



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lehrplanarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Fachlehrplans für PuP“

Verfasser

Reinhard Ettmann

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 192 299 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

LA Philosophie, Pädagogik, Psychologie

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Günter Hanisch

Inhaltsverzeichnis

1	Lehrplan oder Curriculum.....	1
1.1	Begriffliche Klärung.....	1
1.2	Lehrplan.....	1
1.3	Curriculum	3
1.4	Curriculare Steuerung durch Lehrpläne.....	6
2	Formen des Lehrplans	12
2.1	Minimalplan-Maximalplan-Richtlinien.....	12
2.2	Horizontalplan – Vertikalplan	15
2.3	Spiral-Lehrplan	18
2.4	Rahmenlehrplan	19
3	Die Lehrplanentwicklung	20
4	Wie wirken Lehrpläne?	24
4.1	Das philanthropische Modell.....	24
4.2	Das klassische Modell	25
4.3	Das examen-artium Modell.....	26
4.4	Das Assessment-Modell	27
5	Lehrplan und Schulbuch	28
5.1	Das Schulbuch „heimlicher Lehrplan“	28
5.2	Approbierung von Schulbüchern.....	34
6	Lehrer und Lehrplan.....	39
6.1	Bedeutung des Lehrplans für den Lehrer	39
6.2	Das Verhältnis der Lehrer zum Lehrplan	47
7	Unterschiede: alter Lehrplan – neuer Lehrplan.....	49
7.1	Allgemeines	51
7.2	Bildungs- und Lehraufgaben.....	54
7.2.1	Generelle Unterschiede.....	54
7.2.2	Unterschiede im Bereich Psychologie und Philosophie	57
7.3	Didaktische Grundsätze.....	61

7.4 Lehrstoff.....	64
8 Zusammenfassung.....	68
9 Literaturverzeichnis	70
10Anhang.....	76
10.1 Endfassung des Lehrplans für Psychologie und Philosophie	76
10.2 Lebenslauf	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Konkretisierungsformen des Lehrplans (Goodlad 1993 in Vollstädt 1999, S. 15).....	9
Abbildung 2 Schulinterne Pläne (Vollstädt 1999, S. 17).....	11

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Stütz-, Schutz- und Bewegungssystem beim Menschen (Peterßen 1998, S. 228).....	17
Tabelle 2 5-Phasenmodell der Lehrplanarbeit (Westphalen 1985, S. 45).....	20

VORWORT

Da ich Lehramt Psychologie, Philosophie und Pädagogik und Lehramt Mathematik studiere, war es mir ein Anliegen, auch im Rahmen meiner Diplomarbeit ein didaktisches, schulbezogenes Thema zu bearbeiten.

Nach einer Absprache mit ao. Univ.-Prof. Dr. Günter HANISCH habe ich beschlossen, mich mit der Lehrplanarbeit insbesondere des Fachlehrplans für Psychologie und Philosophie zu beschäftigen.

Vor allem im Hinblick auf mein zukünftiges Berufsleben habe ich diese Entscheidung getroffen, da meiner Meinung nach ein Auseinandersetzen mit den jeweiligen Fachlehrplänen besonders für Junglehrer und Junglehrerinnen wichtig ist, um gewisse Richtlinien und Anhaltspunkte zu erhalten.

Zu Beginn dieser Arbeit werden die Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“ allgemein behandelt. Anschließend werden die Formen, die Entwicklung und die Beziehungen von Lehrplänen erläutert. Abschließend habe ich die Veränderungen im neuen Lehrplan im Vergleich zum alten Lehrplan herausgearbeitet.

Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf die geschlechtsneutrale Differenzierung, z.B. Schüler/innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für beide Geschlechter.

Hiermit möchte ich all jenen danken, die mir während des Studiums und bei dieser Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind.

Besonderer Dank gilt Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Günter HANISCH, meinem Diplomarbeitsbetreuer.

Weiters möchte ich meinen Eltern danken, die mich sowohl finanziell als auch psychisch immer wieder unterstützten.

1 Lehrplan oder Curriculum

1.1 Begriffliche Klärung

Seit im gesellschaftlichen Rahmen über Ziele und Aufgaben institutionalisierte Erziehung und Bildung nachgedacht wird, sind auch Programme und Pläne dafür formuliert worden. In der Regel legen gesellschaftliche Instanzen damit den Teil der Gesamtkultur fest, den sie für ihre Reproduktion für unverzichtbar halten, der an die nachkommende Generation tradiert werden soll (vgl. VOLLSTÄDT u.a.1999, S.12).

Wenn wir Unterricht über die Dauer ganzer Lehrgänge betrachten, so stoßen wir darauf, dass diese selbst wieder Teil eines größeren Zusammenhanges sind und dass sie neben anderen Lehrgängen einher laufen. Für die staatliche Organisation des schulischen Lernens sind Bildungsvorstellungen in Lehrplänen kodifiziert (vgl. GLÖCKEL 1992, S. 213).

In der Geschichte des Lehrplans werden die Begriffe Lehrplan, Curriculum, Bildungsplan, unter anderem miteinander synonym verwendet, implizieren aber durchaus inhaltliche Unterschiede.

1.2 Lehrplan

Was sollen Schüler im Psychologieunterricht lernen? Der Lehrplan ist der Beantwortung dieser grundsätzlichen Frage gewidmet. Es erscheint sinnvoll zu sein, am Beginn dieser Arbeit einige mögliche Definitionen vom Begriff „Lehrplan“ anzugeben.

„Der Lehrplan, der Plan nach welchem man lehret, den Unterricht ordnet und einrichtet.“, definiert Joachim Heinrich CAMPE (CAMPE 1809, S. 80).

Lehrpläne dienen als Qualifizierungsgrundlage zur Vermittlung von Allgemeinbildung wie auch beruflicher Bildung. Ihre Hauptfunktion besteht darin, Lehr und Lerninhalte für den Unterricht zu bestimmen.

„Der Lehrplan ist als gemeinsamer Nenner unterschiedlicher gesellschaftlicher Rechte und Interessen immer auch der sichtbare gesellschaftspolitische Kompromiss.“ (HACKER 1989 zitiert in LENZEN 1993, S. 973)

Bereits in den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts gab es Lehrpläne als wohldurchdachte und verbindliche Planungsgrundlage für Unterricht und Erziehung und sie wurden damals von den Lehrern als Lehrordnung begriffen. Jene verfolgten die Intention, Lehren und Lernen im Voraus zu planen, wobei auf die Umsetzung der Planungsschritte im Unterrichtsprozess großen Wert gelegt worden war. Im 17. Jahrhundert ging man jedoch dazu über, den Lehr-Lerninhalt aufzuteilen und diesen in Tabellen und Übersichten darzustellen, wie dies auch heute noch in Lehrerhandbüchern praktiziert wird. Es entstanden überregionale und örtliche Lehrpläne. Das örtliche Lehrplandenken (dieses ist gegenwärtig aufgrund von Regionalisierungsüberlegungen und/oder Autonomiezugeständnissen wieder aktuell geworden!) wird von einem überregionalen Lehrplankonzept abgelöst. (vgl. SCHWENDENWEIN 2000, S. 53; vgl. STEINDORF 2000, S. 96)

Der Lehrplan hat als Ordnungsmittel der Schule grundsätzlich die Aufgabe, Lehrstoffe in ihrer Auswahl, ihrem Aufbau und ihrer Abfolge nach leitenden Ideen der Entwicklung und dem Verständnis der Schüler entsprechend für die Lehrer zielorientiert und jahrgangsweise aufzubereiten. Der Lehrplan stellt einen ausführlichen Katalog von verbindlichen Stoffen dar und kann Hinweise auf eine innere Differenzierung des Unterrichts geben. Er kann ein entsprechendes Kurssystem empfehlen und zu erreichende Ziele angeben. Lehrpläne werden von den jeweils zuständigen Ministerien erlassen und bilden Machtinstrumente. Sie beinhalten nicht nur bildungs- und schulpolitische Ideen, sondern sind auch beeinflusst von Ideologien, Interessensverbänden und anderen Gruppen der Gesellschaft (vgl. STEINDORF 2000, S. 99).

Dem Lehrplan kommt im klassischen staatlichen Leitungsmodell eine zentrale Steuerungsfunktion zu. Er beinhaltet die allgemeinen Bildungsziele gleichsam wie die allgemeinen didaktischen Grundsätze. Die in den Lehrplänen enthaltenen Lehr- und Lerninhalte, die als Unterrichtsziele zu verfolgen sind, gewährleisten, dass Schüler eine ähnliche Bildung erhalten (vgl. STEINDORF 2000, S. 100).

1.3 Curriculum

Ursprünglich bedeutet das lateinische Wort „Curriculum“ Lauf, Wettlauf, auch Kreisbahn. Kennzeichnend für die etymologische Wurzel des Wortes Curriculum scheinen die Bilder der Schnelligkeit, des Laufens und der Veränderung (KRON 1994, S. 299).

Mit den didaktischen Entwürfen von Wolfgang RATKE und Johann Amos COMENIUS etablierte sich der schon aus der Antike bekannte Begriff „Curriculum“ im westeuropäischen Sprachgebiet. Im klassischen Sinn kennzeichnete er damals den Umfang des Wissens, das von den Heranwachsenden gelernt werden müsse, wenn sie für ihre Arbeiten und ihr Leben in der Gesellschaft vorbereitet sein sollen (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 12).

Die dabei getroffene Auswahl wird dokumentiert und in unterschiedlicher Verbindlichkeit den Lehrenden übergeben. Im deutschsprachigen Raum setzte sich vom 18. Jahrhundert an dafür der Begriff „Lehrplan“ durch, wobei in den angelsächsischen Ländern hingegen der Curriculumbegriff bis in die Gegenwart hinein erhalten (vgl. KRON 1994, S. 299f).

Als die in den 20er Jahren in den USA begonnene Curriculumsdiskussion in den 60er Jahren Deutschland und damit auch Österreich erreichte, erfuhr der Begriff Curriculum eine markante Aufwertung, die mit einem Bedeutungswandel verbunden war (VOLLSTÄDT 1999, S. 12). In Deutschland gab den Anstoß dazu Saul B. ROBINSOHN Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (vgl. S. B. ROBINSOHN 1969). Mit dem Titel wurde auch das Wort im deutschen Sprachraum wieder bekannt, und avancierte innerhalb kürzester Zeit zum Merkwort einer radikalen Kritik an den bestehenden Lehrplänen und einer umfassender Suche nach neuen Wegen.

Man kritisierte, dass die Lehrplanarbeit nicht dem Reflexionsstand der Wissenschaft entsprach, die Lehrpläne hinter verschlossenen Türen erstellt worden seien und die Kriterien der Stoffauswahl undurchsichtig blieben. So wurde die Offenlegung der Entscheidungsprozesse gefordert und die Beteiligung möglichst vieler gesellschaftlicher Gruppen an der Lehrplanarbeit (vgl. GLÖCKL 1992, S. 219).

„Die 50er und 60er Jahre knüpften zunächst an die Tradition der reformpädagogischen Bewegung an, ehe im Zusammenhang mit der Curriculumsdiskussion eine umfassende Lehrplanreform unter der Regie der Wissenschaft gefordert wurde.“ (HACKER 1993, S. 974)

Mit dem Begriff „Curriculum“ wurde in dieser Zeit die Aufwertung der Lehrplanvorgaben auf Lehr- und Lernziele, Unterrichtsthemen, Inhalte, Methoden, Medien und Evaluationsverfahren bezeichnet. Solche „Curricula“ sollten die komplexen Aktionszusammenhänge von Lehren und Lernen im Schulunterricht widerspiegeln (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 12).

Kritisiert wurde weiters, dass die Lehrpläne mit pauschalen Urteilen und Leerformeln arbeiteten. Ernst TOPITSCH stellte durch sprachlogische Untersuchungen fest, dass die *„gedanklichen Verlegenheiten, die Kompromisse zwischen verschiedenen Standpunkten oder Zielsetzungen meist zu Formeln führen, welche die Standpunktlosigkeit verschleiern wollen und gerade dadurch enthüllen.“* (TOPITSCH 1960, S. 125)

Curricula bemühen sich, möglichst eindeutig und präzise zu formulieren und so konkret wie möglich zum Ausdruck zu bringen, welche Lernziele dem Unterricht und dem Lehrer zur Verwirklichung aufgegeben sind. Curricula sollten auch Angaben über Medien, Lehrmethoden, Lernerfolgskontrollen machen, um eine gleichmäßige Umsetzung durch alle Lehrer zu erreichen. Wie weit die Konkretisierung jedoch reicht, hängt dann von der Art des Curriculum ab (vgl. PETERSEN 1998, S. 224).

Lehrpläne traditioneller Art stellen nur bloße Pläne dar, nur Vorentwürfe von Praxis und es fehlt ihnen die Absicht der Selbstüberprüfung. Für Curricula hingegen stellt die Selbstüberprüfung ein strukturelles Moment dar.

Die Ergebnisse der Selbstüberprüfung müssten ziemlich rasch zu einer Änderung führen. Der rasche Wandel der Zeit fordere eine permanente Überarbeitung der Lehrpläne und ihre ständige Neuanpassung an die sich verändernden Bedingung (vgl. GLÖCKEL 1992, S. 220; vgl. PETERSEN 1998, S. 225).

Curriculare Lehrplanung erhebt immer auch den Anspruch, dass Lernplanung in allen Phasen und sämtlichen Dimensionen aufgrund wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse und nach Maßgabe wissenschaftlicher Verfahrenskriterien zu erfolgen hat (vgl. PETERSEN 1998, S. 225).

Nach dem Grad der Festlegung lassen sich offene und geschlossene Curricula unterscheiden. In geschlossenen Curricula findet sich eine bis in die Einzelheiten gehende Festlegung des Unterrichts.

Durch eine detaillierte Vorstrukturierung des Unterrichts werden bestimmte Lernerfolge zu sichern versucht. Die Unterrichtsplanung wird bis hin zu den operationalisierten Lernzielen des Unterrichts durchgeführt. Auch die Unterrichtsmethoden, die Medien, die Elemente der zu lernenden Inhalte sowie das Instrumentarium der Lernzielkontrolle werden genau vorgeschrieben. Beim geschlossenen Curriculum bleibt dem Lehrer kein Freiraum mehr, er wird zum Umsetzer von Lehrplananweisungen, da ihm obligatorisch für jeden Unterricht vorgegeben wird, welche Ziele an welchen Inhalten mit welchen Verfahren und Mitteln verwirklicht werden sollen. Daher spricht man auch von einem „teacher-proof“ Curriculum (vgl. MARTIAL 1996, S. 265).

Im offenen Curriculum wird Lehrern, Eltern und Schülern ein größerer Handlungsspielraum eingeräumt, indem es *„Raum für unterschiedliche Konkretisierungen je nach Situation und Interessen“* (BMUK 1995, Abt. I/11, S. 9) bietet. Allerdings bleibt die Ausdehnung des Gegenstands der Planung von den allgemeinen Bildungszielen und den Stoffkatalogen des Lehrplans auch auf die Medien, Methoden und Lernzielkontrollen bestehen. Da derart offene Curricula in gemeinsamer Art von Lehrern praxisnah weiterentwickelt werden können, ist auch von „praxisnahen Curricula“ die Rede (vgl. PETERSEN 1998, S. 225; vgl. MARTIAL 1996, S. 266).

Das Wörterbuch der Pädagogik von BÖHM (2000, S. 235) beinhaltet noch den Begriff „heimlicher Lehrplan“. Darunter versteht man die *„schlagwortartige Bezeichnung der Schulkritik, um auf institutionell-organisatorische und methodisch bedingte Funktion der Schule zu verweisen, die im amtlichen Lehrplan nicht ausgesprochen sind und zu dessen offiziell vorgesehenen Zielen in Widerspruch stehen.“*

Was in der Schule gelernt wird und was dort vorgeht, ist nur zu einem geringen Teil als Inhalt des offiziellen Lehrplans ausgewiesen. Die Schule als Institution erzieht. An vielen Bildungsinstitutionen herrschen Regeln, Rituale und Ordnungssysteme, die den offiziellen, wissenschaftlich wertvollen Bildungszielen mehr oder weniger widersprechen.

In Schulen ist dies beispielsweise das Konkurrenzprinzip, das Prinzip der ständigen Überwachung oder der ständig betonte Statusunterschied zwischen Lehrenden und Lernenden, der von Grußritualen bis zu in Architektur manifestierten Vorrechten reichen kann. Auch das Schulbuch wird mitunter als „heimlicher Lehrplan“ verstanden (vgl. ALTRICHTER 1998, S.110).

Als Unterscheidungskriterium zwischen Lehrplan und Curriculum kann man nun zusammenfassend folgendes feststellen:

„Bei einem Lehrplan handelt es sich um eine pauschale Unterrichtsplanung, die der Lehrkraft ein Paket von sogenannten Bildungsgütern in die Hand gibt, das dieser selbstständig auspacken, aufteilen und verwenden muss.

Curriculum hingegen heißt konkrete Unterrichtsplanung, die von als erfüllbar gedachten Lernzielen ausgeht und mittels präziser bestimmter Unterrichtsverfahren und Lerninhalte Wege aufzeigt, wie die Erfüllung der Lernziele überprüft werden kann“ (WESTPHALEN 1985, S. 22).

1.4 Curriculare Steuerung durch Lehrpläne

Wo immer Zweifel an der erwarteten Wirksamkeit von Schulen oder ihrer Zukunftstauglichkeit bestehen oder neue Erwartungen an das Lehren und

Lernen formuliert werden, werden auch die Lehrpläne überprüft. So behauptet sich der Lehrplan nach wie vor als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht, auch wenn Zweifel an seiner Effizienz und Wirksamkeit vorgetragen werden. Die Lehrplanarbeit löst viele Kontroversen und öffentliche Debatten in unterschiedlichen Medien, Schulblättern und diversen Gremien aus und es vergehen einige Jahre vom Start bis zur Implementierung (vgl. KÜNZLI 1998, S. 7).

Lehrpläne entstehen heute in einem gesellschaftlichen Diskurs mit länder-spezifischer Prägung, an dessen Ende eine politisch zu verantwortende Entscheidung steht: ein Regelwerk, das für eine bestimmte Zeit durch staatlichen Erlass als verbindlich und gültig in Kraft gesetzt wird. Dadurch soll, unabhängig von einzelnen Lehrkräften, eine Qualität des Lehrens und Lernens gesichert werden, die den in der Gesellschaft für bedeutsam gehaltenen Bildungs- und Erziehungszielen entsprechen soll (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 13).

In Österreich übernimmt der Staat die Gesamtverantwortung für den Unterrichtsinhalt, darüber hinaus vertraut das österreichische Schulwesen vor allem auf die Fachkompetenz der einzelnen Lehrkraft. Lehrpläne werden in die Schule gegeben in der Hoffnung, dass die Lehrer diese Vorgaben auch realisieren. Die Einführung von Lehrplänen in den Schulen wird mit keinerlei Überprüfung der Unterrichtsqualität oder gar der Schülerleistungen gekoppelt. Bisher gibt es in Österreich keine zentralen Leistungstests und auch kaum Formen angeleiteter Selbstevaluation in den Schulen (auch wenn sie von der ehemaligen Bildungsministerin Frau Elisabeth GEHRER in der sogenannten Standard– Diskussion bereits heftig gefordert werden). In Österreich gibt es im Gegensatz zu Frankreich, Dänemark oder Bayern keine Zentralmatura, keine zentralen Leistungstests und auch Qualitätssicherungsmaßnahmen wie das vom Bildungsministerium entwickelte Q.I.S. (Qualität in Schulen), welches äußerst zögerlich in den Schulen aufgenommen wird. Die wirklich geltenden Lehrpläne werden von den Lehrkräften in ihrer täglichen Unterrichtspraxis, in ihrer Schule, in ihrer Klasse gemacht (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 14).

In Österreich dominiert das klassische Modell der Lehrplansteuerung, bei dem der Staat die Gesamtverantwortung für den Unterrichtsinhalt übernimmt, seine Verantwortung jedoch auf die Vorgabe des „stofflichen Rahmens“ beschränkt. Der einzelnen Lehrkraft überlässt er die Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts. Diese erhält mit der pädagogischen oder Methodenfreiheit eine Art „Lizenz“ für die Verwirklichung der Lehrplanvorgaben (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

Man muss jedoch beachten, dass der staatliche Lehrplan auf seinem direkten Weg bis zur Verwirklichung in den Ergebnissen unterrichtlicher Lernprozesse mehrmals Veränderung erfährt.

Dabei lassen sich in Anlehnung an GOODLAD (GOODLAD 1993 in VOLLSTÄDT 1999, S. 15) folgende Repräsentationsformen des Lehrplans unterscheiden:

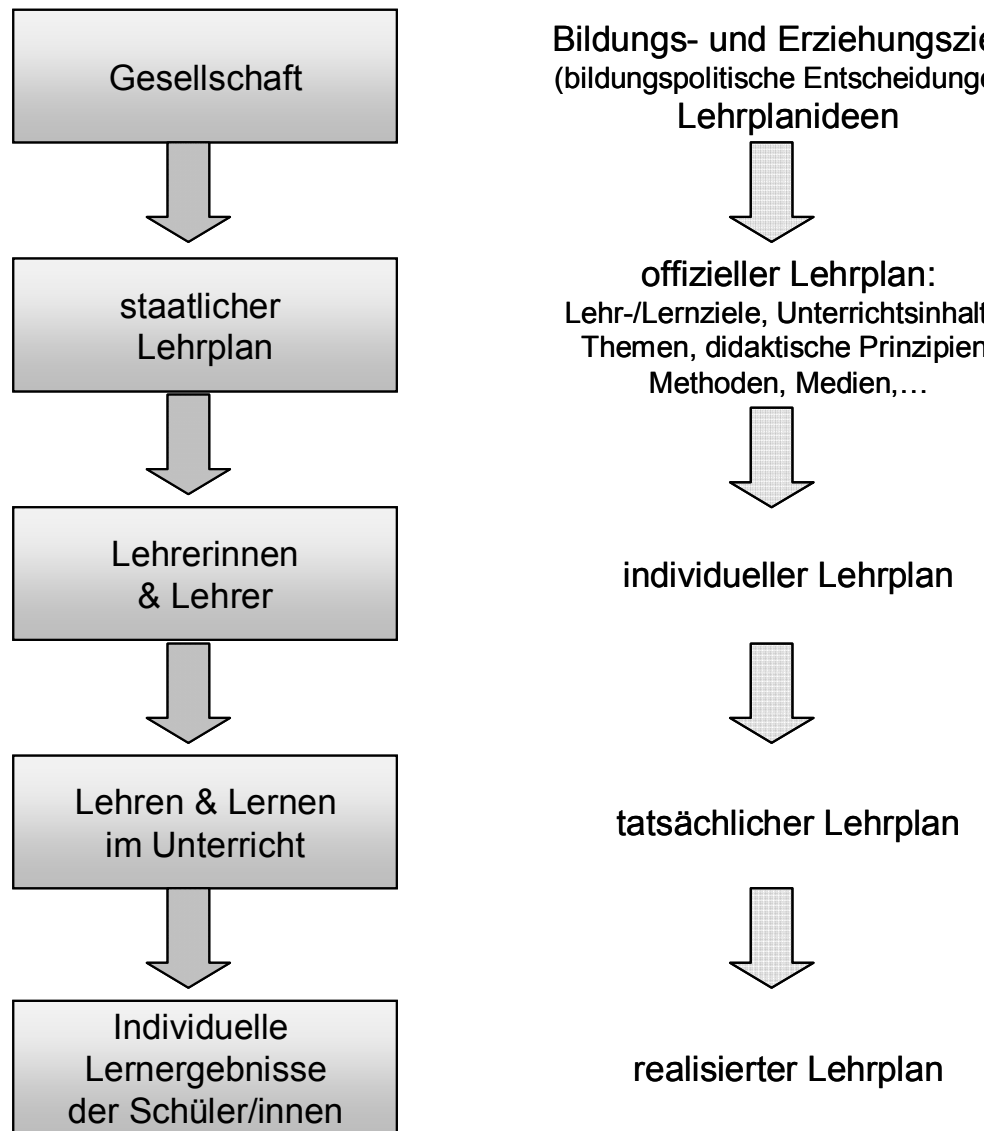


Abbildung 1 Konkretisierungsformen des Lehrplans (Goodlad 1993 in Vollstädt 1999, S. 15)

In den offiziellen staatlichen Lehrplänen erfahren die gesellschaftlichen Entscheidungen über die grundlegenden schulischen Bildungs- und Erziehungsziele ihre Präzisierung. Dabei werden intendierte Lehr und Lernziele, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsthemen, didaktische Prinzipien festge-

legt und schulstufen-, schulform-, und fachbezogen präzisiert. Bei der Unterrichtsplanung entwickelt jede Lehrerin, jeder Lehrer eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie, den individuellen Lehrplan, der erhebliche vom Idealbild des staatlichen Lehrplans abweicht bzw. abweichen muss. Jede Lehrkraft verbindet die Unterrichtsplanung mit individuellen Ansprüchen und berücksichtigt die Unterrichtsvoraussetzung vor Ort (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 14).

Es entsteht auf diese Weise eine subjektive Deutung und Adaption der offiziellen Lehrplanvorgaben, wobei im jeweiligen Unterricht dann nochmalige situative Entscheidungen erfolgen. Beim heimlichen Lehrplan geht es um die lautlosen Mechanismen der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution, so dass sich die realen Lehr/Lernprozesse zumeist deutlich vom individuellen Lehrplan unterscheiden. Eine weitere Präzisierung des klassischen Steuerungsmodells ergibt sich daraus, dass Akzeptanz und Umsetzung in hohem Maße von schulischen Traditionen, Absprachen und Festlegungen im Fach oder Jahrgang, schulinternen Plänen und den praktischen Erfahrungen mit ihnen beeinflusst werden. Die konkreten Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht unterscheiden sich ebenfalls voneinander und es gibt keine Linearität zwischen Lernergebnissen und Lerngelegenheiten. Deshalb weicht auch der realisierte Lehrplan vom tatsächlichen ab. Dieser mehrfache Veränderungsprozess staatlicher Lehrplanvorgaben verringert und beeinflusst deren direkte Wirkung (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 15).

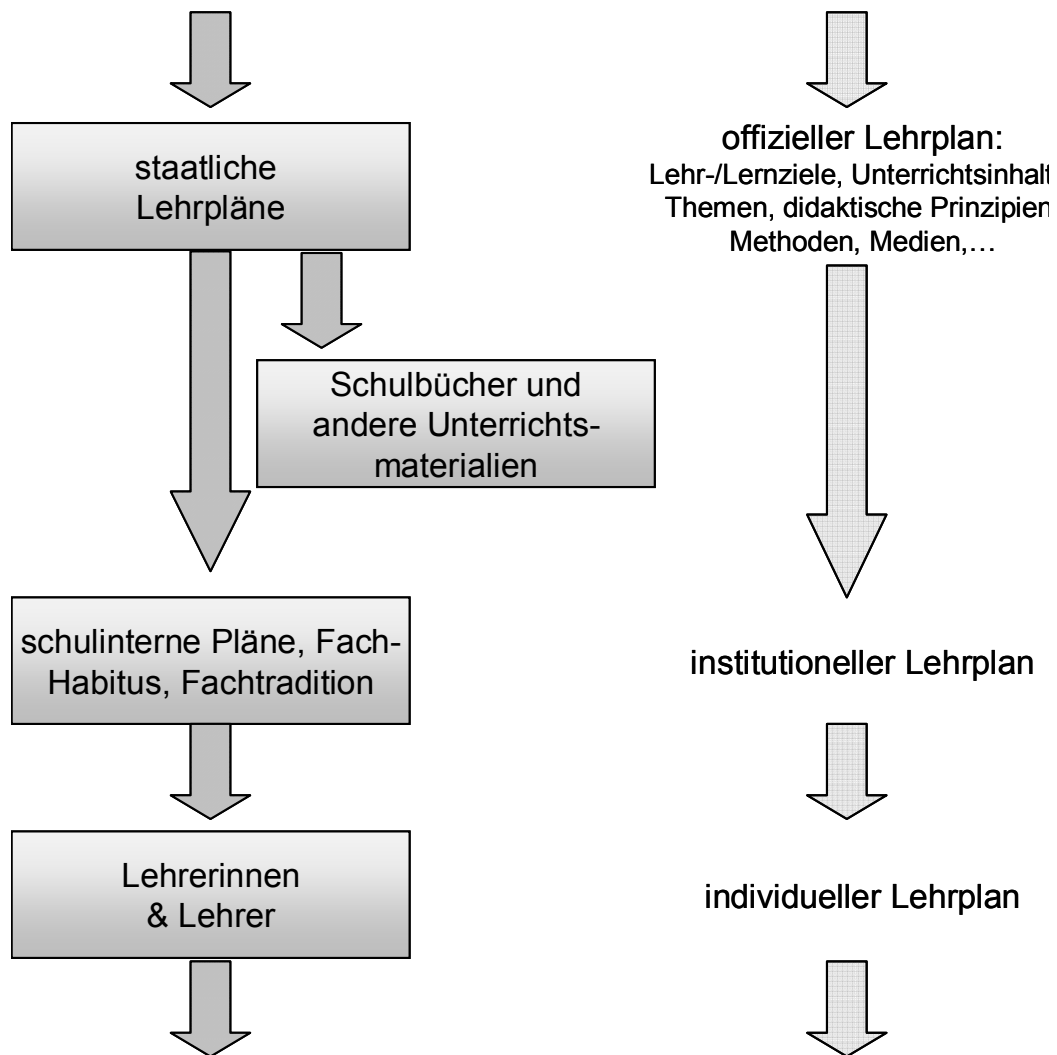


Abbildung 2 Schulinterne Pläne (Vollstädt 1999, S. 17)

Dadurch entstehen auf der institutionellen Ebene der einzelnen Schule Pläne für den Unterricht, zwar nicht unabhängig vom staatlichen Lehrplan, aber doch viel stärker mit Blick auf die Erfordernisse, Absichten und Bedingungen der Einzelschule. Damit schiebt sich zwischen den offiziellen und den individuellen Lehrplan eine weitere Lehrplandimension, der institutionelle Lehrplan, mitunter auch als Schulcurriculum bezeichnet. Curriculare Entscheidungen und Verständigungen „vor Ort“ erhalten dadurch eine hohe Bedeutung (vgl. VOLLSTÄDT 1999, S. 17).

2 Formen des Lehrplans

Die Form ist der Spiegel des Inhalts. Die äußere Form der Lehrpläne sagt etwas über den innewohnenden Geist aus. Es wird deshalb in diesem Kapitel eine kurzgefasste Charakterisierung verschiedener Lehrplantypen versucht.

2.1 Minimalplan-Maximalplan-Richtlinien

Eine Definition ergibt sich bereits aus der Benennung dieser Lehrplanformen. Während der Maximalplan ein Maximum dessen, was in einem bestimmten Zeitraum zu lehren und zu lernen ist, vorgibt, gibt der Minimalplan ein Minimum vor.

Der Minimalplan lässt nach Ansicht der Lehrplanverfasser den Lehrplanbenutzern noch genügen Freiheit, über das Minimum an verbindlichen Vorgaben hinaus in pädagogischer Eigenverantwortung zusätzliche unterrichtliche Aktivitäten zu konzipieren. Der Minimalplan räumt dem Lehrer einen großen Spielraum für seine Planungsaufgaben ein. Hierbei liegt die Auffassung grundsätzlicher oder zumeist weitgehender Situativität jeden Unterrichts zugrunde. Unterricht wird als abhängig von situativen Bedingungen angesehen, von solchen, die sich aus der regionalen Lage, dem Standort mit der aktuellen Situation der Schule ergeben, von solchen, die Lehrer und Schüler jeweils in ihn einbringen, usw. Auf eine „Gleichschaltung“ wird verzichtet, um bei notwendiger Gleichheit von Bildung und Erziehung zugleich deren mögliche Vielfältigkeit zu gewährleisten, wie sie durch unterschiedliche Tradition, wesentliche regionale Einflüsse usw. geradezu geboten erscheint. Um die situativen Voraussetzungen angemessen berücksichtigen und auffangen zu können, unterbleibt eine Verplanung. Stichwort ist der „pädagogische Freiraum“, für den ein Fünftel bis ein Drittel der Unterrichtszeit vorbehalten ist (vgl. WESTPHALEN 1985, S. 65; vgl. PETERSEN 1998, S. 221).

Ein derartiger Minimalplan verzichtet darauf, die gesamte verfügbare Zeit eines Schuljahres mit vorgegebenen Themen usw. auszufüllen. Als Bei-

spiel für einen Minimallehrplan dient der baden-württembergische „Bildungsplan für die Grundschulen“ aus dem Jahre 1977.

In ihm heißt es unter anderem:

„Die Lehrpläne sind auf 30 Unterrichtswochen je Schuljahr ausgelegt. Die Zahl der Ziele je Fach orientiert sich an den Wochenstunden der Stundentafel. Damit ist den Schulen ein Freiraum für Übungen und Wiederholung, Spiel und Feier offengehalten worden“. (PETERSEN 1998, S. 222)

Gemessen an den durchschnittlichen 39 Schulwochen pro Jahr müsste genügend planerischer Freiraum bleiben, den der Lehrer zu nutzen und auszufüllen hat. Ihm stellt sich besonders die Aufgabe, dieses Minimum unter situativen Bedingungen auszuweiten (durch zusätzliche Ziele und Themen), zu vertiefen (durch zusätzliche Fragen, durch weitere Bearbeitungsaspekte, durch Übungen), zu erweitern (durch Anlagerung ähnlicher Ziele und Inhalte) oder zu relativieren (durch anders gerichtete Ziele und Inhalte). Jedenfalls verlangt die Planungsarbeit des Lehrers bei einem minimalen Lehrplan didaktisch kreative Arbeit. Ein Minimallehrplan dürfte für einen erzieherisch fruchtbaren Unterricht am sinnvollsten sein. Der Minimallehrplan gewährleistet, dass die betroffenen Schüler dasselbe lernen, darüber hinaus gestattet er jedoch noch zusätzliche Zielsetzungen. Gegensätzlich dazu gibt der Maximallehrplan zwar einen Rahmen vor, aber er gewährleistet nicht, dass auch allen betroffenen Schülern dasselbe Lernangebot gemacht wird. Der neue Lehrplan stellt einen Minimallehrplan dar und in der Praxis scheint sich der Minimallehrplan durchzusetzen, da er am besten zwischen den allgemein bildungspolitisch fundierten Forderungen auf Seiten der Lehrplangestalter und den ausschließlich in konkreten Situationen erfüllbaren besonderen Erziehungsansprüchen auf Seiten der Schüler vermittelt (vgl. PETERSEN 1998, S. 222).

Der Maximallehrplan gibt mehr Themen und Zielsetzungen für ein Schuljahr vor, als tatsächlich im Unterricht behandelt werden können. Kreativ im Sinne planerischer Entscheidungen kann der Lehrer hier nicht werden, da der gesamte planerische Raum von den Lehrplangestaltern ausgenutzt und ausgefüllt, ja manchmal sogar überfüllt worden ist. Seine Planungs-

aufgabe liegt darin, aus dem überreichlichen Angebot eine den situativen Bedingungen des Unterrichts angemessene Auswahl zu treffen (vgl. PETERSEN 1998, S. 222).

Bei Lehrplänen mit Richtliniencharakter ist der Freiraum des Lehrers bei Lehrplänen noch größer, noch stärker aber auch die didaktische und pädagogische Forderung an ihn. Der Lehrer soll durch Argumentation „überzeugt“ werden und wird nicht angewiesen, etwas Bestimmtes und auf eine bestimmte Art und Weise zu lehren. Auch hinsichtlich der Unterrichtsziele wird nicht die Umsetzung bestimmter Einzelinhalte gefordert, sondern der Lehrer wird vielmehr auf seine Aufgabe in einem Fach und in einer Altersstufe hingewiesen, und ihm wird ein beispielhaftes Angebot unterbreitet, wie zum Beispiel für den Geographieunterricht in Deutschland auf der 2. Bildungsstufe.

„2. Bildungsstufe

Zu Beginn der zweiten Bildungsstufe (4. Schuljahr) weitet sich der Anschauungsbereich zunächst auf die erwanderbare Heimat aus. Stadtkinder lernen benachbarte Dörfer, die Landkinder die Stadt kennen. Auf diese Weise gewinnen sie Einblicke in andere Lebensbedingungen und Arbeitsformen.

Die Kinder des 4. Schuljahres sollen ferner auf Wanderfahrten zwei oder drei vom vertrauten Bereich abweichende typische Landschaften mit ihren unterschiedlichen Natur- und Lebensverhältnissen kennen lernen und zur Heimat in Beziehung setzen (Flachland – Bergland, Binnenland – Küste, Marsch – Geest, Dorf – Großstadt)“ (PETERSEN 1998, S. 223).

Ob darüber hinaus noch andere für das Land Niedersachsen eigentümliche oder lebenswichtige geographische Gegebenheiten betrachtet werden können, hängt wesentlich von ihrer Beziehung zur Heimat (z.B. unser Moor – andere Moore in Niedersachsen, unser Sielhafen – große Häfen in Niedersachsen) und den Möglichkeiten der Veranschaulichung ab. Eine abgerundete Behandlung des Landes Niedersachsen mit all seinen Bo-

den-, Natur- und Wirtschaftsverhältnissen, Siedlungen und Grenzen soll auf dieser Altersstufe nicht erfolgen.

Der Lehrer muss sich zunächst klare Vorstellungen darüber verschaffen, welche Aufgaben der Unterricht in einem Fach und Schuljahr nach Meinung der Lehrplangestalter erfüllen soll, und dann einen entsprechenden Unterricht auf die Situation hin in allen Dimensionen planen.

2.2 Horizontalplan – Vertikalplan

Es handelt sich bei einem Vergleich von „Horizontal-Lehrplan“ und „Vertikal-Lehrplan“ nicht um zwei konträre Konzeptionen, sondern vielmehr um Unterschiede in der Form der Darstellung im äußeren Bild eines Lehrplanes. Da jedoch die äußere Form den Umgang des Lehrers mit dem Lehrplan entscheidend beeinflussen kann, sollen auch diese beiden Lehrplanformen behandelt werden. Grundsätzlich können alle Lehrpläne eine horizontale oder vertikale Form einnehmen, ob sie nun als geschlossenes oder offenes Curriculum, als Minimal- oder Maximallehrplan erstellt worden sind. Sie unterscheiden sich jedoch in der Anordnung der Aussagen über vorgesehenen Unterricht. Im Horizontallehrplan sind die Aussagen nebeneinander, im Vertikallehrplan untereinander angeordnet. Folgender Auszug soll dies demonstrieren:

„1 Klasse 5 und 6 (Beobachtungsstufe)

1.1 Vom Menschen und seiner Gesundheit

Das Skelett – Stütze des Körpers (Körperhaltung, Haltungsschäden)

Gelenke und Muskeln – Bewegung des Körpers (Bewegungsablauf, Training)

Nahrung und Ernährung – Verdauliches und Unverdauliches (richtige und falsche Ernährung, Genussmittel, kranke Zähne, Verdauungsweg)

Arbeitsweise von Lunge und Herz – Aufgaben des Blutes

(richtiges Atmen, Bedeutung reiner Luft, Blutkreislauf)

Ergänzungsthemen

Bau und Aufgaben der Haut – Körperpflege

Nerven und Sinne – Bedeutung von Ruhe und Erholung

Zähne und Zahnpflege

Hilfe bei Verletzungen und Vermeidung von Infektionen

(Wundschnellverband, Keimfreiheit)

1.2 Haustiere von Menschen

Der Hund – ein Säugetier: Greifsäuger (Jagdverhalten, Zehengänger, Gebiss)

Das Rind – ein säugender Wiederkäuer: Huftier (Paarhufer, Zehenspitzenhänger, Hornträger, Gebiss)

Entwicklung vom Wild- zum Haustier

Ergänzungsthemen

Ernährungsarten (Fleisch-, Pflanzen-, und Allesfresser),

Brutpflegeverhalten (Nesthocker, Nestflüchter) und Körperbau anderer Haustiere (z.B. Katze, Pferd, Schwein, Schaf)“

(PETERSEN 1998, S. 227)

Die strenge äußere Zuordnung in horizontalen Plänen wird sich vermutlich bindender auf die Planungsentscheidungen des Lehrers auswirken als bei vertikaler Anordnung. Bei vertikaler Anordnung informiert sich der Lehrer zunächst schrittweise, um dann zu entscheiden, wie der weitere Planungsverlauf gestaltet werden soll. Die horizontale Anordnung suggeriert durch ihrer offensichtliche Stringenz dieser Entscheidungen, die dann vom Lehrer bloß übernommen und nicht selbst vollzogen werden.

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
5.1.1 Einsicht in die Notwendigkeit des Menschlichen Stützsystems	Auswirkungen der Schwerkraft auf den menschlichen Körper	Demonstration an Papierfiguren, Puppen: nicht versteift – versteift	Freies Berichten
5.1.2 Einblick in den Bauplan des menschlichen Skeletts	Bauelemente: Knochen Bauprinzip: Innenskelett Wichtige Teile des Skeletts: Wirbelsäule, Brustkorb, Schulter- und Beckengürtel, Arme und Beine, Schädel	Demonstration am Skelett, Untersuchen am eigenen Körper	Benennen der wichtigsten Skelettteile (vgl. Lerninhalte) an einer vorgegebenen Schemazeichnung Identifizieren ähnlich Gebauter Knochen an Präparaten
5.1.3 Einsicht, dass der aufrechte Gang besondere Stützprobleme für den Menschen mit sich bringt	Sonderstellung des Menschen, aufrechter Gang, doppelt s-förmig gebogene Wirbelsäule	Experimentelles Arbeiten an verschieden geformten Drahtmodellen von Wirbelsäulen	Bericht zu den Experimenten
5.1.4 Einsicht, dass das Skelett des Menschen gelenkig gegliedert ist und dadurch eine aktive Bewegung ermöglicht	Schäden durch Skelettabschnitte. z.B. Arm in Oberarm Unterarm Hand (Hand-Wurzelknochen, Mittelhandknochen, Fingerknochen)	Beobachtungen und Versuche am eigenen Körper Betrachtung von Gliedmaßen skeletten	Beschriften von Arm und Beinskelett

Tabelle 1 Stütz-, Schutz- und Bewegungssystem beim Menschen (Peterßen 1998, S. 228)

2.3 Spiral-Lehrplan

J.S. BRUNER konzeptionierte den Spiral-Lehrplan. Jerome BRUNER – ein amerikanischer Lernpsychologe und Begründer dieser Theorie meinte, dass Lehrpläne spiralförmig angelegt werden können und es im fachgebundenen Unterricht darauf ankommt, Schülern die Struktur der entsprechenden Fachwissenschaft lernen zu lassen („structure of the discipline“). Die Struktur lernen, heißt lernen, wie die Dinge aufeinander bezogen sind. Eine solche Struktur wird aus den Grundkonzepten und Grundbegriffen einer Wissenschaft gebildet, die diese im Verlaufe ihrer Geschichte geschaffen hat, um zu erkennen und Erkanntes festzuhalten und er fordert,

„dass das Curriculum für ein Fach von dem fundamentalen Verständnis des Faches her aufgebaut werden soll, das sich aus den tragenden, seiner Struktur ausmachenden Prinzipien gewinnen lässt“ (BRUNER 1970, S. 42).

BRUNER vertritt auch eine weitere Auffassung: *„Jedes Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lerngegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden“* (BRUNER 1970, S. 61).

Seiner Meinung nach ist es also bereits in einem frühen Alter (1. Schuljahr) möglich, beispielsweise Sechsjährigen in die Begriffswelt und Stilsformen einzuführen, die Bestandteile der Struktur eines Faches, einer Disziplin sind und die im späteren Leben einen gebildeten Menschen ausmachen.

Bei diesen Voraussetzungen kommt es ganz zwangsläufig zum spiralförmigen Lehrplan, der *„bei seinem Verlauf wiederholt auf diese Grundbegriffe zurückkommen und auf ihnen aufbauen (sollte), bis der Schüler den ganzen formalen Apparat ... begriffen hat“* (BRUNER 1970, S. 26).

Das heranwachsende Kind nimmt in seinem Lebensalter in je spezifischer Art und Weise immer nur Teilaspekte der wissenschaftlichen Strukturkategorien auf und dies macht wiederholte Beschäftigung mit den Strukturkategorien notwendig, damit später die gesamte Struktur beherrscht wird.

Im Laufe der Schuljahre nimmt eine derartige wiederholte lehr- und lernmäßige Auseinandersetzung Spiralform an und ein solcher Spiral-Lehrplan kann mit vielen der vorher vorgestellten Konzeptionen zusammen einhergehen.

2.4 Rahmenlehrplan

Die österreichischen Lehrpläne waren in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg immer als mehr oder weniger umfangreiche Lehrpläne konzipiert. Die Rahmenlehrpläne 1985, die vom neuen Lehrplan abgelöst werden, sind verglichen mit jenen, die im Zuge des Schulgesetzwerkes von 1962 entstanden sind, unrealistisch und übers Ziel hinausschießende Vorgaben, die der beste Lehrer aufgrund ihres enormen Umfangs nicht einlösen kann. Ein Rahmenlehrplan besteht aus

„einer meist so umfangreichen Auflistung unterrichtsfach- und schulstufenspezifischer Lehr-Lerninhalte, dass diese unter günstigsten Voraussetzungen unter Beachtung aller sonstigen didaktisch-methodischen Vorgaben in der dafür vorgesehenen Zeit auch leistungsstarken Lernern nicht vermittelt werden können“ (SCHWENDENWEIN 1993, S. 55).

Wenn ein Lehrer in einem Unterrichtsfach eine Klasse übernimmt, ist es sinnvoll und notwendig, diese mehrere Wochen hinsichtlich ihrer Eingangsvoraussetzungen zu evaluieren. Danach geht es darum, im Zuge klassenspezifischer Jahresplanung aus der vorgegebenen Stoffauflistung in Eigenverantwortung, jedoch unter Berücksichtigung erfüllbarer Lernerwünsche, die für die jeweilige Lerngruppe in Frage kommenden Lehrplaninhalte des Unterrichtsfaches (1) auszuwählen, (2) zu reihen bzw. zu sequenzieren und (3) zu akzentuieren, das heißt mit Schwerpunktsetzungen zu. Der Rahmenlehrplan ist auch indirekt durch diese Lehrertätigkeit definiert (vgl. SCHWENDENWEIN 1993, S. 55).

3 Die Lehrplanentwicklung

Es ist interessant, wie Lehrplanentwicklung theoretisch vor sich geht und welche Schritte durchzuführen sind, bis schlussendlich ein neuer Lehrplan in Kraft tritt.

Dieses Kapitel stellt ein fünfstufiges Phasenmodell der Lehrplanarbeit von WESTPHALEN (WESTPHALEN 1985, S. 45) dar, das als idealtypisch anzusehen ist. Vergleicht man dieses Modell mit dem tatsächlichen Ablauf der Entwicklung des neuen Lehrplanes, wird man erkennen, dass sich Realität und Modell doch sehr ähnlich sind.

PHASE	TÄTIGKEIT
1. Reflexion	Vorgaben für die Arbeit
2. Konstruktion	Entwicklung von Lehrplanentwürfen
3. Evaluation	Überprüfung in Versuchsschulen
4. Implementation	Ausarbeitung der erlassenen Lehrpläne
5. Revision	Erneuerung von Lehrplänen aufgrund der Ergebnisse der Evaluation

Tabelle 2 5-Phasenmodell der Lehrplanarbeit (Westphalen 1985, S. 45)

Reflexionsphase: Vor Beginn der Lehrplanarbeit findet in der Regel eine Grundsatzdebatte statt. Dabei werden die groben Ziele des neuen Lehrplanes festgelegt, wobei von Seiten des Staates auch Meinungen von außen angehört werden. D.h.: Vertreter von Lehrerverbänden, der Hochschulen und der Arbeitswelt werden in die Diskussion mit einbezogen. Die wesentlichen Produkte dieser Phase sind in der Regel sogenannte Vorgabenpapiere, die den Lehrplankommissionen bei der Erstellung des Lehrplanes Richtlinien angeben sollen. *„Die Qualität der Lehrplanarbeit hängt*

wesentlich davon ab, wie gründlich die Reflexionsphase genutzt wird und welche Kompetenzen in sie eingeflossen sind. Je weniger Vorgaben gemacht werden, desto größer ist die Gefahr, dass die Lehrplankommission dem Fachegoismus frönen und das gesamte Lehrplanwerk auseinander fließt.“ (WESTPHALEN 1985, S. 46) Von Seiten des verantwortlichen Ministeriums müssen Richtlinien herausgegeben werden, um eine erfolgreiche und sinnvolle Lehrplanarbeit leisten zu können, um den aktuellen Bildungszielen der Gesellschaft gerecht zu werden. Je präzisere Einschränkungen gemacht werden, um so eher ist ein erfolgversprechendes Resultat zu erwarten. Es sei erwähnt, dass sich die Bildungsziele und -ideale im Laufe der Zeit immer wieder ändern.

Phase der Konstruktion (Lehrplanentwicklung): Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragt die Lehrplankommission mit der Entwicklung von Lehrplanvorschlägen unter der Berücksichtigung der vorgegebenen allgemeinen Bildungsziele. Die von der Kommission vorgelegten Entwürfe werden vom Ministerium evaluiert, überarbeitet und schließlich erlassen.

Phase der Evaluation (Erfolgskontrolle): *„Es kommt wohl heute nicht mehr vor, dass Curricula gewissermaßen direkt von der Werkstatt in die Auslieferungen gelangen, ohne nicht vorher irgendeiner Art von Evaluation unterzogen worden zu sein“* (WESTPHALEN 1985, S. 47).

Bevor also Lehrpläne in Kraft treten, werden sie an Versuchsschulen erprobt und bewertet. Der Sinn und Zweck steckt in der Vermeidung von großen Fehlern, die erst in der Praxis aufgrund des neuen Lehrplanes ersichtlich werden. Während des Arbeitens mit dem Lehrplan in der Schule treten manche Schwierigkeiten auf, die man in der Theorie nicht vermuten konnte, die nicht ersichtlich waren. Diese wissenschaftliche Erprobung eines neuen Lehrplanes stellt das klassische Modell der Lehrplanevaluati-on dar. Phase der Implementation (Einführung und Verbreitung): Die Implementation (lat. Kunstwort, das eigentlich „Einfüllung“ bedeutet) geschieht immer in Verbindung mit Lehrerausbildung beziehungsweise Lehrerfortbildung. Die enge Verbindung von Lehrplanentwicklung und Lehrer-

fortbildung wird allgemein als wichtigste Voraussetzung erfolgreicher Innovationen im Schulwesen angesehen. Die Lehrkräfte werden dazu angehalten, ihren Unterricht den neuen Zielen anzupassen. Phase der Revision: Im Rahmen des hier besprochenen idealtypischen Fünf-Phasen-Modells versteht man unter der Revision eine Korrektur letzter Hand vor Inkraftsetzung des Lehrplans durch die Verwaltung (vgl. WESTPHALEN 1985, S. 47).

Ein weiteres Modell sei hier noch angeführt:

DUBS schlägt folgende Schritte vor, um die Lehrplanentwicklung weiter zu optimieren:

„Phase I: Treffen aller organisatorischen Vorentscheidungen und Erstellung des Ablaufplans

Phase II: Durchführung der Lehrplanarbeit

Diese Phasen beinhalten im einzelnen folgende Punkte:

Phase I: Vorentscheidung über:

- *den Umfang der Lehrplanarbeit*
- *die Zeit und die Mittel für die Lehrplanentwicklung*
- *die Entscheidungskompetenz*
- *die Auswahl der Mitarbeiter für die Arbeitsgruppen zur Lehrplan-gestaltung*
- *die Leitung der Lehrplanentwicklung*
- *die zu entwickelnden Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien*
- *die Bedeutung des Lehrplanes*
- *die Durchführung von Schulversuchen*

- *die Organisation der Lehrerfortbildung*
- *Erstellung des Ablaufplanes*

Phase II: Durchführung der Entwicklungsarbeit: dafür sind unbeeinflusst vom jeweiligen erstellten Ablaufplan folgenden Arbeitsformen vorzusehen:

- *Einführungskurse für die Mitarbeiter der Arbeitsgruppen*
- *Arbeitstagungen zur Lehrplanerstellung*
- *Unterrichtsdemonstrationen (bei besonders komplexen oder umstrittenen Informationszielen)“*

(DUBS 1974, S. 104)

4 Wie wirken Lehrpläne?

Seitdem es staatlich regulierte Lehrpläne gibt, wird über sie geklagt. Sie seien entweder zu altmodisch oder hypermodern, unvollständig oder überlastet, bieten zu wenig oder verlangen zu viel, sind viel zu einengend oder viel zu wenig konkret.

Lehrpläne sind nur ein Teil einer komplexen Planungsvielfalt. Ein neuer Lehrplan hat Auswirkungen auf die Lehrerbildung und Schulbuchproduktion bis zur Jahresplanung, mittelfristigen Planungen und Tagesplanung.

Ein Vergleich mit anderen Ländern zeigt, dass es Kritik an Regulierungen von Unterricht fast überall gibt. Neben Ländern mit einer lange gepflegten Lehrplantradition (wie Österreich und Deutschland) gibt es auch einige (z.B. Niederlande), in denen es mindestens in Teilbereichen des öffentlichen Schulwesens keine allgemein verbindlichen Lehrpläne gibt. Jedoch ist auch dort die Bestimmung des Unterrichtsinhalts nicht den einzelnen Lehrkräften überlassen, sondern Resultatskontrollen wie standardisierte Tests, Strukturvorgaben, Rahmenentscheidungen oder anders kodifizierte Vorgaben setzen der Planungsarbeit aller Beteiligten mehr oder weniger enge Grenzen. Über Wirkungen der Lehrpläne oder anderer Vorgaben kann jedoch nicht unabhängig von der Organisation der Lehrplanarbeit insgesamt gesprochen werden. Was in einem System Freiräume schafft, kann in einem anderen das diametrale Gegenteil bewirken. Es lassen sich dabei ganz grob in den westlichen Ländern vier Grundmodelle der Lehrplansteuerung unterscheiden (vgl. BIEHL 1996, S. 32).

4.1 Das philanthropische Modell

Dieses stellt eine der ältesten Formen staatlicher Lehrplanarbeit dar und beruht auf einer Art Doppelstrategie. Einerseits wird dem Staat (oder dem Schulträger) das Recht zugebilligt, jede als richtig befundene Unterrichtsvorstellung etwa durch Lehrpläne, Schulordnungen etc. verbindlich vorzuschreiben. Andererseits gehört es auch zu den Aufgaben des Staates

durch Versuch und Modell Aufklärung über Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte zu schaffen.

Dieses Modell ist vor allem in den skandinavischen Ländern (Schweden, Norwegen) lange populär gewesen und häufig in Verbindung mit sozialdemokratischen Reformstrategien zum Einsatz gekommen. Es handelt sich um ein top-down-Modell, bei dem die Verantwortung hauptsächlich bei der Lehrplanverwaltung gesehen wird (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

4.2 Das klassische Modell

Der Staat übernimmt hier die Gesamtverantwortung für den Unterrichtsinhalt, beschränkt seine Verantwortung aber auf die Vorgabe der grundlegenden Ziele und des „stofflichen“ Rahmens. Erstmals genannt um 1810/1820 in Preußen stellt das klassische Modell das vorherrschende Grundmuster in den deutschsprachigen Ländern bis wenigstens um 1970 dar. Die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts überlässt er der einzelnen Lehrkraft. Diese erhält mit der Methodenfreiheit eine Art „Lizenz“ für die Realisierung der Lehrplanvorgaben (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

Mit der Dezemberverfassung 1867 rückten in Österreich die schulpolitischen Fragen in den Vordergrund staatlichen Interesses. Diese Entwicklung bedeutete die Ausschaltung der Oberhoheit der Kirchenbehörde von der Schulpolitik und somit die endgültige Verstaatlichung der Schule. Der Unterricht wurde, abgesehen von Religion, ausschließlich der staatlichen Ordnung unterstellt (vgl. KOPICA-RICKL 1991, S. 3)

Daraus hat sich sukzessive die Didaktik als entscheidender Modus der Bearbeitung ausgebildet. Der Zwischenraum zwischen zentralem Lehr- und lokalem Unterrichtsplan gilt als Geburtsort der modernen Didaktik und es dürfte kaum eine didaktische Konzeption geben, die die Aufgabe der Lehrkräfte nicht als Ausgestaltung von Lehrplanentscheidungen, deren Umsetzung oder Explikation bestimmt. In Systemen ohne Lehrplanvorgaben hat diese spezifische Form „nachgeordneter“ Reflexion des Unterrichts dagegen kaum Fuß fassen können (vgl. HOPMANN 1995, S. 16). Im Gegensatz zum bereits oben erwähnten Modell steht es im klassischen

Modell der einzelnen Lehrkraft frei, welche Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte sie auswählt.

In der klassischen Tradition sind Freiräume eher dadurch entstanden, dass die Lehrpläne fast durchwegs mehr mögliche Inhalte katalogisierten als im durchschnittlichen Unterricht zu bewältigen waren. Das gab den Schulen und Lehrkräften Möglichkeiten der Variation durch Auswahl und hatte als Nebeneffekt zur Folge, dass neue Lehrpläne fast unweigerlich auch alle bis dahin üblichen Unterrichtspraxen nicht ausschlossen, so dass von ihnen kein unmittelbarer Zwang zur Veränderung ausging. Deshalb verwundert es auch nicht, dass viele Lehrkräfte den jeweils geltenden Lehrplan nicht einmal lesen (vgl. BIEHL 1996, S. 34).

4.3 Das examen-artium Modell

(Ostküstenmodell), das keinen verbindlichen staatlichen Lehrplan kennt, jedoch recht effiziente Zugangskontrollen der jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen nutzt. So haben etwa die Aufnahmenormen der früheren Colleges der High School relativ genaue Vorgaben beschert, worauf ihre auf das College vorbereitenden Unterrichtsangebote hinarbeiten mussten, wenn ihre Absolventen eine Chance haben sollten (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

Hier geht es nicht darum, einen vorgegebenen inhaltlichen Rahmen umzusetzen, sondern dieser Rahmen muss erst noch beschrieben und in seinen unterrichtlichen Implikationen erfasst werden. Beispielsweise ist ausgehend von den in Tests fixierten Erwartungen zu ermitteln, wie ein Unterricht methodisch und inhaltlich angelegt sein muss, um diesen Rechnung zu tragen. In vielen Fällen treten hier Testbatterien oder Schulbücher normativ wie faktisch an die Stelle der Lehrpläne und dadurch wird ein wesentlicher Teil der Lehrplanarbeit dem „freien Spiel der Kräfte“ überantwortet (vgl. BIEHL 1996, S. 34).

In bildungspolitischen Diskussionen taucht dieses Modell immer dann auf, wenn Abnehmer die Qualität der Leistungen vorgelagerter Bildungseinrichtungen anzweifeln (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

4.4 Das Assessment-Modell

(Westküstenmodell), das ebenfalls ohne verbindlichen Lehrplan auskommt, jedoch den Schulen ziemlich präzise vorgibt, was bis zu bestimmten Zeitpunkten erreicht sein sollte (beispielsweise durch standardisierte Schulleistungstests). In vielen US-Bundesstaaten, in jüngster Vergangenheit aber beispielsweise auch in England und in Wales lässt sich bei der Veröffentlichung der Ergebnisse studieren, wie viel Druck auf Schulen entsteht, die bei diesem „Schulwettbewerb“ schlecht abschneiden. Es entsteht im „common sense“ eine Hierarchie „guter“ und „schlechter“ Schulen, wobei Erfolg und Scheitern nur in Bezug auf das, was sich messen lässt, sichtbar wird. Andere, weniger rigide Formen dieses „Assessment-Modells“, lassen sich in den Ländern finden, die einheitliche Abschlussprüfungen (etwa eine Zentralmatura), gegebenenfalls – wie in Dänemark – nur für einzelne Fächer vorschreiben (vgl. BIEHL 1996, S. 33).

Zumeist nutzen die Länder allerdings Mischformen direkter und indirekter Steuerung mit und ohne Lehrplan. An der Frage, ob ohne oder mit Lehrplan, und im Grad der Steuerung lassen sich die Modelle systematisch als Eckpunkte eines Feldes beschreiben. Es gibt jedoch darüber hinaus einige modellübergreifende Gemeinsamkeiten. Modelle ohne Lehrplan setzen beispielsweise an den Unterrichtsergebnissen an, Modelle mit Lehrplan am Verlauf des Unterrichts. Beide Modelle direkter Steuerung sind exakter in der Definition der Spielräume und in ihren Vorgaben als Modelle indirekter Steuerung, deren Grenzen meist erst in Konflikten am Einzelfall sichtbar werden. Natürlich könnte noch eine fünfte Strategie kreiert werden: die eines radikalen Verzichts auf staatliche Regulierung verbunden mit größtmöglicher Gestaltungsfreiheit für jede einzelne Schule. Selbst wenn man von der dabei unvermeidlichen Ungleichheit im Schulwesen je nach tragender Schulgemeinde absieht, wäre zu bezweifeln, dass sich diese Strategie kontinuierlich durchsetzt. Warum sollte die Gesellschaft, repräsentiert durch Öffentlichkeit und Politik, gerade in Zeiten der Budgetkonsolidierung ausgerechnet von einem ihrer teuersten Subsysteme keinerlei Rechenschaft fordern (vgl. BIEHL 1996, S. 35)?

5 Lehrplan und Schulbuch

5.1 Das Schulbuch „heimlicher Lehrplan“

„Schulbücher sind die zum Leben erweckten Lehrpläne. Erst die Texte, die in den Lesebüchern stehen, die Arbeitsaufgaben in den Sachbüchern und die Schilderungen in den Geschichtsbüchern machen deutlich, was die formalen und notwendigerweise inhaltsleeren Formulierungen des Lehrplanes meinen. Wer die Schulbücher kennt, weiß, was an den Schulen wirklich geschieht.“ (KUHN, 1977, S. 9)

In Österreich hat sich das Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung vom Anfang seiner Tätigkeit an bemüht, die Meinungen der Lehrerschaft zu folgender Frage herauszufinden: „Sind Schulbücher auch der ‘heimliche Lehrplan’, der in hohem Maße den Unterricht bestimmt?“ Zu etwa 3000 Aussendungen kamen rund 700 Antworten zurück, wovon wieder 510, also 80 Prozent dieser Frage zustimmten.

WESTBURY sieht im Schulbuch weit mehr als ein Lehrbuch für den Schüler, ja sogar mehr als einen „heimlichen“ Lehrplan für den Lehrer, nämlich die Entwicklung eines Curriculums (also eines stofflich detaillierten Lehrplans), das eine Unterrichtsplanung durch den Lehrer ersetzt. Er sieht aber in dieser Abhängigkeit vom Schulbuch nicht nur Negatives. Die Wirksamkeit von Schulbüchern ist oft trotz all seiner Schwächen größer als man allgemein annimmt. Diese Aussage geht zurück auf eine Analyse von 18 Studien, die sich mit der Beziehung zwischen Unterricht und Schulbuch beschäftigten. Es zeigte sich, dass 15 dieser Untersuchungen den Einfluss des Schulbuchs auf den Unterricht als positiv bestätigten (vgl. WESTBURY 1990, S. 2).

Von allen Faktoren, die für die Schulleistung in Frage kommen, wie zum Beispiel Lehrerausbildung, Schulausstattungen, Schülerzahl der Klasse,... korreliert die Wirkung von Schulbüchern am stärksten mit dem Leistungsniveau (vgl. WESTBURY 1990, S. 3).

Auch neueste empirische Untersuchungen, z.B. das DFG – Forschungsprojekt: Sekundäre Lehrplanbindungen, in Deutschland und der Schweiz (BIEHL 1999, S. 47ff) bestätigen die Vermutung, dass Schulbücher das primäre Medium von Lehrern für die Unterrichtsvorbereitung darstellen.

In dieser wissenschaftlichen Fragebogenerhebung zeigte sich, dass generell gegenüber Schulbüchern zwei Positionen im Datenmaterial rekonstruierbar waren: „das Schulbuch als flexibel zu nutzendes Hilfsmittel der Lehrplanumsetzung“ und „das Schulbuch als heimlicher Lehrplan“. Nach der einen Position sind Schulbücher mehr oder weniger Konkretisierungen und adäquate Auslegungen des Lehrplans und wesentliches Strukturierungsmaterial für Unterrichtsvorbereitung, auch durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien.

Diese Meinung gilt bei den Befragten weitverbreitet.

De.12: *„Ich sag’s jetzt etwas überzogen, Lehrer und Lehrpläne kommen meist nicht so zusammen, wie sich die Lehrplanmacher das vorstellen.“*

I: *„Ja. Möchten Sie das noch erläutern?“*

De.12: *„Ja, ganz gerne. Und zwar deswegen, im Unterrichtsalltag ist der Lehrer nicht veranlasst, ständig in den Lehrplan zu schauen, das hat sicher sehr viel mit der Eigenheit (dieses vermeintlichen Bundeslandes) zu tun, dass unsere Schulbücher einem strengen Gutachterverfahren unterliegen und ganz sorgfältig auf Lehrpläne abgestimmt sind. Unsere Lehrer wissen, wenn ein Schulbuch offiziell zugelassen ist, dann spiegelt es den Lehrplan wider, und das ist eigentlich ihr Kompendium, das sie benutzen, um sich für den Unterricht vorzubereiten.“* (BIEHL, 1999, S. 47)

Das Schulbuch wird nach dieser Position zur Konkurrenz, zur Widerspiegelung oder zum Ersatz des Lehrplans. Mehrere Befragte definieren dann auch das Schulbuch als „heimlichen Lehrplan“. Folgende These eines Ministeriumsvertreters ist bemerkenswert.

I: *„Wodurch wird die Umsetzung von Lehrplänen in ihren Augen wesentlich beeinflusst? Mittel und Wege.“*

Da.14: *„Die Umsetzung? Sie wird sicher sehr stark beeinflusst durch Schulbücher. Überhaupt meine ich, dass wir Lehrpläne mit in erster Linie für Verlage geschrieben und für entsprechend gute Schulbücher. Deswegen ist es wichtig, dass man hinterher die Schulbücher auch sehr genau anguckt und auch zulässt, damit die auch genau zu den Plänen passen. Das ist ein ganz wichtiges Umsetzungsinstrument, eigentlich ein geheimer Lehrplan.“* (BIEHL, 1999, S. 48)

Je stärker die Stellung des Schulbuchs in einem Fach ist, desto weniger sinnvoll erscheint es den Lehrern, den Lehrplan direkt zu verwenden.

Hierzu ein Mathematiklehrer:

„Solange wir nach Büchern unterrichten, die zugelassen sein müssen, brauchen wir überhaupt keine Pläne daneben.“ (VOLLSTÄDT, 1999, S. 87)

Weitere thematisierte Vorschläge, Schulbücher zu Hilfsmitteln der Lehrplanimplementation zu machen, waren:

- *„Kooperation der jeweiligen Abteilung für Lehrplanarbeit mit der Abteilung für Schulbuchzulassung*
- *Aktive oder passive (auf Anfrage) Information der Verlage über den Stand der Lehrplanentwicklung und die geplanten Innovationen*
- *Einladung von Schulbuchverlagsvertretern zu Fortbildungsveranstaltungen*
- *Die Einbindung von Schulbuchautoren in die Lehrplanentwicklung oder umgekehrt das Verhalten von Lehrplanentwicklern sich zugleich als Schulbuchautoren zu betätigen (entsprechend dieser quantitativen Daten ist dies ein weitverbreitetes Handlungsmuster).“*

(BIEHL, 1999, S. 48)

Die zweite Position sieht in Schulbüchern flexibel zu handhabende Anregungen und Hilfsmittel für die am Lehrplan orientierte Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung.

Fa.15: „Und ich versuch´, den Lehrplan auch wirklich im Unterricht so umzusetzen, dass die Intentionen, die drinstecken, auch deutlich werden. (...) Also der Lehrer soll dort seine Informationen holen und dann sagen, wie hilft mir das Buch dabei, und nicht, dass er das Buch zu dieser Autorität erhebt, das es nicht sein kann.“ (BIEHL, 1999, S. 48)

Eine mögliche Strategie, die flexible Nutzung der Schulbücher als „Hilfsmittel“ zu veralltäglichen, wäre die Fortbildung.

„Pa.26: Das ist natürlich eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Fortbildung, den Lehrern zu vermitteln oder auch im Prozess dazu zu führen, dass sie kritisch Schulbücher sichten und dass sie eben auch die Bereitschaft und die Energie aufbringen, das Material, das sie brauchen, um den Lehrplan umzusetzen, sich zu beschaffen, nicht dass sie den leichten Weg gehen und sagen, ich mache das, was im Schulbuch steht, und lasse das, was im Lehrplan steht.“ (BIEHL, 1999, S. 49)

Ob das Schulbuch letztlich in einer der genannten Formen als Konkurrenz oder als Ergänzung zum Lehrplan fungiert, ist jedoch nicht nur von den Orientierungen der Beteiligten abhängig. Eine flexible Schulbuchnutzung ist speziell dann erforderlich, wenn zwar ein neuer Lehrplan mit neuen Inhalten auf dem Markt ist, aber noch keine entsprechenden neuen Schulbücher (BIEHL, 1999, S. 49).

Von vielen Befragten in der Untersuchung von BIEHL wurde ein Mangel an Schulbüchern für den fächerübergreifenden Unterricht und/oder für den themenorientierten Unterricht beklagt.

Die Art des Umgangs mit Lehrbüchern und ihre Funktion im Rahmen der Lehrplanimplementation sind stark fächerabhängig.

Ga.19: *„Es ist unterschiedlich. Es gibt natürlich Fächer, wo die Bücher den Lehrplan ersetzen, (..) weil ich gar nicht anders kann. Das sind meiner Meinung nach die Sprachen in aller erster Linie. (..) Es gibt andere Fächer, da kann ich als Lehrer wohl souveräner mit dem Lehrplan umgehen, Kapitel ausbauen, stärker ausbauen und andere Kapitel kursorisch behandeln, vielleicht auch umstellen. Das sind meiner Erfahrung die Sachfächer. (..) Also insofern haben Lehrbücher durchaus – von Fach zu Fach unterschiedlich, sage ich mal – führende oder prägende Funktionen.“* (BIEHL, 1999, S. 49)

Weiters wird thematisiert, dass das Schulbuch speziell bei schlechten Lehrplänen zur Lehrplankonkurrenz werden könne, die Schulbuchnutzung also auch von der Qualität der Lehrpläne determiniert wird. Es zeigt sich, dass je größer die persönliche und berufliche Distanz zu den offiziellen Zielen und Vorgaben der Organisation Schule ist, desto weniger sinnvoll erscheint es den Lehrkräften, den Lehrplan zur Kenntnis zu nehmen. Hierzu ein Deutschlehrer:

„Ich finde auch, dass die Lernziele nicht mehr stimmen. Die Schüler haben sich wirklich sehr verändert.“ (VOLLSTÄDT, 1999, S. 88)

Eine wesentliche Grenze der Verwendung von Schulbüchern zeigt sich darin, dass sie im Unterschied zum Lehrplan nicht zur Legitimation des Unterrichts gegenüber Dritten legal herangezogen werden können (vgl. BIEHL, 1999, S. 49).

In seinem Artikel „Das Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle“ (KISSLING, 1995, S. 116ff) beschäftigt sich KISSLING vor allem mit der Geschichte des Schulbuchs. Dadurch lernt man die Gründe für dessen Einführung kennen, die sich heute noch in den Funktionen widerspiegeln.

„Sieht man auf das Schulbuch als Sache und lässt die Frage seiner Handhabung zunächst beiseite, so hatte es als Medium der Vereinheitlichung und Kontrolle der Schule in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts eine Reihe von Vorzügen gegenüber Personen – den Lehrern,

unteren Schulaufsichtsorgane etc. -, denen diese Aufgabe ebenfalls zu übertragen versucht wurde“ (KISSLING, 1995, S. 122):

- Die Produktion geeigneter Schulbücher und die Ausstattung der Schulen konnte unvergleichlich schneller verwirklicht werden als eine flächendeckende Versorgung der Schulen mit auch nur einigermaßen ausgebildeten Lehrern. Im Falle politischer Veränderungen in der Staatsführung konnte eine Adaption der Bücher nicht nur schneller, sondern auch differenzierter und gezielter erfolgen als eine Umorientierung des pädagogischen Personals. Schulbücher sind zudem mobil, leicht über Land und in die entferntesten Winkel der Monarchie zu schicken
- Da die Kosten auf die Eltern überwältzt wurden, kam die Produktion dem Staat billig.
- Es wurde für den Unterricht brauchbare Schulbücher entwickelt, aber keine nach heutigem Verständnis detaillierten Lehrpläne.
- Das Schulbuch bildete eine unbeeinflussbare Institution in den Schulen und hatte auch jene Stetigkeit, die vom Lehrer gewünscht wurde.
- Für viele unzureichend ausgebildeten und pädagogisch überforderten Lehrer diente das Schulbuch als eine Anleitung.
- Die Aufschließung des Schulalltags für das von außen kommende Aufsichtsauge war Anliegen einer Schulverwaltung, die jedoch selten die Zeit fand Schulen regelmäßig zu besuchen. Das Schulbuch war auf billige Weise dauerpräsent.
- Die Kinder nahmen das Schulbuch mit nach Hause. Dass das Schulimplantat somit auch das Medium der Volksbildung werden konnte, war im Sinne der aufgeklärten Administration.

- Die disziplinierenden Eigenschaften der Sache Schulbuch waren hilfreich nicht nur für inhaltliche Orientierung und Verwaltbarkeit des Unterrichts, sondern über die mediale Struktur des Schulbuchs.

(vgl. KISSLING, 1995, S. 122ff)

5.2 Approbierung von Schulbüchern

Mit Maria Theresia beginnt das Zeitalter des Schulbuchs in Klassenstärke in Österreich. Sie gründete 1772 zur Unterstützung der allgemeinen Schulpflicht den „Verlag der deutschen Schulanstalt“, den Vorläufer des Österreichischen Bundesverlags und sicherte dadurch die Herstellung und Verbreitung preisgünstiger Schulbücher in allen Sprachen der Monarchie. Zehn Prozent der Bücher mussten unentgeltlich an die armen Schüler abgegeben werden (vgl. DENSCHER 2000, S. 1).

Der Weg vom Autoren-Schreibtisch auf die Schulbank führt über die Approbationskommissionen. Sie sind lebendiger Beweis dafür, dass Schule, wie Maria Theresia ahnte, „ein Politikum ersten Ranges“ sei und das Schulbuch ein Massenmedium ist (vgl. KUHN 1977, S. 20).

Die Zulassung von Schulbüchern wird manchmal als Relikt der Zensurmaßnahme bezeichnet, zutreffender wäre es, sie als Maßnahme zur Qualitätssicherung anzusehen. Es gibt zwar Länder ohne Zulassungsverfahren wie Schweden und Dänemark, daneben aber ebenso demokratische Staaten wie Finnland und Norwegen, in denen es Zulassungssysteme für Schulbücher gibt. In den USA haben 22 Staaten ein Zulassungsverfahren, in den anderen Bundesstaaten gibt es andere Möglichkeiten der Einflussnahme auf Auswahl und Inhalt der Schulbücher (vgl. DENSCHER, S. 1).

Gemäß § 14 und 15 des Schulunterrichtsgesetzes wurden ab dem 1. September 1974 Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln eingerichtet. Autoren und Verlage können auf Grund dieser Verordnung zur Auskunftserteilung zu den Sitzungen der Gutachterkommissionen eingeladen werden und damit können in strittigen Fällen – besonders bei grundlegenden methodischen Auffassungsunterschieden von

Gutachterkommission und Autor/inn/en – häufig Klarheit geschaffen und das Verfahren verkürzt werden. Das Gesetz sieht eine ständige, auf vier Jahre mit den gleichen 3-5 Mitgliedern besetzte Kommission vor, welche über die Geeignetheit von eingereichten Schulbüchern zur Approbierung ein Gutachten erstellen. Der Vorsitzende bekommt das Buch beziehungsweise das Manuskript vom Ministerium und wählt aus der Kommission einen Vorbegutachter aus. In einer gemeinsamen Sitzung der Kommission wird das endgültige Gutachten formuliert, dem Ministerium übermittelt und in den meisten Fällen vom Ministerium akzeptiert (vgl. KUHN 1977, S. 21).

Die Kommissionen sind schulartenübergreifend, in denen Fachleute des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes zusammengefasst wurden. Grundsätzlich ist die Beurteilung von mehr als einem Berichtersteller im Interesse größerer Objektivität wünschenswert und auch bei der Beurteilung für mehrere Schularten wesentlich, um die Änderungen der verschiedenen Lehrpläne und die Unterrichtserfahrung in unterschiedlichen, wenn auch ähnlichen Schularten einbringen zu können, andererseits verursacht eine höhere Zahl von Berichterstellern höhere Kosten. Es zeigt sich, dass bei Umarbeitungen oder Neuerscheinungen der letzten Jahre Veränderungen hinsichtlich Faktendichte, Satzlänge und Anzahl der schwierigen Wörter festgestellt werden konnten und dass Bücher mit kürzeren Texten in größerem Schriftstil und mit weniger, dafür aber größeren Illustrationen allmählich von den Schulen bevorzugt werden, was auch die Verlage zur Entwicklung solcher Werke anrege (vgl. DENSCHE 2000, S. 3).

Die Kommissionen überprüfen die Schulbücher hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß §14 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes hinsichtlich

- a) *„der Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe sowie den didaktischen Zielsetzungen und den wesentlichen Inhalten des Lehrstoffes.“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT , 1998, S. 1260)

Diese Lehrplangemäßheit bedeutet jedoch nicht, dass der gesamte Lehrstoff durch das Werk abgedeckt werden muss. Das Schulbuch dient nur zur Erfüllung von Teilaspekten des Lehrplans, andere Aufgaben werden durch die Lehrer/innen, durch andere Medien oder mit Hilfe von Lehrausgängen bewältigt. Seit den Lehrplänen von 1985 für Hauptschulen und AHS wird den Lehrzielen Vorrang gegenüber dem Lehrstoff gegeben, wobei der Lehrstoff als Mittel zur Erreichung der Lernziele dient (vgl. DENSCHER 2000, S. 5).

b) *„der Berücksichtigung des Grundsatzes der Selbsttätigkeit des Schülers und der aktiven Teilnahme des Schülers am Unterricht.“*
(BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Vor fünfzehn oder zwanzig Jahren wurde diese Anforderung oft so verstanden, dass in Büchern Lückentexte oder Leerzeilen enthalten sein müssen, um sie zu „Arbeitsbüchern“ zu machen. In der Hauptschule und in der Unterstufe der AHS hat sich seit Mitte der Achtzigerjahre eine Trennung in Text- und Arbeitsteil durchgesetzt, die bei Fremdsprachenbüchern allgemein ist, in anderen Bereichen hingegen ihren Höhepunkt bereits überschritten hat. Nicht die äußere Form ist wesentlich, sondern die Tatsache, dass die Autor/inn/en bei der Gestaltung von Illustrationen und Text jeweils berücksichtigen, welche Einsichten Schüler/innen aus dem Angebot gewinnen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten sie erwerben, vertiefen und üben und welchen Wissenstransfer sie durchführen können (vgl. DENSCHER 2000, S. 5).

c) *„der Berücksichtigung des Grundsatzes der Anpassung des Schwierigkeitsgrades an das Auffassungsvermögen des Schülers (Schüleradäquatheit des Unterrichtsmittels in bezug auf Aufnahmekapazität, Alter, Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler).“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

In den letzten zehn Jahren ist die Überprüfung der Schulbücher im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad der Texte ein Schwerpunkt der Prüfung geworden, besonders im Zusammenhang mit dem „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“. In den Beurteilungen des Instituts für

Schulbuchforschung werden die Schulbücher in einer abschließenden Übersicht nebeneinander gestellt, damit die Unterschiede deutlich ersichtlich werden. Die Lehrkräfte wählen nämlich Schulbücher aus, die ihrem Lehrstil und den Notwendigkeiten ihrer Schüler am besten entsprechen.

d) *„der sachlichen Richtlinien des Inhalts und seiner Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand des betreffenden Wissensgebietes, unter Berücksichtigung der den Sachbereich berührenden Normen im Sinne des Normengesetzes und der sonstigen technischen Vorschriften.“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Ein essentieller Teil der Gutachten widmet sich dem Aufzeigen von sachlichen Mängeln, wobei bei Einreichungen für neue Lehrpläne, die unter besonders großem Zeitdruck erfolgen, die Zahl der Beanstandungen deutlich höher liegt als bei anderen Fällen (vgl. DENSCHE 2000, S. 5).

e) *„der ausreichenden Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler sowie ihrer zukünftigen Arbeitswelt einschließlich der spezifischen österreichischen und europäischen Verhältnisse.“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Bei Manuskripten von österreichischen Verlagen gibt es wenig Einwände. Diese Bestimmungen wurden in der Novelle 1998 um „europäische Verhältnisse“ erweitert (vgl. DENSCHE 2000, S. 5).

f) *„der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, der Vermittlung demokratischer Einstellungen sowie der geltenden Rechtsvorschriften und der Anleitung zu selbsttätigem Handeln für Schüler.“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Hier gibt es nur selten Verstöße (vgl. DENSCHE 2000, S. 6).

g) *„der sprachlichen Gestaltung und der guten Lesbarkeit (unter Einschluss der didaktischen Elemente der optischen Darstellung).“* (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Darunter ist die Verständlichkeit der Sprache hinsichtlich Fachausdrücke, Satzlänge, Faktendichte und andere Faktoren, die von der Leseforschung herausgearbeitet werden, zu verstehen (vgl. DENSCHER 2000, S. 6).

h) „*der Zweckmäßigkeit vom Standpunkt des Materials, der Darstellung und der sonstigen Ausstattung.*“ (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Die Kommissionen evaluieren die pädagogische Eignung der Manuskripte oder Bücher bezüglich ihres Umfangs, Formats, der Schriftgröße, Bindung, der Art und Anzahl der Illustrationen und des voraussichtlichen Preises (vgl. DENSCHER 2000, S. 6).

i) „*der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklungen.*“ (BUNDESGESETZBUCHBLATT, 1998, S. 1260)

Dieser Punkt wurde 1998 in die Verordnung aufgenommen (vgl. DENSCHER 2000, S. 6).

6 Lehrer und Lehrplan

6.1 Bedeutung des Lehrplans für den Lehrer

Der Lehrplan ist der Dreh- und Angelpunkt für die pädagogische und didaktische Arbeit des Lehrers in der Schule. Der Lehrplan gibt dem Lehrer Auskunft darüber, was von ihm erwartet wird und was er zu tun hat. Dem Lehrer wird sein pädagogisches und didaktisches Handeln weitgehend vorgeschrieben. Wie weit dabei die vorschreibende Verpflichtung geht bzw. welche pädagogischen und didaktischen Freiräume dem Lehrer ausdrücklich bleiben, hängt von der Art des Lehrplans und seinem dadurch besonderen Grad an Verbindlichkeit ab (vgl. PETERSEN 2000, S. 231).

„Im Einzelnen gibt der Lehrplan dem Lehrer Auskunft darüber,

- welchen besonderen Erziehungsauftrag im allgemeinen Bildungs- und Schulsystem jene Schule bzw. Schulstufe übertragen bekommen hat, an der bzw. in der er tätig ist*
- welche innere Organisation die Schule zur Erfüllung ihres Auftrages aufzubauen hat, vor allem, wie der Unterricht fachlich gegliedert sein soll und welche Zeit den einzelnen Fächern zur Verfügung gestellt wird (Studentafel)*
- welchen allgemeinen Auftrag ein Fach zu erfüllen hat*
- welche besonderen Lernziele und Lerninhalte in einem Fach zur Verwirklichung anstehen und mit welchen möglichen Verfahren und Mitteln dies geschehen kann“*

(PETERSEN 2000, S. 231).

Auf den ersten Blick scheint es, dass der Lehrer gar keinen eigenen Entscheidungsraum und kein freies Handlungsfeld mehr hat. Dem ist aber nicht so. Es kommt ganz entscheidend auf den Lehrer an, auf seine Art, sein Verantwortungsbewusstsein und seine Fähigkeit, den Lehrplan didak-

tisch „umzusetzen“ und pädagogisch zu „entfalten“ in einen situationsgerechten und erzieherisch wirksamen Unterricht (vgl. PETERSEN 2000, S. 231).

Der Lehrer hat die Pflicht, die ihm allerdings zugleich ein Recht bedeutet, in Richtung auf den Lehrplan zu handeln, und zwar durch die auf seinen Erfahrungen mit dem Lehrplan, dessen Realisierbarkeit und Wirksamkeit, fußende Rückmeldung. Lehrpläne sind in ständiger Bewegung; sie in die richtige Richtung zu versetzen und zu steuern ist eine Aufgabe des Lehrers. Denn niemand anderes als der Lehrer erlebt die Realität des Lehrplans so intensiv. Die Planungsaufgabe des Lehrers im Zusammenhang mit dem Lehrplan besteht darin, sich zu informieren und den Lehrplan mit Blick auf seine besondere Situation zu interpretieren. Dementsprechend gliedert sich seine Planungsaufgabe wie in der unten stehenden Übersicht dargestellt. Kein Lehrer kann darauf verzichten, sich solche grundsätzlichen Informationen zu beschaffen. Die genaue Kenntnis des Lehrplans erlaubt ihm, seine persönliche Kompetenz und Qualifikation sinngemäß einzusetzen (vgl. PETERSEN 2000, S. 232).

Vorschlag:

Der Lehrer sollte das Ergebnis seiner Information und Interpretation schriftlich zusammenfassen. So hat er eine Art Gedächtnisstütze, zu der er im Zweifelsfall zurückkehren kann, zugleich aber auch eine Grundlage für Vergleiche mit anderen Lehrern. Gerade solches Vergleichen, solche gemeinsame Arbeit am Lehrplan schärft den Blick und macht für die tägliche Arbeit sicher. Überhaupt ist gemeinsame Bearbeitung von Unterrichtsplanung zu empfehlen, und zwar dort, wo die besondere Situation sie noch nicht unmöglich macht, also vor allem auch am Lehrplan. Die isolierte tägliche Unterrichtsvorbereitung auf eine einzelne Stunde erscheint dem Lehrer oft erst sinnvoll, wenn er sie vor den erzieherischen Gesamtauftrag stellt. Und auf der anderen Seite erhält sie ihre sinnvolle Ausrichtung auch erst, wenn sie vor diesem Gesamtauftrag geschieht (vgl. PETERSEN 2000, S. 232).

„Einarbeitung in den Lehrplan:

1) Planungskomplex: Information über Art und Struktur des Lehrplans

Fragen:

- *Um welche Art von Lehrplan handelt es sich? (Minimal-, Maximalplan? Richtlinien?)*
- *Welchen Grad an Verbindlichkeit weist er auf? (Worin ist er verbindlich?)*
- *Wie sind seine Aussagen aufgebaut und aufeinander bezogen? (Inhalts- oder lernzielorientiert? Horizontal-, Vertikallehrplan? Spirallehrplan?)*
- *Ist er schulartübergreifend oder schulartspezifisch? (Schulart? Schulstufe?)*
- *Ist sein Zustandekommen erkennbar?*
- *Auf welche Gesetze usw. nimmt er Bezug? (Schulgesetz?)*
- *Welche Gesetze, Verordnungen usw. ergänzen ihn?*

2) Planungskomplex: Informationen über allgemeine Aussagen des Lehrplans

Fragen:

- *Welche Zielsetzungen aus dem Schulgesetz sind vorangestellt?*
- *Welche Zielsetzungen sind in Form einer Präambel oder ähnlichen vorangestellt?*
- *Welche Zielsetzung ist der Schulart, Schulstufe aufgetragen?*
- *Welche Zielsetzung hat das Fach, die Fächergruppe, der Lernbereich im Rahmen der Schule?*
- *Welche Zielsetzungen sind in dem Jahrgang, der Klasse zu verfolgen?*

3) *Planungskomplex: Informationen über besondere Aussagen des Lehrplans*

Fragen:

- *Welche Zielsetzungen hat dieses Fach, haben diese Fächer in dem betreffenden Schuljahr, auf der betreffenden Schul-, Bildungsstufe?*
- *Wie ordnen sich die besonderen Zielsetzungen in die umfassenderen des Faches, der Schule, des Bildungssystems ein? (Gleichsam eine Umkehrung der Blickrichtung bei planendem Lehrer!)*

(PETERSEN 2000, S. 233)

Zu den Planungsaufgaben des neuen AHS-Lehrplans nahm Dr. Karl LAHMER in einem Interview mit dem Verfasser der Diplomarbeit Stellung:

Um welche Art von Lehrplan handelt es sich? (Minimal-, Maximalplan? Richtlinien?)

„Der Lehrplan ist – um bei den Begriffen oben zu bleiben – ein Minimallehrplan. Alle Lernziele und Lerninhalte, die unter der Rubrik „Lehrstoff“ angeführt sind, sind verpflichtend durchzunehmen. Darüber hinaus haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, weitere Ziele und Inhalte durchzunehmen, die sich mit Themen aus Psychologie, Pädagogik und Philosophie beschäftigen. Die Ziele und Inhalte des vorliegenden Minimallehrplans sollten bis Februar oder März erledigt sein.“

Welchen Grad an Verbindlichkeit weist er auf? (Worin ist er verbindlich?)

„Neben der Verbindlichkeit vom „Lehrstoff“ sind auch die allgemeinen und didaktischen Grundsätze verpflichtend. Konkret: Wenn eine Lehrperson ausschließlich Frontalunterricht durchführt, werden die didaktischen Grundsätze nicht umgesetzt.“

Wie sind seine Aussagen aufgebaut und aufeinander bezogen? (Inhalts- oder lernzielorientiert? Horizontal-, Vertikallehrplan? Spirallehrplan?)

„Die Vorgaben des Ministeriums sahen vor, einen lernzielorientierten Lehrplan zu erarbeiten. Die Lehrplangruppe für PUP hat sich zu einem

Kompromiss durchgerungen und versucht, Ziele mit Inhalten zu verknüpfen.

Beispiel: Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben (= Ziel)

- *Zugänge zum Philosophieren*
- *Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft*
- *Ideologie und Ideologiekritik*
- *Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens (= Inhalte)“*

Ist er schulartübergreifend oder schulartspezifisch? (Schulart? Schulstufe?)

„Ich denke, der Lehrplan ist schulartspezifisch, für Gymnasien, Oberstufengymnasien und Wirtschaftliche Gymnasien. Er ist für je eine Schulstufe gültig – Ausnahme: Im Kommentar zum Lehrplan wurde ausdrücklich festgehalten: Die Lernziele können auch vernetzt unterrichtet werden. Unter Vernetzung von Lernzielen ist konkret Folgendes zu verstehen:

- *Lernziele und Lerninhalte können verknüpft werden:*
Beispiel 1: Der Lerninhalt Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt wird in das Lernziel Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen integriert.
Beispiel 2: Der Lerninhalt Wahrheitsfrage wird in das Lernziel Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren integriert.
- *Lernziele können verschoben werden:*
Es ist möglich, ein Lernziel der 8. Klasse in der 7. Klasse durchzunehmen, wenn dies z. B. für ein fächerübergreifendes Projekt erforderlich ist.

Mir persönlich war besonders folgender Aspekt wichtig. Dieser ist auch im Kommentar zu finden: Die Lernziele sind nach der Wissenstiefe klassifi-

ziert. Die folgende Gliederung ist als Orientierungshilfe zu verstehen, in der Unterrichtspraxis sind natürlich Mischformen der in der Theorie differenzierten Ebenen wünschenswert.

Faktenwissen

Die Schülerinnen und Schüler sollen Gelerntes reproduzieren können, z. B. Begriffe und Definitionen wiedergeben können.

- *Psychologie: „Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen lernen“*
- *Philosophie: „Philosophische Fragestellungen kennen lernen“*
- *Philosophie: „Ethische Grundpositionen kennen lernen“*

Geeignete Begriffe zur Beschreibung von Faktenwissen bei einer konkreten Unterrichtsplanung sind beispielsweise erwerben, nachvollziehen, üben, erkennen, auswählen, zuweisen. Geeignete Methoden zum Erreichen der Ziele sind u. a. Vortrag, Übersichtsfolien, Zusammenfassungen aus Schulbüchern.

Verständnis

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigenständig Informationen verarbeiten und Wissen reorganisieren können.

- *Psychologie: „Motive menschlichen Handelns erörtern“*
- *Psychologie: „Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen“*
- *Philosophie: „Philosophische Fragestellungen beschreiben“*

Geeignete Begriffe zur Beschreibung von Verständnis bei einer konkreten Unterrichtsplanung sind beispielsweise darstellen, zusammenfassen, erklären, paraphrasieren. Geeignete Methoden zum Erreichen der Ziele sind u. a. Aufgabenstellungen zur Textanalyse.

Anwendung und Transfer

Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig Informationen auffinden und verarbeiten.

- *Psychologie: „Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen“*
- *Psychologie: „Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen“*
- *Philosophie: „Sich mit dem Wesen des Menschen auseinander setzen“*

Geeignete Begriffe zur Beschreibung von Transfers sind beispielsweise lösen, selbstständig anwenden, eigene Lösungswege suchen, entwickeln, sich kritisch auseinander setzen, erschließen, einordnen, erfassen. Geeignete Methoden zum Erreichen der Ziele sind u. a. selbstständiges Strukturieren von Arbeitsphasen, Recherche, Planung und Durchführung von Experimenten sowie Interviews und deren Auswertung, Präsentation des Erarbeiteten.

Kreativität

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigenständig und innovativ Problemstellungen bearbeiten.

- *Psychologie: „Kognitive Prozesse reflektieren“*
- *Philosophie: „Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis analysieren“*
- *Philosophie: „Ethische Fragestellungen analysieren“*

Geeignete Begriffe zur Beschreibung von Kreativität und Innovation sind beispielsweise definieren, analysieren, interpretieren, Stellung beziehen, begründen, vergleichen, kreativ schreiben. Geeignete Methoden zum Erreichen der Ziele sind u. a. Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen.

Welche Gesetze, Verordnungen usw. ergänzen ihn?

Die Lehrplangruppen aller Fächer bekamen vom Ministerium Vorgaben – die wichtigsten im Auszug:

Ministerielle Vorgaben für das Erarbeiten der neuen Lehrpläne – AHS Oberstufe

Grundsätzlich ist von der Konzeption des Unterstufenlehrplans auszugehen, dessen Allgemeiner Teil auch für die Oberstufe gilt.

- *Der Fachlehrplan soll Möglichkeiten bieten, im Sinne der Förderung von Sozialkompetenzen und des Erlernens arbeitsteiliger Methoden Teamarbeiten zu realisieren.*
- *Formulierungen müssen die Ableitungen operationalisierbarer Standards ermöglichen.*
- *Bildungs- und Lehraufgabe: 1 Seite*
- *Didaktische Grundsätze (DG): Weniger als 1 Seite*
- *„Lehrstoff“ (Begriff durch SchOG vorgegeben) Zielorientiert, kurz/abstrakt, prägnant Schülerleistungen direkt ansprechen Grundlage für Operationalisierung (hinsichtlich Standards) ½ Seite je Schulstufe (nur Kernbereich)*
- *Wahlpflichtgegenstände*
Titel gleichhalten wie Basisgegenstände; allgemeine Präambel; inhaltliche Straffung und Reduzierung des Textes auf max. 1 Seite
- *Individueller Zuschnitt*
Verstärkte Schülerorientierung in der Oberstufe bedeutet deren Eigenständigkeit und Eigenverantwortung für Lernen und Leistungen auszudrücken; der Charakter der Lehrpläne soll also an den Aktivitäten der Schüler/innen orientiert sein.
- *Sprachliche Gestaltung*

- *knappe Formulierungen; für die Veröffentlichung als Verordnung ist eine normative Sprachgestaltung mit anleitendem Charakter notwendig, z.B. was Schüler/innen sollen/müssen...*

6.2 Das Verhältnis der Lehrer zum Lehrplan

Das Verhältnis der Lehrer zum Lehrplan und zur Lehrplanreform ist durch eine Reihe von Widersprüchen gekennzeichnet: Lehrplanänderungen werden äußerst ernst genommen und heftig debattiert. In der Wirklichkeit des Unterrichts spielen die offiziellen Richtlinien, sind sie einmal zur Kenntnis genommen, jedoch nur eine untergeordnete Rolle; sie orientiert sich stärker am Schulbuch, überhaupt am Lehrmittelangebot, und an einem in der Praxis und durch sie entwickelten Konsens über das, was „geht“ und Erfolg verspricht.

Die so demonstrierte und von den meisten Richtlinien auch intendierte Freiheit in der Wahl der Mittel und Wege zu Verwirklichung bestimmter pädagogischer Grundprinzipien und Postulate bedeutet wiederum vielfach die Bindung an nicht kodifizierte, aber sehr wirksame Lehrplantraditionen. Weiterentwicklung des Lehrplans durch Richtlinienvorschläge, durch Hinweise auf die Stoffauswahl im Rahmen bestehender Zielsetzungen, durch Beteiligung an der didaktischen und noch stärker an der unterrichtsmethodischen Diskussion war und ist eine der wichtigsten Zielsetzungen von Fachverbänden der Lehrer. Hier könnte die für sich charakteristische Verbindung fachlicher und unterrichtspraktischer Kompetenz am ehesten zur Wirkung kommen; dennoch haben sie selten mehr erreicht als beschränkte „Modernisierungen“, bezogen auf je einen Fachbereich, und die Zahl der in dieser Arbeit engagierten Lehrer blieb gering. Ebenso sind die Lehrplankommissionen zum größten Teil mit Schulpraktikern besetzt. Trotzdem verstummen die Klagen der Lehrer nicht, sie seien vor dem Erlass neuer Richtlinien kaum gefragt, ihre Forderungen und Bedenken nicht zur Kenntnis genommen worden. So scheint sich auch im Verhältnis von Lehrern und Lehrplan der bekannte innovationshemmende Zirkel zu schließen: Veränderungen, an denen die Betroffenen nicht mitwirken, setzen sich nicht durch; die Apathie, auf die sie stoßen, verstärkt die Ten-

denz, den Adressaten Fertigprodukte ins Haus zu schicken, an deren Entstehung sie nicht beteiligt waren; dies wiederum nährt die Resignation oder erzeugt maschinenstürmerische Reaktionen. Der hin- und hergereichte Vorwurf der „Praxisferne“ von Reformansätzen und der „Reformunwilligkeit“ der Lehrer ist ein Indiz für diesen Zustand, in dem die sogenannte Praxis und die sogenannte Theorie gleichermaßen leer zu laufen scheinen (vgl. PETERSEN 2000, S. 234; vgl. GLÖCKEL 2003, S. 275f) .

7 Unterschiede: alter Lehrplan – neuer Lehrplan

Die bisherigen Lehrpläne der Oberstufe - sie sind auslaufend noch bis 2006/07 gültig - enthielten maximale Stoffangaben, aus denen die Lehrerinnen und Lehrer für ihre Unterrichtsgestaltung auswählen sollen. Vorherrschend war das sogenannte "exemplarische Prinzip", Lehrpläne waren als "Rahmenlehrpläne" ausgerichtet (vgl. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf, Zugriff: Oktober 2008).

Auf Grund der zunehmenden Gestaltungsfreiheit im Zuge der Schulautonomie und der Zunahme der Wissensinhalte gehen die neuen Lehrpläne nun dazu über, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Die Zielformulierungen in den "Lehrstoff" - Abschnitten beziehen sich eindeutig auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Dafür steht ein Zeitbudget (je nach Schulform) von 108 - 112 Stunden (von 130 Jahreswochenstunden, verteilt auf die vier Jahre der Oberstufe) zur Verfügung; der Rest (18 - 22 Stunden in vier Jahren) ist autonom gestaltbar (in Form von schülerautonom wählbaren Wahlpflichtgegenständen und schulautonom gestaltbaren Schwerpunktsetzungen) (vgl. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf, Zugriff: Oktober 2008).

Es war eines der Hauptziele der neuen Lehrpläne, auch in der Oberstufe die bisher fehlende Autonomie zu ermöglichen. Für eine - die Studienberechtigung erhaltende - Allgemeinbildung bleiben ca. 110 Stunden. Der in der Unterstufe eingeführte Erweiterungsbereich konnte in der Oberstufe nicht angewendet werden, da sonst nur noch zwischen 80 und 90 Stunden über vier Jahre für die bundesweiten Lehrplanvorgaben übrig geblieben wären (vgl. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf, Zugriff: Oktober 2008).

Die standortbezogene Autonomie hat also den Vorzug bekommen vor dem gegenstandsbezogenen Erweiterungsbereich.

Der neue Lehrplan verwendet den Begriff Rahmenlehrplan nicht (mehr), statt- dessen führt er verbindliche, aber flexible Vorgaben ein. Die Definition der Verbindlichkeit betreffend Umsetzung aller Ziele/Themenbereiche ist im 3. Teil, 1. Punkt "Unterrichtsplanung der Lehrerinnen/Lehrer" zu finden:

„Die Vorgaben (Lehrziele, Themenbereiche) im Abschnitt „Lehrstoff“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Oberstufe sind verbindlich umzusetzen, auch im Falle autonomer Stundenreduktionen. Die zeitliche Gewichtung und die konkrete Umsetzung der Vorgaben obliegen alleine den Lehrerinnen und Lehrern und ermöglichen somit eine flexible Anwendung“ (http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf, Zugriff: Oktober 2008).

Es ist also festzuhalten, dass es in der Oberstufe keine Erweiterungsbereiche gibt. Der Begriff "Kernbereich" wird auch hier verwendet, wenn- gleich in anderer Bedeutung.

„Kernbereich (ab der 9. Schulstufe)

Der Begriff des Kernbereiches an der Oberstufe unterscheidet sich deutlich von jenem an der Unterstufe. Während an der Unterstufe der Kernbereich auf der Ebene der Fachlehrpläne angesiedelt ist, ist der Kernbereich an der Oberstufe als die Summe der Pflichtgegenstände (Mindestangaben im zeitlichen Bereich) zu verstehen. Die Differenz zwischen dem auf die jeweilige Schulform bezogenen Kernbereich der Pflichtgegenstände und der Gesamtwochenstundenzahl ergibt den gestaltbaren autonomen Bereich“ (http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf, Zugriff: Oktober 2008).

7.1 Allgemeines

Grundsätzlich ist von der Konzeption des Unterstufenlehrplanes auszugehen, dessen “Allgemeiner Teil” auch für die Oberstufe gilt. Typen und Gegenstände (Wahlpflichtgegenstände) werden beibehalten, ebenso die Bildungsbereiche. Ergänzende Spezifika für die Oberstufe werden in den allgemeinen Teil eingebunden, sollen aber auch in den Fachlehrplänen

- möglichst weitgehend ihren Niederschlag finden und
- die Umsetzung der Formulierungen im allgemeinen Teil begünstigen.

(vgl. <http://pup.pi-noe.ac.at/dukumente/Conrad,Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005)

Zielorientierung

- (Grund-) Wissen und (Grund-) Kompetenzen am Ende des Bildungsganges bilden die Basis, den für das Fach unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung
- Blick auf die Reifeprüfung: Welche Kompetenzen sollen in welcher Form nachgewiesen werden können?

(vgl. <http://pup.pi-noe.ac.at/dukumente/Conrad,Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005)

Sprachliche Gestaltung

- Die inhaltlichen Schwerpunkte sollen in einer knappen, klaren, abstrakten, flexiblen und haltbaren Formulierungen festgelegt werden.

(vgl. <http://pup.pi-noe.ac.at/dukumente/Conrad,Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005)

Leitlinien

- Die Eigenständigkeit und Eigenverantwortung beim Wissens- und Kompetenzerwerb soll gefördert werden. Der Fachlehrplan bietet die Möglichkeit, individuelle Arbeitsaufträge unter Berücksichtigung verschiedener Ressourcen (IT, Schulbibliothek, Einbeziehung außerschulischer Kompetenzen etc.) zu erfüllen.
- Der Fachlehrplan soll Möglichkeiten bieten, im Sinne der Förderung von Sozialkompetenzen und des Erlernens arbeitsteiliger Methoden Teamarbeit zu realisieren.
- Im Hinblick auf Ausbildungsformen nach Abschluss der schulischen Laufbahn, aber auch zur Gestaltung von Fachbereichsarbeiten sollen Lehrplaninhalte so formuliert werden, dass die Vermittlung und Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsformen möglich sind.
- Die Berücksichtigung moderner Technologien (IKT, Arbeiten mit dem Internet, moderne Medien...) soll als Voraussetzung zur Erfüllung lehrplanadäquater Inhalte Eingang in die Fachlehrpläne finden.
- Der Fachlehrplan soll den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen, z. B. Fragekompetenz, Teamkompetenz, Problemlösungskompetenz, Diskussionskompetenz etc. begünstigen.
- Der Fachlehrplan soll neben der inhaltlichen Orientierung die Präsentation durch die/den einzelne/n Schüler/in als kommunikativer Prozess berücksichtigen. Ergebnisse eigenständiger Arbeit sollen in Form einer sachgerechten und ansprechenden Darstellung durch Schüler/innen vermittelt werden.
- Der Fachlehrplan soll Impulse bieten, die in Hinblick auf die Notwendigkeit eines "lebenslangen Lernens" Grundlage für eine anhaltende Lernmotivation schaffen.
- Der Fachlehrplan soll Anregungen zur Realisierung fächerübergreifender Aufgabenstellungen im Sinne einer Förderung der Vernetzungskompetenz bieten.

- Der Fachlehrplan soll nach Möglichkeit jene Komponenten, die im Sinne der Berufsorientierung bei einer gezielten Berufs- und Studienvorbereitung nützlich sind, berücksichtigen.
- Der Fachlehrplan soll auch die Vermittlung europäischer Dimensionen beachten.
- Formulierungen müssen die Ableitungen operationalisierbarer Standards ermöglichen.

(vgl. <http://pup.pi-noe.ac.at/dukumente/Conrad,Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005)

Im Einzelnen sollten sich die Fachlehrpläne nach folgendem Schema aufbauen:

- Bildungs- und Lehraufgaben (neu) (BLA)
Diesen sollten sich an die Bildungs- und Lehraufgaben der Unterstufe orientieren, wobei der Bezug zum Allgemeinen Teil herzustellen ist. Inkludiert sollten auch die Beiträge zu den einzelnen Bildungsbereichen sein.
- Didaktische Grundsätze (neu) (DG)
Ebenso sollten die didaktischen Grundsätze sich an denen der Unterstufe orientieren, wobei wiederum der Bezug zum Allgemeinen Teil zu beachten ist. Der Verweis auf Schularbeiten sollte in schul-arbeitsführenden Gegenständen enthalten sein.
- "Lehrstoff" (Begriff durch SCHOG vorgegeben)
Dieser sollte zielorientiert, kurz, abstrakt und prägnant sein. Hinsichtlich der Standards sollte der Lehrstoff die Grundlage für Operationalisierungen bieten.

(vgl. <http://pup.pi-noe.ac.at/dukumente/Conrad,Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005)

7.2 Bildungs- und Lehraufgaben

7.2.1 Generelle Unterschiede

Im Folgenden sind fünf Unterschiede herausgehoben:

- a) Der alte Lehrplan geht in seiner Intention stärker auf das erworbene Wissen, auf Meinungen und Werthaltungen ein, die der Schüler auf Grund seines Vorwissens gebildet hat. Integrativ sollte auf Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen jederzeit Bezug genommen werden. Daraus sollten sich kritisch durchdachte und reflektierte Handlungsmöglichkeiten ergeben, wobei auch der wissenschaftliche Forschungsprozess durchleuchtet werden soll. Insbesondere sollten im Psychologieunterricht argumentierbare Theorien vom Erleben und Verhalten des Menschen vermittelt werden, wobei auch die Stellung des Individuums in Gesellschaft und Kultur Beachtung finden sollte. Der Verweis auf die Veränderungen des Menschen, auf seine Entwicklung und daraus resultierende Erkenntnisse zeigt auch die Grenzerfahrung des Menschen in seiner Erziehungsarbeit. Das in sich gesammelte Wissen sollte einerseits der Selbsterkenntnis und damit der Selbsterziehung dienen andererseits auch das Verständnis für den sozialen Aspekt des Zusammenlebens nicht vernachlässigen, um damit zu einer ausgewogenen Förderung der verschiedenen Formen des Zusammenlebens zu kommen (vgl. ABS-Handbuch 2004, S. 184).
- b) Wenn man nun die Bildungs- und Lehraufgaben des neuen Lehrplanes näher betrachtet, so steht hier im Vordergrund die fundierte Auseinandersetzung mit den fundamentalen Grundsätzen des Lebens. Daraus folgernd sollten sich Orientierungshilfen für die Bewältigung der Lebensaufgaben ergeben. Punktuelle Einblicke in das vielfältige Verhalten und Erleben der Menschen sollten zu einem besseren Verständnis der Mitmenschen führen. Für die Bewältigung der jeweiligen Lebenssituation sollten Hinweise auf therapeutische Einrichtungen und sozialmedizinische Stellen gegeben

werden, aber immer in Abgrenzung zum tatsächlichen praktischen Vollzug der Hilfestellung. Ganz klar wird im Lehrplan festgehalten, dass es nicht Aufgabe des Psychologieunterrichtes sein kann, therapeutische Hilfestellung zu geben (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

- c) Im alten Lehrplan steht der Unterricht in Philosophie unter dem Diktum, eine integrierende Orientierung der einzelnen Fächer zu finden und zu argumentieren. Weiters soll der Unterricht in Philosophie eine fundierte Auseinandersetzung mit Grundfragen des Lebens ermöglichen. Die Einsicht in Umfang und Struktur des menschlichen Wissens und seiner Wissensfähigkeit sollten auch auf seine Beschränktheit und seine Grenzen verweisen. Philosophische Argumentation sollte unter Verweis auf die traditionellen Geistesrichtungen und Paradigmen eingeführt und erprobt werden. In Bezug auf die Wissenschaftsgläubigkeit des modernen Menschen sollten Methoden, Voraussetzungen und Limitation der Wissenschaft im Allgemeinen bedacht werden. Auf den historischen und den soziokulturellen Aspekt der Wissenschaften sollte Bedacht genommen werden, ohne die Verantwortlichkeit des Tuns des Wissenschaftlers auszuklammern. Unterschiedliche Wertauffassungen der Gesellschaft zwingen zu einer Auseinandersetzung mit diesen, um seine eigenen Haltungen und Lebensformen zu hinterfragen, diese kritisch zu beleuchten, um letztendlich eigene Werthaltungen zu finden und diese in ein Handeln aus Verantwortung dem Einzelnen und der Gesellschaft gegenüber münden zu lassen. Der dynamische Aspekt dieses Suchens und Findens und des damit verbundenen Praxisvollzugs weist hin auf die ständige Auseinandersetzung und als Aufgabe des wiederkehrenden Nachdenkens und der Überprüfung der eigenen Positionen (vgl. ABS-Handbuch 2004, S. 184).
- d) Der neue Lehrplan formuliert im Gegensatz zum alten Lehrplan eine Trendwende. Die Aufgaben des Unterrichts in Philosophie erlauben einen exemplarischen, man möchte sagen - rhapsodenhaf-

ten - Einblick in die vielfältigen und zugleich wesentlichen Strömungen des Geisteslebens von heute. Philosophie als Prozess ist nun das Motto, sei es als Auseinandersetzung mit den Fragen der Wirklichkeit, sei es als deren Erkenntnismöglichkeit, die mehrdimensionale Frage nach der Wahrheit, den vielschichtigen Werten sowie die nicht zu übergehende Sinnfrage runden dem gesellschaftlichen Ordnungsprozess ab (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

Im Einzelnen wurde im neuen Lehrplan ein weitreichender Forderungskatalog definiert:

- die Förderung der Entwicklung zu eigenständigen, dialog- und konfliktfähigen Menschen,
- die Erkenntnis nach Kooperation, sozialer Verantwortung und Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie,
- diskursive Erörterungen von Erklärungsmodellen, die zur Einsicht in Möglichkeit und Grenzen des Denkens führen
- in Bezug auf die Informationsgesellschaft einen selektiven Wahrnehmungsmechanismus für begriffliche Differenzierungen und Selektierungen zu finden,
- Anleitungen zu geistige Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichem Denken und pseudowissenschaftlichen spekulativen Theorien.

(siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“)

In der Tat bietet der neue Lehrplan für Psychologie und Philosophie ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern, die wohl in keiner anderen Fachdisziplin solcher Dichte ein verantwortungsvolles Tun des Lehrers abverlangt.

- e) Eine wesentlich neue Facette des Lehrplanes entwickelt sich aus den Hinweisen zu den einzelnen Beiträgen der Bildungsbereiche. Eingangs wird festgestellt, dass Bildung immer mehr ist als die Summe des Wissens, das in einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben wird. In näheren Erläuterungen wurden für die Zieldefinition einer Allgemeinbildung fünf Bildungsbereiche exemplarisch bestimmt. Sie segmentieren den Bildungsprozess und sind daher als Grundlage und Fundament einer religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension zu sehen. Damit soll aber auch implizit die Grundlage für fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit im Unterrichtsgeschehen gewährleistet werden, ein wesentliches Merkmal des modernen Ansprüchen gerecht werden- den Unterrichtsgeschehen (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

7.2.2 Unterschiede im Bereich Psychologie und Philosophie

Im Einzelnen sollen nun auf diese Bildungsbereiche in Konnex zur Unterrichtstätigkeit in Psychologie und Philosophie näher eingegangen werden.

7.2.2.1 Sprache und Kommunikation

Im allgemeinen Teil findet man den Hinweis, dass die Kommunikationskompetenz notwendige Bedingung ist, handlungsfähig zu sein, um die emotionalen und kreativen Kapazitäten zu nutzen. Die Einsicht, dass das Weltbild und die Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind, sollte gerade im Psychologie und Philosophie Unterricht genutzt werden. Auch ein kritischer Umgang mit den Medien ist Anliegen der philosophischen Disziplin (vgl. <http://pup.pinoe.ac.at/dukumente/Conrad.Lahmer.ppt>, Zugriff: November 2005).

Sämtliche Teilbereiche der Psychologie und Philosophie sind in ihrer Grundtendenz dazu ausgelegt, diskursive und kommunikative Prozesse zu fordern und fördern:

- individuelle, persönliche und soziale Prozesse artikulieren
- Differenzierung von Emotion und Motivation
- verschiedenste Formen der Kommunikation in Gespräch und Interaktion zu üben
- Aufbau einer konstruktiven Feed-back Kultur
- eingehende Beachtung von nonverbaler Kommunikation in Anwendung und Auslegung
- das Problem der begrifflichen Exaktifizierung und der argumentativer Begründungen
- Aufzeigen der Grenzen des Aussagbaren und Beschreibbaren
- das Verständnis der Texte großer und bedeutender Denker und ihrer geistigen Epochen mit gegenwärtigen Auslegungen und Vorstellungen zu vergleichen

(siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“)

7.2.2.2 Mensch und Gesellschaft

Ein grundlegendes Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge schafft Gewähr für ein befriedigendes Zusammenleben und für konstruktive Miteinander für Lösungen der uns überantworteten gesellschaftlichen Aufgaben.

Die Schülerinnen und Schüler sind anzuleiten, den Umgang mit sich selbst und mit den anderen in verantwortungsvoller Weise zu gestalten, wobei auch die Bedeutung der Rollen- und Geschlechtsbilder kritisch zu hinterfragen sind.

Die Stellung und seine Vernetzung des Einzelnen in der Gemeinschaft ist bewusst zu machen, mögliche Wege für die Frage nach den Werten und der Sinnfindung für den einzelnen sind den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen.

Ein historischer Rekurs auf die gesellschaftlichen Phänomene und ihre menschlichen Bedingtheiten sind ebenso aufzuzeigen wie die möglichen Lösungen für Interessenskonflikte.

Der Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft hat auch einen wesentlichen Beitrag für die Erziehung zur Demokratie und der daraus entstehenden Verpflichtung für die Menschenrechte im Allgemeinen zu leisten.

Auch die angesprochene Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Begründungsversuchen über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Existenz der Welt ist gerade dem Fach Philosophie eigen.

Beide Disziplinen - Psychologie und Philosophie - sind dazu prädestiniert, die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten Erkenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen zu führen.

Begleitend soll dazu das Verständnis für Probleme des Zusammenlebens in verschiedenen multikulturellen sozialen Formen geweckt und gefördert werden.

Im Konkreten soll auch sollte der Blick auf Geschlechterdifferenzen sensibilisiert werden. *„Die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses im Psychologie- und Philosophieunterricht kann zu einer kritischen Betrachtung traditioneller Geschlechterrollen führen und dazu anregen, über die Aneignungsweisen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ nachzudenken“* (<http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?MenuID=209&bgcolor=1&ID=185&simpleArticle=1>, Zugriff: Oktober 2008).

Weiters ist der Einfluss der Medien- und Informationsgesellschaft und deren Bedeutung für eine objektive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu betrachten. Der sachliche Umgang mit verschiedenen Medien soll an-

regen, Daten effektiv zu selektieren und zu interpretieren. Durch die fortschreitende und alles umfassende Globalisierung soll Aufmerksamkeit für interkulturelles Lernen und Denken und folgerichtiges Handeln provoziert werden (siehe Anhang. AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

7.2.2.3 Natur und Technik

Die Natur als Grundlage menschlichen Lebens tritt in vielfältiger Weise in Erscheinung. Verständnis für den technologischen Fortschritt der Gesellschaft zu überdenken und die damit verbundenen ethischen Fragen sind einer kritischen Prüfung zu unterziehen und zu reflektieren. Eine tiefgreifende Reflexion über die gängigen Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung soll Schülerinnen und Schülern auf das Problem der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern bewusst werden. Der historische und kulturelle Horizont der Wissenschaft soll fächerübergreifend vermittelt werden, wobei insbesondere auf die Problematik des naturwissenschaftlichen-technischen Fortschritts und der daraus resultierenden moralischen und ethischen Probleme Bezug genommen wird (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

7.2.2.4 Kreativität und Gestaltung

Die Vermittlung von Emotionen und Gedanken gehören zur Grundbefindlichkeiten des Menschen, sie ist eine relevante Lebensform in der Existenzialität der Menschheit. Durch eigene Gestaltungserfahrungen eröffnen sich Chancen, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und sie zu nutzen. Die kreativen Gestaltungsprozesse sollten im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung das eigene Erleben bereichern und zur Bildung von Gemeinschaften beitragen. Gerade in dieser Dimension der persönlichen Kreativität versucht der neue Lehrplan neue Wege zu beschreiten. Durch die Kenntnis alternativer Standpunkte und Lösungswege sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Spontaneität und

Flexibilität erweitern. (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“)

7.2.2.5 Gesundheit und Bewegung

In diesem Bildungsbereich sollte der Jugend die große Verantwortung über ihre Körperlichkeit und das damit im Zusammenhang stehende soziale Wohlbefinden bewusst gemacht werden. In diese Verantwortlichkeit ist auch die Umwelt und Mitwelt einzubeziehen. Durch den Ansatz eines ganzheitlichen Gesundheitsbegriffs sollten die Schülerinnen und Schüler zu einer bewegungsfördernden Lebensgestaltung angeleitet werden. Das Freizeit- und Konsumverhalten sollte in Hinblick auf die beruflichen Belastungen und Beanspruchungen kritisch hinterfragt werden, wobei in diesem Zusammenhang auch die Förderungen von motorischen und sensorischen Fähigkeiten thematisiert werden soll. Weitere Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Sucht und Stress sind gerade im Fach Psychologie und Philosophie ein zentrales Anliegen im Unterrichtsgeschehen. Ebenso soll die Dimension der Psychohygiene prinzipiell erkannt werden und zu einer gewinnbringenden Auseinandersetzung mit der eigenen Gesundheit und dem Körper führen. Auch in diesem Bereich soll der Gedanke eines verantwortlichen Umgangs mit dem psychischen und physischen Konstanten der individuellen Persönlichkeit gestärkt werden (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

7.3 Didaktische Grundsätze

Ein besonderes Charakteristikum des neuen Lehrplanes liegt wohl in der Tatsache, dass der neue Lehrplan für alle Fächer Ziele vorgibt. Diese Vorgabe von Zielen ermöglicht im Sinne der Erziehungsarbeit den Lehrerinnen und Lehrern eine eigenständige Auswahl von Unterrichtsinhalten mit individuellen Unterrichtsverfahren. Ebenso ergibt sich dadurch die

Chance, an die jeweilige Situation angepasst Lernprozesse einzuleiten und zu gestalten.

Dabei kann es durchaus vielfältige Zugänge zum Wissen eröffnen und auf den Fundus der eigenen Information zurückgreifen. Diese Zielvorgaben schaffen auch Gelegenheiten, eigenes Können zu entwickeln, dieses anzuwenden und damit eine Erweiterung des je eigenen Erfahrungshorizonts anstreben (vgl. <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/schule.asp?MenuID=164&bgcolor=1&level=17&schID=7&InstanceId=9&CFlag=0&EdLayer=100>, Zugriff: Oktober 2008).

Gerade das Anknüpfen an Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bietet reiche Gelegenheit, die Selbsttätigkeit des Schülers zu aktivieren und für einen konstruktiven Ansatz der Unterrichtsarbeit zu nützen (vgl. <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/schule.asp?MenuID=164&bgcolor=1&level=18&schID=7&InstanceId=9&CFlag=0&EdLayer=100>, Zugriff: Oktober 2008).

Abgestimmt auf den jeweiligen Entwicklungsstand sind die vielfältigen und unterschiedlichen Fähigkeiten einzusetzen und damit eine bestmögliche Entfaltung der Leistungspotenziale zu erzielen. Besonderes Augenmerk ist in dieser Hinsicht auch auf besondere Begabungen und der daraus resultierenden Leistungsfähigkeit zu legen (vgl. <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/schule.asp?MenuID=164&bgcolor=1&level=19&schID=7&InstanceId=9&CFlag=0&EdLayer=100>, Zugriff: Oktober 2008).

Für den Unterricht im Besonderen ergeben sich einige Konsequenzen, die in der pädagogisch-didaktischen Aufgabenstellung zu beachten sind:

- *Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten,*
- *Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld,*

- *Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs,*
- *Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schülerinnen und Schüler, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist,*
- *Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entfalten,*
- *Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation* (<http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/schule.asp?MenuID=164&bgcolor=1&level=21&schID=7&InstanceID=9&CFlag=0&EdLayer=100>, Zugriff: Oktober 2008)

In Zusammenfassung erlaubt dieser Lehrplan eine reiche Palette von Unterrichtsformen, die von der herkömmlichen Einzelarbeit bis zu vielfältigen Einsatz von Partnerarbeit reichen.

Diese allgemeinen didaktischen Grundsätze sind gerade im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie infolge einer großen Themenvielfalt geeignet, fächerübergreifende Aspekte zu allen anderen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern durch Querverbindungen zu vermitteln. Das Denken in vernetzten Strukturen und das Durchschauen von komplexen Zusammenhängen ist durch Transfer und Gegenüberstellung zu fördern, wobei insbesondere auch der eigene Fächerkanon von Psychologie und Philosophie in einer kritischen Art und Weise zu vermitteln ist.

In Bezug auf Akzentuierung, Methode und Anordnung der Lehrinhalte ist den Lehrern eine weitestgehende Vorgangsweise frei gestellt. Auf eine vielfältige und abwechslungsreiche Darlegung der Standpunkte, der Forschungsrichtungen ist unter Beachtung der Altersgemäßheit Rücksicht zu nehmen. Darüber hinaus ist auf die jeweilige Lebenssituation der Schülerinnen und Schülern zu achten. Darüber hinaus liefert das Fach auch einen wesentlichen Beitrag zu einer toleranten Grundhaltung, in der auf Grund von Kritikfähigkeit und Zivilcourage ein respektvoller Umgang mit

anders Denkenden zu bedenken ist. In Bezug auf die Vielfalt von Methoden sind die Schülerinnen und Schüler einerseits zu Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung andererseits unter Einbeziehung moderner Medien und der Informationstechnologie zu selbst organisierten Lernformen anzuhalten. Sowohl die Kompetenz zur Teamarbeit als auch der Einsatz moderner Präsentationstechniken sollte Anwendung finden. Die Ausbildung zu einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit durch das sokratische Gespräch, die Anwendung des logisch richtigen Argumentierens und das Üben des aktiven Zuhörens tragen wesentlich zur Bereicherung der methodischen Vermittlung des Lehrstoffes bei. In Ergänzung der Unterrichtsmethoden sollten auch Rollenspiele, Gedankenexperimente und künstlerische Darstellungen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die kreative Kompetenz der Persönlichkeit zu fördern. Darüber hinaus sollten durch Einladen von Fachleuten oder durch Besuche außerschulischer Institutionen der Zugang und das Verständnis für die Lebenswelt vermittelt werden (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

7.4 Lehrstoff

Wenn man nun die verschiedenen Kapitel der Lehrstoffe des alten und neuen Lehrplans genauer betrachtet, so lassen sich einige relevante Unterscheidungsmerkmale ableiten.

Der alte Lehrplan kennzeichnet eine wesentlich exaktere und bestimmte Formulierung der Lerninhalte, wobei im Anschluss an die Definition das jeweilige Lernziel mitbestimmt ist (vgl. ABS-Handbuch 2004, S. 184f).

Im neuen Lehrplan sind die Lernziele kursorisch und sehr allgemeine festgelegt, wobei diese Art der Festlegung es dem Lehrer erlauben, diese zwar verbindlichen Vorgaben flexibel in der Umsetzung zu vermitteln (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

Im Einzelnen gliedert sich der Lehrstoff des alten Lehrplanes in Kapiteln, die folgerichtig und inhaltlich aufeinander abgestimmt wurden.

An die Einführung über die Wissenschaftlichkeit von Psychologie und Philosophie schließt das große Kapitel über die Wahrnehmung an. Die folgenden großen Kernbereiche über Gedächtnis und Lernen, Motivation und Emotion, soziale Prozesse und Persönlichkeit werden durch die Entwicklungspsychologie ergänzt (vgl. ABS-Handbuch 2004, S. 184f).

Der neue Lehrplan definiert den Lehrstoff an Hand von Lernzielen, die den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Psychologie in Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft bewusst machen soll (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

Folglich beschränken sich die Lehrstoffangaben kursorisch auf einige wenige Kernüberschriften:

1. *Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen zu lernen*
2. *Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen*
3. *Kognitive Prozesse reflektieren*
4. *Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen*
5. *Motive menschlichen Handelns erörtern*
6. *Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen*

(siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“)

ad 1) In den Aspekten der wissenschaftlichen Psychologie sind die Schüler/innen mit den jeweiligen Forschungsmethoden und den Richtungen und Anwendungsgebieten der Psychologie zu konfrontieren.

ad 2) Die Erfassung psychologischer Phänomene der Wahrnehmung ist an Hand der Sinneswahrnehmung und den Gesetzmäßigkeiten der Raum- und Zeitwahrnehmung zu verdeutlichen. Der Hinweis auf subjektive Wahrnehmungswelten und die Beeinflussung bzw. Wahrnehmungsveränderung durch Medien ergänzen dieses Kapitel über die Wahrnehmung.

ad 3) Eine ausführliche Reflexion über kognitive Prozesse mit praktischen Lernstrategien und lerntheoretischen Anwendungen sowie die Kenntnis von Gedächtnismodellen umgrenzen das Kapitel über Lernen und Gedächtnis. Ergebnisse der Intelligenzforschung und deren Anwendungen leiten über in das große Feld der Kreativität und Problemlösungsstrategien.

ad 4) Weiters stehen das Erfassen sozialer Phänomene und deren Kommunikationsstrukturen als Lehrstoff der Psychologie im Mittelpunkt. Sowohl die diversen Manipulationsmechanismen als auch das Entstehen von Meinungen und vorgefertigten Einstellungen sind Thema dieses Kapitels. Ein Ausblick auf kommunikative Verhaltensweisen in der Berufswelt ist ebenso zu berücksichtigen.

ad 5) Der dynamische Charakter des menschlichen Handelns steht im Mittelpunkt der Motivforschung, wobei Formen der Konfliktbewältigung und der Umgang mit Frustrationen zu erörtern sind. Das Entstehen und die Formen von Aggression und Gewalt sollten ebenso einen zentralen Platz einnehmen wie die individuelle persönliche Gesundheit und deren mögliche Beeinträchtigung.

ad 6) Daran anschließend sollten Einblicke in verschiedenste Persönlichkeitsmodelle sowie tiefenpsychologische Ansätze und psychoanalytische Strategien vertieft werden.

Neben diesen theoretischen Teilen sollten Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik Ansätze für den praktischen Vollzug bzw. Anwendung finden. Im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium sind als Ergänzung Fragen über die Entwicklung und Erziehung zu erörtern. Einerseits typische Phänomene der psychischen Entwicklung andererseits auch die Aspekte der kognitiven und moralischen Entwicklung. Der Prozess der Sozialisation ist in Anbetracht der Erziehungsmodelle zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Ergänzend zu diesen Lehrstoffkapiteln ist je nach Möglichkeit ein Bezug zur realen Lebenswelt durch Einladen von Fachleuten herzustellen. Ebenso sollten nach Bedarf außerschulische Institutionen und soziale Ein-

richtungen den Lehrstoff sinnvoll ergänzen und abrunden (siehe Anhang: AHS-Lehrplan „Psychologie und Philosophie“).

8 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel geht es um den Lehrplan, die Definition und Begriffliche Klärung. Dabei wird auf die Unterschiede der Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“ eingegangen.

Im zweiten Kapitel werden die unterschiedlichen Formen des Lehrplans vorgestellt und ihre Unterschiede aufgezeigt. Die Form ist der Spiegel des Inhalts. Es wird deshalb eine kurzgefasste Charakterisierung verschiedener Lehrplantypen versucht.

Im dritten Kapitel wird kurz auf die Lehrplanentwicklung eingegangen. Dabei werden zwei Modelle der Lehrplanarbeit vorgestellt, die als idealtypisch anzusehen sind.

Im vierten Kapitel werden die vier Grundmodelle der Lehrplansteuerung vorgestellt. Denn seitdem es staatlich regulierte Lehrpläne gibt, wird über sie geklagt. Sie seien entweder zu altmodisch oder zu modern, unvollständig oder überlastet, bieten zu wenig oder verlangen zu viel, sind viel zu einengend oder viel zu wenig konkret.

Im fünften Kapitel geht es um das Schulbuch, das auch als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet wird. Mit Maria Theresia begann das Zeitalter des Schulbuchs in Klassenstärke in Österreich. Seit 1974 wurde eine Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln eingerichtet, welche über die Geeignetheit von eingereichten Schulbüchern zur Approbierung ein Gutachten erstellt

Im sechsten Kapitel wird die Beziehung der Lehrer zum Lehrplan festgehalten. Das Verhältnis der Lehrer zum Lehrplan und zur Lehrplanreform ist durch eine Reihe von Widersprüchen gekennzeichnet.

Im siebten Kapitel wird der alte Lehrplan mit dem neuen Lehrplan verglichen und die Unterschiede und Erweiterungen heraus gearbeitet. Einige Veränderungen im neuen Lehrplan seien noch einmal zusammengefasst:

Die Lernziele und Lerninhalte wurden um mehr als die Hälfte reduziert. Die Zielsetzung „Wissenschaft“ wurde auf das Maß des Möglichen reduziert, zugleich wird verstärkt Wert gelegt auf die Betonung des Exemplarischen und die Rücksichtnahme auf die Realität. Es gibt eine wesentliche Erweiterung der didaktischen Grundsätze mit dem Ziel der „Kompetenzförderung“: Kompetenz ist Wissen in Aktion. Die Lehrperson hat die verantwortungsvolle Aufgabe, die richtige / ökonomische / effektive Aktionsform (Methode) zu wählen. Weiters wird verstärkt die Wissensvernetzung betont: Es gibt kein nutzloses Wissen, es gibt nur ein Wissen, das isoliert und damit tot ist. Das Faktenwissen ist sinnvoll und nötig, im Gegensatz ist Datensammlungen nutzlos. Durch die Klassifizierung der Lernziele nach Wissenstiefe ist eine gewisse „Überprüfbarkeit“ sowohl selber, als auch durch andere gegeben. Die Lernziele wurde von elf auf vier reduziert und die Lerninhalte sogar von 37 auf nur mehr 12. Somit sind Freiräume bewahrt.

9 Literaturverzeichnis

ABS-Handbuch: Ausgabe Niederösterreich (enthaltend die Bundesvorschriften und die Landesvorschriften für NÖ)- Innsbruck: INN- Verlag jeweilige 74. Ergänzungslieferungen Stichtag 1. September 2004

ACHS, O. u.a.: Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgespräches '96.- Wien: Österreichischer Bundesverlag 1997

ALTRICHTER, H.: Chancen der Schule – Schule als Chance – Innsbruck: Studien Verlag 1998

ASCHERSLEBEN, K.: Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 1993

BACHMANN, H. u.a.: Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996

BAMBERGER, R: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, In: OLECHOWSKI, R: Schulbuchforschung, Frankfurt am Main: 1995, S. 46 -94

BIEHL, J.: Schulaufsicht und Schulleitung.- München: 2004

BIEHL, J.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik, Heft 5/1996.- Weinheim: Julius Beltz Verlag 1996, S. 32 - 35

BMUK, Abt. I/11: Lehrplan – Schulbuch – Unterricht: bericht über den 2. Teil des Forschungsprojektes; durchgeführt vom Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung.- Wien: Manuskript Eigenverlag 1995

BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik.- Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2000, 15. Auflage

BRUNER, J.S.: Der Prozess der Erziehung.- Berlin, Schwann Verlag: 1970

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH. 248. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln.-Wien: Verlagspostamt 1030, 29. Juli 1998

CAMPE, J. H.: Wörterbuch der Deutschen Sprache, Dritter Teil, L-R.-Braunschweig 1809, Nachdruck Hildesheim 1969

CORAZZA, R.M.: Lehrplanwende: Typologie von Lehrplänen der Sekundarstufe 1. Dissertation Wien, 1998

DENSCHER, W. für BMBWK Abt. III/D/13: Das Schulbuch in Österreich.-Wien: Manuskript Eigenverlag 2000

DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.- Aloys Henn: Ratingen 1965, 2. Auflage

GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik.- Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 1992, 2. Auflage

GOODLAD, J.I.: Educational Reneval. Better teachers, better schools. San Francisco 1993. In: VOLLSTÄDT, W. u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe 1.- Opladen: Leske und Budrich 1999, S. 12-15

GRAF, E.: Erste Erfahrungen und Untersuchungen zum Lehrplan 2000 (1. – 4. AHS): Diplomarbeit an der Fomal- und Naturwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Wien.- Wien, Mai 2002

HAENISCH, H.: Lehrpläne auf dem Prüfstand: Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation. - Paderborn, 1982

HAMEYER, U.: Schulprogramme: Porträts ihrer Entwicklung.- Kronshagen: Körner 2000

HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft.- Weinheim: Beltz, 2003

HIRST, P. H.: Die Begründung der Erziehung durch die Vernunft.- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1972

HOPMANN, S.: Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik.- Weinheim: Beltz , 1995

HOPMANN, S.; KÜNZLI, R.: Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.-Chur/Zürich: Rüegger Verlag 1998

JENNESSEN, H.: Gymnasiale Oberstufe - Erfahrungen mit Richtlinien .- Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler 1998

JONAK, F.: Das österreichische Schulrecht.- 9. Aufl., [Stand d. Rechtslage: 1. September 2003]. - Wien: Öbv & Hpt, 2003

KISSLING, W.: „...Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle, In: OLECHOWSKI, R.:Schulbuchforschung, Frankfurt am Main, 1995, S. 116 - 174

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1991, 2. erweiterte Auflage

KLAFKI, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002

KLAFKI, W.; OTTO, G.; SCHULZ, W.: Didaktik und Praxis.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1977

KÖCK, P.: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.- Donauwörth: Ludwig Auer Verlag 1979

KÖVESI, L.: Die Schulgesetze des Bundes.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk 1967

KRON, F. W.: Grundwissen Didaktik.- München: Reinhardt Verlag 1994, 2. Auflage

KUHN, L.: Schulbuch – ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen.- Wien/München: Jugend & Volk 1977

KUNERT, K.: Lernen als Prozess der Überbrückung von Erfahren und Wissen: die Aussagen anderer Wissenschaften als Beitrag zur Interpretation und Veränderung des schulischen Lernens.- Tübingen 1986

KÜNZLI, R.; HOPMANN, S.: Lehrpläne. Wie sie entwickelt wurden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.- Chur/Zürich: Verlag Rüegger 1998, 1. Auflage

LENZEN, D.: Pädagogische Grundbegriffe (Band 2).-Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1993

MARTIAL, v. I.: Einführung in didaktische Modelle.-Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996

MARTIAL, v. I.: Einführung in schulpraktische Studien: Vorbereitung auf Schule und Unterricht.-Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997

MEINERT, A. M.; PLÖGER, W.: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1994

MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband.- Frankfurt am Main: Scriptor Verlag 1988, 2. Auflage

OLECHOWSKI, R.: Schulbuchforschung- Frankfurt am Main: Peter Lang 1995

OSWALD, F.: Schulreform und Erziehungswissenschaft.- Wien, München: Jugend und Volk 1987

OSWALD, F.: Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule.- Wien: Universitätsverlag, 1989

OSWALD, F.: Begabungen entdecken - Begabte fördern- SS 2000- Wien: WUV-Univ.-Verl. 2000

PETERSEN, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen.-München: Oldenbourg Verlag 2000, 9. Auflage

PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik.-Freiburg: Lambertus Verlag 1964, 3. Auflage

POSCH, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen.- Innsbruck; Wien: Studien-Verlag 1997

ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum.- Neu-wied am Rhein und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag 1969, 2. Auflage

ROLFF, H.-G.: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungprozesse.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2001

ROLFF, H.-G.: Schule im Wandel: kritische Analysen zur Schulentwicklung.- Essen: Neue Dt. Schule 1984

ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.-Weinheim: Juventa-Verlag 1993

ROLFF, H.-G.: Zukunftsfelder von Schulforschung.- Weinheim: Dt. Studien-Verlag 1995

SCHIRLBAUER, A.: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik.- Wien 1992: WUV Universitätsverlag

SCHWENDENWEIN, W.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens.-Wien: WUV Universitätsverlag 2000

STEINDORF, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000

TILLMANN, K. J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit: nicht auf bessere Zeiten warten.- Hamburg: Bergmann- und Herbig- Verlag 1995

TILLMANN, K. J.: Brauchen Lehrer Lehrpläne?.- Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1997

TÖLTL, Ch.: Lehrplan 99 unter besonderer Berücksichtigung des Fachlehrplans für Mathematik: Diplomarbeit an der Fomal- und Naturwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Wien.- Wien, Mai 1998

VOLLSTÄDT, W. u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe 1.- Opladen: Leske und Buderich 1999

VOLLSTÄDT, W.: Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule.- Opladen: Leske und Budrich 2003

WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans.- Weinheim: Beltz Verlag 1951

WESTPHALEN, K.: Lehrplan - Richtlinien - Curriculum.-Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1985

10 Anhang

10.1 Endfassung des Lehrplans für Psychologie und Philosophie

PSYCHOLOGIE und PHILOSOPHIE am Wirtschaftskundlichen Realgymnasium: PSYCHOLOGIE und PHILOSOPHIE (einschließlich Praktikum)

Bildungs- und Lehraufgabe:

Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten.

Im *Psychologieunterricht* sollen die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen therapeutische Hilfen und Einrichtungen kennen lernen, es ist aber nicht Aufgabe des Psychologieunterrichts, therapeutische Hilfestellungen zu geben.

Der *Philosophieunterricht* soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- in ihrer Entwicklung zu selbstständigen, dialog- und konfliktfähigen Menschen begleitet und gefördert werden
- die Notwendigkeit von Kooperation, sozialer Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie erkennen und danach handeln
- durch argumentative Erörterung vergangener und gegenwärtiger Erklärungsmodelle zu Einsichten in Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns gelangen
- aus der Vielfalt von Inhalten relevante Informationen durch Kenntnisse und begriffliche Differenzierungsfähigkeit selektieren lernen
- zum wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet und zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den vielfältigen wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Theorien und Spekulationen angeregt werden

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

Alle Teilbereiche der Psychologie und Philosophie tragen dazu bei, sprachliche und kommunikative Prozesse zu fördern: persönliche und soziale Prozesse benennen; Emotionen und Motivationen differenziert ausdrücken; Gesprächsformen üben, Gesprächsfähigkeit vertiefen und konstruktives Feedback geben; Bedeutung nonverbaler Kommunikation erfassen und verstehen; begriffliche Genauigkeit anwenden und argumentative Begründungen erarbeiten; Grenzen des Aussagbaren und Beschreibbaren erkennen; verständiges Lesen durch Textarbeit fördern und Texte vergangener Epochen mit gegenwärtigen Vorstellungen vergleichen

Mensch und Gesellschaft:

Psychologie und Philosophie sollen die Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen führen sowie das Verständnis für die sozialen Formen des Zusammenlebens und deren Wandel fördern. Im Speziellen ist auf den Wandel des weiblichen und männlichen Selbstverständnisses Bezug zu nehmen. Weiters

ist der gesellschaftsverändernde Einfluss der Medien zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Medien angeregt werden und lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren. Durch weltweite Kommunikation und Kooperation sollen interkulturelles Denken und Handeln ermöglicht werden.

Natur und Technik:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen reflektieren sowie auf das Problem der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufmerksam werden. Wissenschaft soll in ihren gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen betrachtet werden, insbesondere hinsichtlich des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts und der daraus resultierenden moralischen Probleme.

Kreativität und Gestaltung:

Neben der theoretischen Analyse kreativer Prozesse sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Kenntnis alternativer Standpunkte und Lösungswege ihre Spontaneität und Flexibilität erweitern.

Gesundheit und Bewegung:

Die Schülerinnen und Schüler sollen psychohygienische Prinzipien kennen lernen und sich kritisch mit Normalität und Gesundheit auseinander setzen.

Didaktische Grundsätze:

Aufgrund der Themenvielfalt ist der Psychologie- und Philosophieunterricht prädestiniert, fächerübergreifende Aspekte zu allen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern durch Querverbindungen aufzuzeigen. Durch Transfer und Vergleich sind bei Schülerinnen und Schülern das Erkennen komplexer Zusammenhänge und das Erfassen vernetzter Sachverhalte zu fördern. Der fächerverbindende Aspekt ist auch zwischen Psychologie und Philosophie anzustreben.

Elemente der Entwicklungspsychologie und Pädagogik sind in die angeführten Themenbereiche der 7.Klasse zu integrieren. Die Lernziele der 8. Klasse bieten sich auch für eine vernetzte Behandlung an.

Die Wahl der Anordnung, Akzentuierung und Methode sowie des Standpunktes und der Forschungsrichtung ist freigestellt. Eine Vielfalt von Methoden, Standpunkten und Forschungsrichtungen ist anzustreben. Bei der Bearbeitung der Themen ist auf eine altersgemäße Darstellung und die Relevanz für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu achten. Dabei ist an persönliche Erfahrungen und an die Vorkenntnisse aus anderen Unterrichtsgegenständen anzuknüpfen. Der Beitrag österreichischer Forscherinnen und Forscher zur Psychologie und Philosophie ist in den Unterricht einzubeziehen. Generell ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung zu achten.

Lehrerinnen und Lehrer haben zur Förderung einer toleranten Grundhaltung auch im Sinne eines interkulturellen Verständnisses beizutragen. Dazu gehören das Entwickeln persönlicher Einstellungen, Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit, Zivilcourage, respektvoller Umgang mit anders Denkenden und die Bereitschaft zu verantwortungsvollem Handeln.

Bei der Organisation des Lernprozesses ist auf eine Vielfalt der Methoden zu achten.

Grundsätzlich sind Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung durch offene, selbst organisierte Lernformen unter Einbeziehung verschiedener Medien und Informationstechnologien zu stärken. Geeignete Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise selbstständiges Strukturieren von Arbeitsphasen, Recherche, Planung und Durchführung von Experimenten sowie Interviews und deren Auswertung. Dies soll zur Erweiterung in Kompetenzen wie Teamarbeit und Präsentationstechnik beitragen. Weiters ist die umfassende Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch das sokratische Gespräch, das Üben des logisch richtigen Argumentierens und das Training des aktiven Zuhörens zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zur selbstständigen exemplarischen Lektüre von Originaltexten zu ermutigen. Zur Festigung von Lernprozessen eignen sich das Verfassen von Exzerpten und Protokollen, das Führen eines psychologischen oder philosophischen Tagebuchs und Reflexionsphasen mit Rückmeldungen zur Gruppensituation.

Zur Förderung des kreativen Potentials sind – im Sinne der Methodenvielfalt - Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Dar-

stellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.

Je nach Möglichkeit ist ein Bezug zur Lebenswelt durch Einladen von Fachleuten, durch Besuche außerschulischer Institutionen usw. herzustellen. Dabei sind psychologische und philosophische Fragestellungen im Kontext zu anderen Wissenschaften und Lebensbereichen zu erörtern.

Ergänzung für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium

Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Psychologieunterricht des Wirtschaftskundlichen

Realgymnasiums besonders mit entwicklungspsychologischen, pädagogischen, sozial- und

betriebspsychologischen Themen auseinander zu setzen. Der Lehrstoff der 7. Klasse ist auf die 6. und 7. Klasse aufzuteilen. Den Schülerinnen und Schülern sind im Unterricht Orientierungshilfen zur Lebensgestaltung und Berufswahl zu geben. Der Bezug zur Lebenswirklichkeit ist durch ein Praktikum herzustellen, wobei dieses in Abweichung von der Stundentafel in geblockter Form geführt werden kann und den Gegebenheiten des jeweiligen Schulstandortes anzupassen ist.

Lehrstoff:

7. Klasse:

Psychologie

Die folgenden Lernziele machen den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Psychologie in

Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft bewusst:

Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen lernen

- Forschungsmethoden und Teilbereiche
- Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie

Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen

- Aspekte der Sinneswahrnehmung, der räumlichen und zeitlichen Wahrnehmung
- subjektive Wahrnehmungswelten und ihre Einflüsse auf das Zusammenleben
- Wahrnehmungsbeeinflussung und Wahrnehmungsveränderung durch Medien

Kognitive Prozesse reflektieren

- Gedächtnismodelle und Lernstrategien, lerntheoretische Anwendungen
- Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien
- Sprache und Denken

Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen

- soziale Strukturen und gruppendynamische Prozesse
- Entstehung von Meinungen und Einstellungen, Manipulationsmechanismen
- Berücksichtigung kommunikativer Verhaltensweisen in Hinblick auf die Berufswelt

Motive menschlichen Handelns erörtern

- Konfliktbewältigung, Umgang mit Frustration
- Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt
- seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung

Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen

- tiefenpsychologische Ansätze und ihre Entwicklung
- Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik

Ergänzung für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium:

Fragen der Entwicklung und Erziehung erörtern

- typische Phänomene der psychischen Entwicklung
- kognitive und moralische Entwicklung
- Sozialisation und Erziehung

8. Klasse:

Philosophie

Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben

- Zugänge zum Philosophieren
- Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft
- Ideologie und Ideologiekritik

- Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens
- Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen und analysieren*
- Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten
- Wahrheitsfrage
- Sich mit dem Wesen der Menschen auseinander setzen*
- Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz
- Menschenbilder
- Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren*
- Grundfragen der Ethik
- Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen
- Freiheit und Verantwortung
- aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

10.2 Lebenslauf

Name: Reinhard Ettmann

Geboren am: 05.06.1978 in Amstetten

Vom Schuljahr 1985/86 bis zum Schuljahr 1988/89 besuchte ich die Volksschule in Amstetten.

Anschließend absolvierte ich von 1990 – 1997 das Bundesgymnasium Amstetten. Im Juni 1997 fand meine Reifeprüfung statt.

Vom Wintersemester 1997/98 bis zum Sommersemester 1999 studierte ich auf der Wirtschaftsuniversität Betriebswirtschaftslehre und seit 1999 studiere ich Lehramt Psychologie, Philosophie und Pädagogik und Lehramt Mathematik.

Seit 2005 arbeite ich neben dem Studium in einem Trainingsinstitut, wodurch ich täglich mein an der Universität erworbenes Wissen in der Praxis einsetzen kann.