenfassend Haenisch, 1982, S. 163-183; ebenso BLK BF, 1984). Nur wenige Untersuchungen bieten jedoch tiefer gehenden Aufschluss über die Vertrautheit mit Lehrplänen und die Nutzung von Lehrplänen auf seiten der Lehrkräfte. Wie diese letztlich mit Lehrplänen umgehen, bleibt weitgehend unbekannt (Haenisch, 1985); dies offenzulegen, gilt bis in die 1990er-Jahre hinein als Desiderat (vgl. Tillmann, 1996).

## 2.3 Lehrplanforschung in den 1990er-Jahren

Während der Schwerpunkt der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung in den 1970er- und 1980er-Jahren durch die Curriculumtheorie bestimmt wird, weisen die 1990er-Jahre zunächst eine gewisse Zurückhaltung auf, was neue oder veränderte Schwerpunkte in der Lehrplanforschung betrifft. Dies dürfte vor allem durch die großen Umwälzungen im Bildungswesen hervorgerufen sein, die seit Beginn der 1990er-Jahre die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und auch die erziehungswissenschaftliche Forschung beeinflussen.

Zum einen sind in fast allen Bundesländern – und durch die Wiedervereinigung kommen die sogenannten *neuen Bundesländer* dazu – neue Lehrpläne und Rahmenrichtlinien entwickelt worden, die eine nie zuvor gekannte Heterogenität in Zielsetzungen, Formen, Rahmungen und Schulform- bzw. Fächerdifferenzierungen aufweisen (vgl. Rauin et al., 1996, S. 380). Zum anderen wandelt sich die Wahrnehmung von Schule von der System- und Schulformperspektive hin zur einzelnen Schule. Man spricht vom *Paradigmenwechsel* in der Außensteuerung von Schule (Rolff, 1993) und von der Einzelschule als „Entität“ (Fend, 1986). Damit soll deutlich werden, dass die Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungsadministration auf die Qualität und Entwicklung von Schule und Unterricht, auf die Steuerung des Bildungswesens über Erlasse, Richtlinien und Lehrpläne sowie politisch indizierte Reformen an ihre Grenzen gekommen sind (Dalin, Rolff & Buchen, 1995).



Die Qualität der einzelnen Schule wird somit mehr durch die Interpretation und jeweils individuelle Umsetzung von administrativen Vorgaben bestimmt als durch die vermeintlich einheitlich geltenden Vorgaben selbst. Von daher erscheint es geradezu paradox, dass ausgerechnet in dieser Zeit in allen Bundesländern an neuen Lehrplänen und allgemeinen Richtlinien gearbeitet wird, obwohl man gerade zuvor empirisch belegt hat (vgl. Haft & Hopmann, 1986), dass sich die einzelnen Lehrplangenerationen in ihren Grundmustern kaum voneinander unterscheiden. So scheint die Feststellung von Rauin et al. (1996, S. 386) auch symptomatisch:

*„Sicherlich werden von der Bildungsadministration Erneuerungen und Veränderungen der Unterrichtspraxis über veränderte Lehrpläne erwartet. Sie handhabt nach wie vor Lehrpläne als wichtigstes Instrument zu Regulierung und Koordination von Unterricht. Unzureichend wird bedacht, dass die beabsichtigten keineswegs immer den tatsächlichen Wirkungen entsprechen müssen. Aber da man die Effekte höchst selten erhebt, muß man sich mit unerwünschten Folgen auch nicht weiter beschäftigen.“*

Der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung hätte sich gerade in dieser Umbruchssituation der 1990er-Jahre ein weites und interessantes Forschungsfeld eröffnen können, geprägt durch eine Widersprüchlichkeit von Entwicklungen und den immer noch weit verbreiteten Erwartungen und Annahmen der Bildungsverwaltung über Lehrpläne und Richtlinien, Schul- und Unterrichtsqualität steuern zu können.

Doch diesem bereits erwähnten Forschungsdefizit – welches explizit die Wirkungen von Lehrplänen in den Blick nehmen sollte – folgen in den 1990er-Jahren nur zwei größere Projekte: das Bielefelder Projekt zu „Lehrplänen und alltäglichem Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ sowie das am IPN (Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften) in Kiel verortete DFG-Projekt zur „Sekundären Lehrplanbindung“, einer länderübergreifenden empirischen Studie zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen (vgl. Biehl, Ohlhaber & Riquarts, 1999). In beiden Studien wird aber nicht nur die mögliche Wirkung von Lehrplänen auf den Lehreralltag bzw. den Unterricht untersucht, sondern es werden auch die Fragen der Implementation und Entwicklung von Lehrplänen wieder aufgegriffen.

So beschäftigt sich die Bielefelder Studie (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999) erneut (nach dem Ende der 1960er-Jahre) mit den 1992 revidierten hessischen



Rahmenrichtlinien. In einer vierjährigen Längsschnittstudie werden Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik und Chemie dahin gehend befragt, wie sie mit den neuen Lehrplänen in ihrem Unterrichtsalltag konkret umgegangen sind, wie sie im Detail bewertet werden, welche Handlungsimpulse und -entscheidungen sie bei der Unterrichtsplanung ausgelöst haben, in welcher Form sie im kollegialen Fachzirkel diskutiert werden und ob sie generell als handhabbar und praxisnah angesehen werden. Dabei wird ausdrücklich auch der Prozess der Lehrplanrevision untersucht und der Frage nachgegangen,

*„welche Akteure in welche Richtung auf diesen Prozeß Einfluß genommen haben. Diese Prozeßbeschreibung stützt sich einerseits auf die Analyse offizieller interner Dokumente, andererseits werden auch eigenständig Daten erhoben [...] in Sitzungen der Schulaufsicht, in Arbeitsbesprechungen der Lehrerfortbildung, bei Arbeitsbesprechungen im HIBS, etc. [...]“ (Rauin et al., 1996, S. 389).*

Man könnte hier von einer gewissen Kontinuität der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung seit den 1970er-Jahren sprechen, vor allem, was Forschungsaspekte und Forschungsmethoden betrifft. Im Hinblick auf die Wirkungen von Lehrplänen werden erstmals auch Einzelfallstudien vorgenommen, was der neuen und veränderten Bedeutung und Wahrnehmung der Einzelschule als „Nukleus“ für Schulentwicklung Rechnung trägt. Die Ergebnisse dieser Wirkungsforschung sind jedoch eher ernüchternd. Lehrpläne haben offensichtlich nur einen geringen Einfluss auf die Alltagsarbeit von Lehrkräften, sie haben eher eine orientierende Funktion, wenn sie überhaupt im Detail gekannt werden. Indirekt haben sie natürlich Einfluss durch die Schulbücher und durch vorgefertigte Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Arbeitsbücher etc.), doch geschieht dies eher wenig reflektiert (vgl. Vollstädt et al., 1999). Vorschläge, die die Grobstruktur des Unterrichts betreffen – ohne inhaltliche Festlegungen – werden hingegen befürwortet (vgl. auch Künzli & Santini-Amgarten, 1999).

*„Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Unterstützung in der Planung den größten Zuspruch erfährt, während in anderen Situationen, bei denen es um die Darstellung und Begründungen von Unterricht geht, also um die pädagogische Orientierungsleistung der Lehrpläne, mehrheitlich ohne Lehrplan auszukommen ist“ (Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund, 2013, S. 192).*



Anhand der wenigen dokumentierten Untersuchungen kann man resümieren, dass die erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung der 1990er-Jahre zwar einen erweiterten Forschungsfokus eingenommen hat – der sicherlich auch für die fachspezifische Lehrplanforschung interessant und aufschlussreich sein dürfte –, jedoch auch mit diesen Fragestellungen nicht im engeren Sinne Wirkungen von Lehrplänen nachgegangen ist, sondern lediglich individuelle Wahrnehmungen der jeweils aktuellen Lehrplangeneration von Lehrkräften erhoben hat. Inwieweit die staatlicherseits intendierte Orientierungsfunktion von Lehrplänen und Richtlinien tatsächlich in der unterrichtlichen Praxis einen Niederschlag findet, bleibt weiterhin mehr als unklar.

## 2.4 Lehrplanforschung seit 2000

Die bis in die 1990er-Jahre hinein geführten Debatten über Lehrpläne haben im Anschluss an internationale Leistungsvergleichsstudien eine deutliche Veränderung erfahren. So rücken seit dem Jahr 2000 zunehmend gesamtsystemische Steuerungsansätze des Schulwesens in den Blick (u. a. Altrichter & Maag-Merki, 2010; Fend, 2008; Oelkers, 2003). Dabei werden gleichsam alle Ebenen des Bildungssystems – *Makroebene* (Bildungspolitik und Bildungsadministration), *Mesoebene* (Einzelschule), *Mikroebene* (Unterrichtsentwicklung) – fokussiert und stärker miteinander verschränkt. Dies ist mit der Erwartung verbunden, dass Steuerungsimpulse auf die jeweils untersten Ebenen „durchschlagen“ (Herzog, 2010, S. 38). Zur Unterstützung werden auf allen Ebenen strukturelle Elemente implementiert (z. B. Vergleichsarbeiten bzw. Lernstandserhebungen auf der Mikroebene), die Rückmeldungen anzeigen können (sollen), sodass eine systematische Steuerung gewährleistet werden kann.

Mit dieser sogenannten *Neuen Steuerung* wird ein „Wandel in der Grundphilosophie von Curriculumentwicklung“ (Klieme, 2004, S. 10) vollzogen. Nunmehr rückt vor allen Dingen die Orientierung am Output und damit an den (Lern-)Ergebnissen in den Mittelpunkt.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> *Ungeachtet der Novitätssemantik basiert auch die Neue Steuerung auf einem Inputmodell, das jedoch auf allen Ebenen des Bildungssystems durch Elemente der Outputsteuerung bzw. -kontrolle ergänzt wird (u. a. Zlatkin-Troitschanskaia, 2007).*



Gleichsam findet eine Abwendung von der Steuerung durch detaillierte Vorgaben, wie z. B. Lehrpläne, statt, die unlängst als wenig durchsetzungsstark identifiziert wurden. Erziehungswissenschaftliche Forschung in diesem Kontext orientiert sich daher eher an den mit der *Neuen Steuerung* verbundenen Schlagwörtern (*Bildungs-*)*Standards* und *Kompetenzen*, welche geradezu als eine Art „Lebensretter für das deutsche Schulsystem“ (Tillmann, 2007, S. 21) inthronisiert werden.

*Bildungsstandards* sollen ausweisen, über welche *Kompetenzen* Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere verfügen.

*„Bildungsstandards dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag“ (KMK, 2005, S. 10).*

Als „eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003, S. 9), bei der die verhandelten Ziele oftmals als zu allgemein und unpräzise bewertet wurden, wird der Bildungsbegriff mithilfe des Kompetenzbegriffs konkretisiert.

*„Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“ (KMK, 2005, S. 16).*

Durch die Einführung des *Kompetenzbegriffs* differieren Bildungsstandards auf der Anspruchsebene von traditionellen Lehrplänen, da sie den Bildungsbegriff funktional aus-