

Spielräume der Lehrplanarbeit:
Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung

Stefan Hopmann & Rudolf Künzli

„Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll ...“. Was Erich Weniger (1930/52, 216) noch vor fünfzig Jahren mit einiger Bestimmtheit sagen konnte, ist heute zweifelhaft. Was in den Lehrplänen steht (ob Ziele, Stoffe, Methoden oder was sonst), wie verbindlich es ist, welche anderen Bestimmungen hinzukommen, welche Interpretationsspielräume gegeben, welche gelassen werden - all das ist höchst verschieden je nach Land, Schulart und Tradition, für die der Lehrplan gedacht ist. Sich gar ein Bild vom Lehrplan zu machen, fällt schwer in einer Zeit, in der Lehrpläne meist dickleibige Werke sind, vollgefüllt mit Zielbestimmungen, Anwendungsbeispielen und Erläuterungen, deren Bedeutung und Tragweite sich nur Fachleuten erschließt und die darüber keineswegs einer Meinung sind.

Was soll, was kann ein Beitrag zur Theorie der Lehrplanung in dieser Situation leisten? Sicher ist nur, was nicht mehr sinnvoll ist, nämlich der Versuch, nach Muster der allerersten selbsternannten "Theorie des Lehrplans", Friedrich Wilhelm Dörpfelds gleichnamiger Schrift von 1872, durch Lehrplantheorie Lehrplanarbeit zu ersetzen. Jeder Versuch, allein auf Grundlage einer Theorie einen für den Moment oder gar für die Ewigkeit (Graser) gültigen Lehrplan zu schreiben, geht an der sozialen Konstruktion der Lehrplanarbeit vorbei, nämlich daran, daß Lehrpläne im Regelfall öffentlicher Bildungssysteme Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sind, die durch theoretische Reflexion und Forschung begleitet, aber nicht ersetzt werden können. Lehrplanmodelle können vielleicht die Aushandlung von Lehrplänen vereinfachen, nicht aber die soziale Realität, die Lehrplänen, ihrer Entstehung und Verwendung zugrundeliegt.

Dafür ist öffentliche Lehrplanarbeit - nur darum soll es im folgenden gehen - besser erforscht als viele andere Teilleistungen des modernen Schulwesens. Die meisten Probleme, Fragestellungen und Lösungen sind bekannt und vielfach empirisch wie theoretisch untersucht. Von den ersten klassischen Untersuchungen (etwa Rein 1893) bis zu modernen Ausarbeitungen (etwa Gündem 1990) hat sich das Wissen über Lehrplanarbeit kontinuierlich vermehrt. Über Aufbau, Funktion und Wirkungsweise der Lehrpläne läßt sich kaum mehr gänzlich neues sagen. Statt ein weiteres Lehrplanmodell zu entwerfen, einen weiteren historischen Fall zu analysieren oder einen weiteren Lehrplan in seine Bestandteile, Voraussetzungen und Folgen zu zerlegen, soll daher im folgenden eine Bilanz gezogen werden. Dazu sollen die verschiedenen Fragen und Probleme, die in der alltäglichen Arbeit mit Lehrplänen immer wieder aufs neue entstehen, in einen erklärenden Zusammenhang gestellt werden. Es soll dabei vom praktischen Umgang mit Lehrplänen auf den verschiedenen Ebenen vom Unterricht bis zur großen Politik ausgegangen werden. Die dazu erforderliche Neuformulierung der Lehrplantheorie als Topik der Lehrplanung wollen wir im folgenden kurz skizzieren. ¹ Eine solche Topik kann und soll die Anstrengungen der an

¹ Eine erste ausgearbeitete Fassung der ersten beiden Schichten des Lehrplannormals haben wir 1994 vorgelegt (vgl. Hopmann & Künzli 1994). Die dritte Schicht des Normals findet sich ausführlich dargestellt in Künzli 1986. Da es sich beim hier vorliegenden Text um eine Erweiterung und Ergänzung des damals vorgelegten handelt, sind von dort übernommene Definitionen und Formulierungen im folgenden nicht ausdrücklich gekennzeichnet. Wir verzichten aus Gründen der Übersichtlichkeit auch auf die ausführliche lehrplan- und wissenschaftsgeschichtliche Einordnung der Teilelemente, die wir an anderer Stelle vorgenommen haben (vgl. u.a. Künzli 1986, Hopmann 1988, Künzli 1988, Haft & Hopmann

Lehrplanarbeit Beteiligten nicht ersetzen, sondern ihnen helfen, ihre eigenen Ansichten und Absichten zu klären.²

Das dabei zugrundegelegte Aarauer Lehrplannormal (vgl. Abb. 1) haben wir in verschiedenen nationalen und internationalen Zusammenhängen erprobt. Es hat sich dabei durchweg als geeignetes Instrument erwiesen, Probleme und Verläufe der Lehrplanarbeit systematisierend zu beschreiben. Aufbau und Nutzung dieses Instrumentes wollen wir im folgenden so kurz wie möglich vorstellen. Ausgehen wollen wir dabei von drei einfachen Feststellungen, die uns als Prämissen dienen, aus denen wir alle folgenden Überlegungen entwickeln.

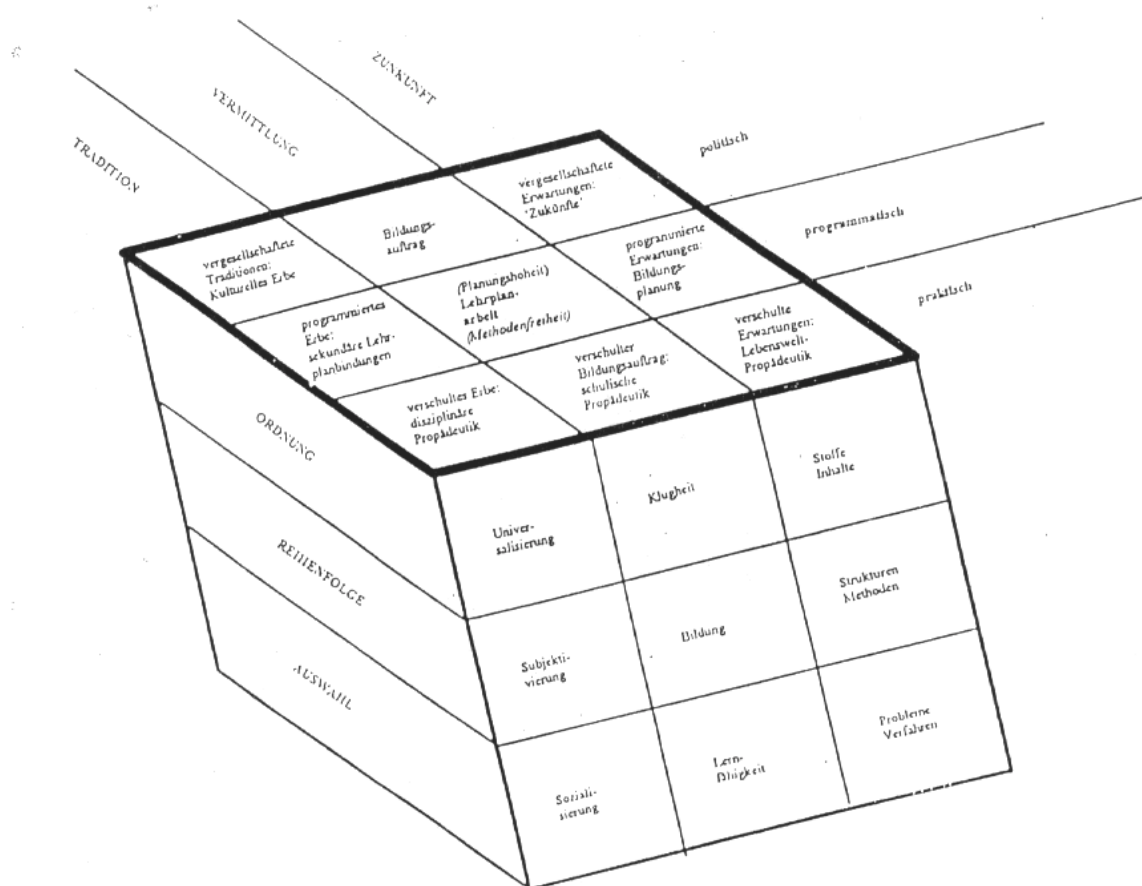


Abb. 1: Topic der Lehrplanung (Aarauer Normal)

Alle drei Feststellungen sind durch zahlreiche Studien der historisch-vergleichenden Didaktik belegt und entsprechen dem common sense der Lehrplan- und Curriculumforschung:

1990, Hopmann & Künzli 1992, Hopmann & Künzli 1994, Hopmann i.V.). Dort finden sich dann auch die Hinweise zur zugrundegelegten Literatur, die hier anzuführen den Rahmen gesprengt hätte.

² Unter Lehrplanarbeit verstehen wir hier und im folgenden die gesamte soziale Praxis, die erklärtermaßen der Auswahl und/oder Begründung von Unterrichtsinhalten dient, sei es auf staatlicher, auf schulischer oder der intermediären Ebene von Lehrplanverwaltung, Lehrerbildung und Lehrmaterialproduktion, die in den letzten Jahren so enorm expandiert hat.

Lehrplanarbeit und ihre Theorie

Die Wirksamkeit der Schule beruht auf ihrer Fähigkeit, Wissenszuwachs und Wertewandel stabilisierend und erneuernd zu verarbeiten. Dafür ist die Lehrplanarbeit das wichtigste Medium. Vom Lehrplan führt kein direkter Weg ins Klassenzimmer, sondern Lehrplanarbeit findet auf verschiedenen Ebenen statt: in der Lehrplanentwicklung, in der Lehrplanvermittlung und in der Schularbeit. Jede Ebene ist auf die Nutzung der anderen angewiesen. Lehrplanarbeit ermöglicht so das schwierige Geschäft, die Gestaltung des Schulwesens trotz ihrer Komplexität und Eigendynamik gesellschaftlich und pädagogisch traktierbar zu halten. Lehrplantheorie kann die Komplexität dieser Aufgabe nicht vermindern, sondern soll im Gegenteil die nicht selbstverständlichen Voraussetzungen und Folgen ihrer Bearbeitung aufzeigen.

1. Der historische Kern der Lehrplanarbeit war und ist, die Grundzwecke schulischen Unterrichts - tradieren und vorbereiten - miteinander zu verknüpfen. Das Medium ihrer Vermittlung ist meist ein Bildungsauftrag oder eine Bildungsidee, das Bildungsideal.
2. Lehrpläne erfüllen unterschiedliche Funktionen. Dazu zählen die öffentliche Rechtfertigung der Unterrichtsstoffe (politische Funktion), die Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsstoffe (programmatische Funktion) und die Rahmung und Unterstützung der schulischen Unterrichtsplanung (praktische Funktion).³
3. Lehrplanung vollzieht sich in den drei Grundmodi der Ordnung, Reihung und Auswahl. Anhand dieser drei analytischen Vorannahmen lassen sich die Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit in ihrer historischen (I) und aktuellen Ausformung (II) sowie in ihrer wissenssoziologischen Bedingtheit (III) beschreiben und einige wiederkehrende Strukturprobleme der Lehrplanarbeit identifizieren (IV).

I.

Es gibt heute wie zu jedem beliebigen anderen Zeitpunkt in der Schulgeschichte weitaus mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, die mit gutem Grund lehrenswert sind, als einem noch so begabten Kind im Verlauf seines Schülerseins vermittelt werden können. Auswahl tut not. Lehrplanarbeit ist ein Modus, sie vorsätzlich zu treffen. In komplexen, öffentlich verwalteten Schulsystemen geschieht das wenigstens auf drei einander durchdringenden Ebenen:

- * in einem öffentlichen, politischen Diskurs, in dem Forderungen an die Schule artikuliert werden und Rechenschaft über die je gehaltene Schule abgelegt wird,
- * in programmatischer Arbeit, die versucht die Forderungen an Schule und die schulischen Möglichkeiten in einem Lehrplan bzw. lehrplangleich wirkenden Programmen (etwa in Schulbüchern, Handreichungen) zusammenzuführen,
- * in praktischer Arbeit überall dort, wo Schulunterricht vorbereitet und durchgeführt wird.

Auf jeder Ebene müssen spezifische Lehrplanentscheidungen getroffen werden. Welche Form Lehrplanarbeit dabei auf den einzelnen Ebenen annimmt, ist jedoch historisch und international

weit verschieden. Beispielsweise kann der öffentliche Diskurs völlig ungebunden oder zum Teil in feste Bahnen öffentlicher Mitwirkung und parlamentarischer Beratung gelenkt sein,

³ Hier und im folgenden wird der Ausdruck „Unterrichtsstoff“ als Sammelbegriff benutzt, der alle denkbaren Inhalte von Lehrplänen umschreibt, also neben den Unterrichtsgegenständen beispielsweise auch Lehrziele, Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsstrategien. Die analytische Unterscheidung von politischer, programmatischer und praktischer Ebene folgt üblichen Modellen der Politik- und Verwaltungswissenschaft.

kann die programmatische Arbeit auf Ebene der einzelnen Schule, der Gemeinden, eines Landesteils oder einer Nation angesiedelt sein, kann die praktische Arbeit formal frei oder in spezifischer Weise an die Leistungen der anderen Ebenen gebunden sein. Form und Ort der Institutionalisierung beeinflussen insbesondere das Verhältnis der Ebenen zueinander. Es gibt aber eine Reihe grundlegender Aufgaben, die unbeschadet der je spezifischen Ausgestaltung der Ebenen und ihres Verhältnisses zueinander gelöst werden müssen.

Jeder Lehrplan stellt so gesehen eine sozial konstruierte Auswahl aus einem vorhandenen kulturellen Erbe dar. Ganz gleich, ob es sich dabei um Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen oder Werte handelt, wird dabei notwendig auf das Reservoir der zivilisatorischen und kulturellen Güter zurückgegriffen, durch die eine Gesellschaft (oder eine andere schultragende Gemeinschaft) sich selbst erhält und erfährt.⁴ Was aus diesem Erbe im Lehrplan Berücksichtigung findet, wird in mindestens zweierlei Perspektive entschieden, zum einen mit Blick auf die Sicherung der Identität und Stabilität der die Schule tragenden Kräfte, also mit Blick auf das kulturelle Erbe; zum andern mit Blick auf die zukünftig zu bewältigenden Aufgaben, die künftige Sicherung der Überlebens- und Wettbewerbsfähigkeit dieser Kräfte und die Zukunft ihres Nachwuchses. Die Schwierigkeit besteht dabei darin, daß spätestens seit der Aufklärung schon über diese Ausgangsbedingungen kaum Einigkeit zu erzielen ist, was also bewahrenswertes Erbe ist und welcher Zukunft wir entgegengehen.

Lehrplanung wurde zur gesellschaftlichen Regelpraxis, seitdem sich beide Aufgaben, Tradierung des Erbes und Qualifizierung für die Zukunft, nicht mehr naturwüchsig versöhnen ließen, die Bestimmung oder Auswahl des Gebotenen nicht mehr selbstverständlich erschien. Damit wurde erforderlich, nach einer Vermittlung zwischen beidem zu suchen, etwa einer regulativen Idee, die ermöglichen sollte zu wählen, was aus dem Erbe wie zu lehren für welche Zukünfte angemessen erscheint. Solche Bildungsideale (Weniger) können beispielsweise in Auswahlkriterien, Lehrerwartungen oder Lernkonzepten bestehen, als Vorstellungen von gebildeten Individuen oder von Bildungsnachfrage formuliert werden, mehr den Traditionen oder eher den Erwartungen an die Zukunft verpflichtet sein. Mindestens ebenso wirkungsmächtig wie die bildungstheoretische und bildungspolitische Explikation solcher Bildungsideale war dabei stets ihre implizite Sedimentierung in der Verortung und Vermessung des Schulwesens, also etwa in Schulstrukturen, Zugangsberechtigungen und Abgangsnormen (Hopmann i.V.).

Seit den Anfängen der Lehrplanarbeit besteht nun allein Einigkeit darüber, daß eine lehrplanförmige Vermittlung zwischen kulturellem Erbe und den künftigen Erfordernissen zu leisten ist, nicht jedoch darüber, wie und wodurch dies zu erreichen ist. Schulgeschichtlich hat es immer wieder Versuche gegeben, die Vermittlungsaufgabe durch wissenschaftliche Forschung und Entwicklung ganzheitlich zu lösen, d.h. durch Explikation eines Bildungsideals, bewahrenswerter Vergangenheiten oder erwarteter Zukünfte einen zugleich bildungs-theoretisch gültigen wie praktisch durchführbaren Lehrplan aufzustellen (zuletzt im Rahmen der Curriculumeuphorie der sechziger und siebziger Jahre). Solche Anstrengungen vermögen aber die gesellschaftliche Arbeit am Lehrplan auf Dauer nicht zu ersetzen. Zum einen können Explikation oder Evidenz eines Bildungsideals wenigstens in pluralen

⁴ Was hier und im folgenden zum Verhältnis einer Gesellschaft zu ihrer Schule gesagt wird, läßt sich im wesentlichen auch auf das Verhältnis kleinerer Gemeinschaften (private, religiöse etc. Schulträger bzw. Minderheiten) zu ihren Schulen übertragen, nur daß sich dort das Lehrplanproblem doppelt, insofern jede Lehrplanentscheidung zum einen eine Entscheidung über das spezifische Erbe der jeweiligen Gemeinschaft beinhaltet, zum andern ein Verhältnis angibt zum kulturellen Erbe der Gesellschaft, in die der Schulträger eingebettet ist (vgl. Hopmann & Künzli 1994).

Gesellschaften keineswegs dauerhaft die Zustimmung aller die Schule tragenden Kräfte garantieren. Zum andern sind Bildungsideale keine konsistent entfaltbaren Begrifflichkeiten, sondern Ausdruck des in ihnen geronnenen, immer nur vorläufig entschiedenen "Kampfes geistiger Mächte" (Weniger). Je unbestimmter ihr Verhältnis zu Tradition und Zukunft formuliert ist, um so breiter mag die Zustimmung zu ihnen ausfallen, um so weniger vermögen sie aber auch, die notwendigen Lehrplanbestimmungen und Auswahlentscheidungen zu orientieren. Pointierte Vermittlungsmodelle, wie sie etwa fundamentalistische oder radikalreformerische Schulen auszeichnen, erleichtern zwar die Auswahl, können aber kaum mit Zustimmung in vielen gesellschaftlichen Lagern rechnen. Erschwerend kommt hinzu, daß das, was mit Blick auf die Vermittlung von Tradition und Zukunft erforderlich erscheint, deswegen noch keineswegs lehr- oder lernbar sein muß. Der ausgewählte Stoff muß erst noch in Unterrichtsstoff verwandelt werden. In der Geschichte der Lehrplanarbeit hat das zu einer Verdoppelung des Lehrplandiskurses geführt. Neben die Vermittlung im Bildungsideal trat das Verhältnis der zu planenden Lehre und Lernwege zu den Möglichkeiten, in die der geplante Unterricht eingebettet ist, d.h. die Arbeit am je konkreten Lehrprogramm. Die erste Lehrplankommission in der preußischen Geschichte, die unter Leitung Schleiermachers den Normalplan für die höheren Schulen Preußens (1816) ausarbeitete, sah in diesem Sinne ihre Aufgabe darin, den politischen (öffentlichen) Diskurs über die Neubestimmung der Bildung mit den faktischen Traditionen gelehrten Unterrichts und den künftigen Möglichkeiten zum Ausbau des Schulwesens programmatisch zu versöhnen. In der eigenständigen Transformation der Vorgaben aus dem politischen Diskurs in Entscheidungen über Lehrprogramme wurde die spezifische Aufgabe der Lehrplanverwaltung gesehen, wie sie sich seit dem späten 18. Jahrhundert schrittweise in den meisten europäischen Ländern etabliert hat. Ihr Handlungsspielraum beruhte institutionell auf der ihr zugebilligten Planungshoheit, planungstechnisch auf der Tatsache, daß sich aus politischen Vorgaben wie Bildungsidealen genausowenig zwingend bestimmte Lehrprogramme folgern lassen wie bestimmte Lehrprogramme die Erreichung angestrebter Bildungsideale verbürgen können. Je nach Umständen waren es dabei Einzelpersonen, Dienststellen und seit Ausgang des 19. Jahrhundert in der Regel überwiegend aus Lehrkräften zusammengesetzte Kommissionen, die mit der Ausarbeitung der Lehrpläne betraut wurden. Die Aufgabe bestand und besteht jedesmal darin, in Form von programmatischen Erklärungen die für notwendig gehaltene Bildung mit den je gegebenen Bedingungen von Unterricht in Einklang zu bringen. Wie das Programm im einzelnen zur praktischen Ausführung gebracht wurde, blieb dagegen unter dem Stichwort Methoden- oder pädagogische Freiheit den einzelnen Schulen bzw. späterhin den einzelnen Lehrkräften überlassen. Die Lehrkräfte bekamen also gleichsam eine Lizenz, sich im Rahmen allgemein gehaltener Vorgabensysteme pädagogisch zu entfalten (vgl. Hopmann 1988). Lehrpläne waren und sind also keine generalisierte Unterrichtsplanung, sondern immer nur Rahmen oder Richtlinien für die je spezielle Unterrichtsplanung. Darin unterscheiden sich Lehrplanungs-systeme grundlegend beispielsweise von Planungskonzepten, die nicht am Programm und dessen Stoffauswahl, sondern an der Definition und Kontrolle der Ergebnisse des Unterrichtsbesuchs ansetzen. Anfangs ging diese Freiheit soweit, daß die jahrgangweise Aufteilung der Schulstoffe und das Verhältnis der in Fächern gruppierten Schulstoffe zueinander weitgehend der Methodenfreiheit überlassen blieb, was methodisch begründete Regruppierungen des Lehrstoffes von Pestalozzis Methode über den Herbartianismus bis hin zur Reformpädagogik mit den jeweils geltenden Lehrplänen vereinbar werden ließ. Die Begrenzung dieser Freiheiten durch die Eigenlogik festgefügtter Schulfächer und Schulstrukturen hat sich schrittweise mit der Verfächerung der Lehrplanarbeit, der Segmentierung der Stoffauswahl entlang fachdidaktischer Grenzwälle ergeben, die übrigens

keineswegs politisch-administrativ erzwungen war, sondern eher parallelen Fragmentierungen von Lehrerbildung und Lehrerarbeit folgte.

Die Umsetzung der im Lehrplan festgehaltenen Stoffauswahl war und ist dabei keineswegs beliebig. Vielmehr entwickelte sich gerade über deren Ausgestaltung ein professionsinterner Diskurs über die Möglichkeiten von Unterricht, aufgeschrieben in Allgemeinen und Fachdidaktiken. Seit Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich dabei mit der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung des (fach-) didaktischen Wissens die Überzeugung durch, daß eben die schulpraktische Realisierbarkeit der intendierten Bildung zentrales Kriterium der Lehrplanung sein müßte und deshalb allein von den Lehrkräften selbst angemessen beurteilt werden könnte (Willmann, Rein). Lehrpläne wurden im Zuge ihrer Didaktisierung zunehmend zur Selektion des Selektierten (Menck), zur Bilanz dessen, was sich schulpraktisch bereits Geltung verschafft hatte. Sie veränderten damit ihren Charakter: Aus knappen programmatischen Bilanzen des politischen Diskurses wurden ausführliche didaktische Programmschriften, wobei gelegentlich die Modelle der didaktischen Umsetzung des Programms durch Stufung, Schichtung, Sequenzierung etc. selber faktisch in den Rang von vermittelnden Bildungsidealen einrückten. Dann wurde beispielsweise die genetische Linienführung oder Exemplarität des Unterrichtsgangs selbst zum bestimmenden Auswahlkriterium.

Werden freilich die programmatisch-praktische Umsetzung und die politisch-programmatische Auswahl hineingesetzt, verschwindet damit fast zwangsläufig die in dieser Unterscheidung begründete Methodenfreiheit. Das ist ganz offensichtlich in normativ pointierten Zugriffen wie etwa christlich-konservativen oder sozialistischen Lehrplanmodellen der Fall, aber auch bei vielen reformpädagogischen Konzepten (wie etwa der Pädagogik Rudolf Steiners). Sie verschmelzen Bildungsideal und Lehrplanmodell zu einer didaktischen Eindeutigkeit, die für eine eigenständige Unterrichtsgestaltung durch die einzelne Lehrkraft oder die einzelne Schule kaum mehr Spielraum läßt. Lehrplantechnisch den gleichen Effekt haben aber auch andere Modi der Ineinssetzung didaktischer Absichten und methodischer Entscheidungen, etwa die zahllosen Modelle, die von der Lebenswelt und Alltagserfahrung der Lernenden als zentralem Moment der programmatischen Strukturierung ausgehen. Die methodische Erschließbarkeit der Lebenswelt (etwa in Anschauung oder Projekt) wird dann zum Auswahlkriterium, ganz so, als gäbe es eine prästabilisierte Harmonie zwischen deren Erschließbarkeit und dem, was aus Tradition und/oder für die Zukunft zu erlernen ist. Die Auswahlprobleme verschwinden deshalb nicht. Vielmehr reproduzieren solche Modelle die politisch-programmatischen Spannungen methodisch, etwa als Spannungsverhältnis zwischen Wissenssystematik und Lebensweltorientierung.

Theoretisch wie historisch ist fast jeder nur denkbare Lehrplaninhalt auf jeder dieser Ebenen verhandelt worden: Mal wird auf die lebensweltliche, mal auf die traditionelle Bedeutung verwiesen, mal auf die Bedeutung des Inhaltes im Schulfach oder Schulkanon, mal auf seine exemplarische Bedeutung für die Bewältigung künftiger Probleme oder den Erwerb von Qualifikationen und oft ist nichts von alledem, sondern das bloße Faktum entscheidend, daß der Inhalt bislang im Lehrprogramm enthalten und kein Einvernehmen über seine Abschaffung zu erzielen war. Neue Inhalte kommen meist über ihre individuelle Bedeutung in Lebenswelt und Gesellschaft in das Programm, alte Bastionen werden gern mit ihrer Vernetzung im Zusammenhang des Schulfachs oder Bildungsgangs verteidigt. Kein Inhalt ist auf Grundlage eines Aspektes allein dauerhaft installierbar: Kindererziehung, Medizin und Recht sind beispielsweise ganz fraglos alltagspraktisch nützliche, gesellschaftlich hochbedeutende Lehrstoffe, die wenigstens zeitweise in mitteleuropäischen Lehrplänen enthalten waren, sich aber nie dauerhaft und flächendeckend im Kanon etablieren ließen. Reduziert sich die Verankerung eines bislang eingeführten Stoffes auf einzelne Aspekte, ist er in Gefahr, aus dem Kanon zu verschwinden, wie das beispielsweise bei Hebräisch und bei

Altgriechisch der Fall ist, seitdem sie abgesehen von wenigen Sonderfällen keiner erkennbaren Propädeutik mehr dienen. Die ungleichgewichtige Verankerung in verschiedenen Feldern führt zudem häufig zu systematisch unlösbaren Diskursproblemen zwischen den Ebenen, wenn etwa alltagspraktischer Nutzen und kultureller Traditionsgehalt oder die Systematik des Schulfachs und die Bezugnahme auf gesellschaftliche Probleme gegeneinander ins Feld geführt werden (vgl. IV). Dann sollen etwa die Bedeutung klassischer Literatur gegenüber alltagspraktischer kommunikativer Kompetenz oder wissenschaftssystematische gegenüber phänomenorientierter Naturwissenschaft im Lehrplan vergleichend abgewogen werden. Historisch und systematisch ließe sich demgegenüber zeigen, daß einzelne Teilaspekte nicht erfolgreich gegeneinander aufgerechnet werden können, befriedigende Antworten auf politische, programmatische oder praktische Probleme der Vermittlung von Tradition und Zukunft nur je ebenen- und bereichsspezifisch gegeben werden können.

II.

Die folgenreichste Prägung der Lehrplanarbeit geschieht durch die je gefundene Bestimmung des Verhältnisses der drei Ebenen der politischen, programmatischen und praktischen Lehrplanarbeit zueinander. Lehrpläne lassen sich beispielsweise sowohl als Dokument nationaler Schulpolitik, als auch als administrative Normierungen oder Koordination oder auch als Profile einzelner Schulen ausarbeiten. Der Unterricht der einzelnen Schule kann sich mehr oder weniger eng an den Lehrplan halten, das Zusammenspiel beider kann durch den Lehrplan selbst oder andere sekundäre Lehrplanbindungen (wie etwa Unterrichtsmaterialien, Prüfungsordnungen) geprägt sein. Schließlich kann das eine das andere nicht substituieren: Ein erfolgreiches Lehrprogramm sichert noch keinen guten Unterricht, so wenig wie guter Unterricht einer Schule schon Legitimität verschaffen kann. Die entscheidende Leistung des hier beschriebenen sozialen Systems der Lehrplanarbeit liegt ja gerade darin, nicht nur auf, sondern zwischen den Ebenen Kommunikation und Anschlußfähigkeit zu ermöglichen, in dem alle politisch, programmatisch oder praktisch Interessierten ihre Sicht zur Geltung bringen können. Die langfristige Entwicklung der Lehrplanarbeit für öffentliche Schulen läßt sich in diesem Rahmen unbeschadet der verschiedenen didaktischen und politischen Konjunkturen durch drei interdependente Problemkreise beschreiben, bei denen jeweils die Interaktion zwischen den Ebenen infrage steht: Didaktisierung, Fragmentierung und Konzentration.

Seit der Jahrhundertwende hat sich durchgesetzt, Lehrpläne primär als didaktisch formulierte Lehrprogramme und nicht als politisch-programmatische Willenserklärungen zu verstehen. Die Lehrpläne wurden detaillierter, enger mit der Unterrichtspraxis befaßt, während die zugrundegelegten Bildungsideale in kurzen Präambeln oder ganz außerhalb der Lehrpläne thematisiert wurden. Das war weniger der Bildungsverwaltung geschuldet als den zunehmend in die Lehrplanarbeit drängenden und die Formulierungsarbeit übernehmenden Schulpraktikern. Mit der zunehmenden Didaktisierung der Lehrplanentwicklung entwickelten sich jedoch gleichsam als Gegengewicht neue Formen bildungspolitischer Vorarbeit an außerhalb des Lehrplans angesiedelten Rahmenkonzepten und Leitbildern, in denen die politisch-programmatischen Vorgaben für die Lehrplanentwicklung und Schularbeit gebündelt werden sollten. Typisch dafür sind etwa Versuche der Kanonisierung bewahrenswerter Traditionen, der Auffächerung epochaltypischer Schlüsselprobleme oder der Auszeichnung von lehrplankonstituierenden Vermittlungsebenen in Tugendkatalogen, Schlüsselqualifikationen oder auch Bildungsbegriffen.

Ganz gleich ob von eigenständigen Veranstaltungen (etwa Landeskonferenzen, Leitbildkommissionen) oder öffentlichen Gremien (etwa Parlamenten) entwickelt, erzeugen solche Leitideen der Handlungsebene entsprechend regelmäßig mehr öffentliche Reaktion als

die nachfolgenden programmatisch-praktischen Ausarbeitungen in Lehrplänen. Die Wirkung der politischen Vorarbeit auf die Lehrplangestaltung ist jedoch keineswegs gewiß. Oft spiegeln neue Lehrpläne, Schulbücher oder andere lehrplangleich wirkende Dokumente jenseits der Präambeln deren Absichten nicht, vor allem dann nicht, wenn die politischen Willensbekundungen nicht durch weitere Planungsvorgaben (wie Schulstrukturentscheidungen, Stundentafeln oder Schulgesetze) abgesichert sind.

Das Spannungsverhältnis von politisch-programmatischem Diskurs auf der einen, programmatisch-praktischem Diskurs auf der anderen Seite führt in Phasen verstärkten öffentlichen Interesses an Schule und Unterricht fast zwangsläufig zu Reibungen und Widersprüchen. Was didaktisch geboten scheint, muß deswegen keineswegs politisch durchsetzbar sein. Was politisch obsiegt, ist deswegen noch nicht didaktisch umsetzbar. Die unausweichlichen Spannungen tragen mit dazu bei, daß sich das Feld der Lehrplanarbeit immer weiter in unterschiedliche Handlungsebenen und Regulierungsformate von Verfassungsnormen bis zu Lehrerhandreichungen ausdifferenziert, die je unterschiedlich auf die Realisierung der im Lehrplan bezeichneten Gehalte einwirken. Es ist dann nicht mehr primär oder allein der Lehrplan, der angibt, was in der Schule gilt, sondern eine Vielzahl zum Teil konkurrierender Dokumente und Festlegungen. Die Fragmentierung des Lehrplans wird begleitet von einer nachhaltigen institutionellen Segmentierung der Lehrplanarbeit. An die Stelle einzelner Autoren und Kommissionen tritt ein Netz von Mitwirkenden in Politik, Öffentlichkeit und Verwaltung, Lehreraus- und -fortbildung, Wissenschaft und Schule.

Faktisch ist der Lehrplan in diesen Differenzierungsprozessen vom aus sich selbst heraus verständlichen Schlüsseldokument programmatischer Absichten zu einer Schnittstelle in einem Geflecht vielfältiger Lehrplanbindungen geworden, die je eigene Setzungen und Erwartungen verkünden, je eigene Legitimitäten und Leistungen für sich in Anspruch nehmen. Wenn etwas im Unterricht gelehrt wird, so kann das am Lehrplan liegen, aber ebenso gut an der Ausbildung der Lehrenden, den verwendeten Materialien, den lokalen Gewohnheiten, den Traditionen des Faches, den Vorlieben der Lehrenden oder auch an einer Mischung verschiedener dieser Elemente. In der Regel stehen die einzelnen Komponenten und Ebenen in einem Verhältnis negativer Koordination zueinander, d.h. ihre Beziehung wird nur dann thematisch, wenn sie einander behindern oder gar ausschließen. Wer sich auf ein genehmigtes Lehrbuch verläßt, braucht deshalb nicht notwendig auch den zugrundeliegenden Lehrplan zu kennen.⁵ Negative Koordination schafft als Grundmodus der Lehrplanbindung Freiraum für vieles, was noch nicht auf allen Ebenen und in allen Kodifikationsformen möglich wäre, erschwert aber auch gezielte Veränderungen.

In dieser fragmentierten Struktur der Lehrplanarbeit ist fast alles ständig in Bewegung. Lehrplanentscheidungen werden nicht nur einmal gefällt und dokumentiert, sondern immer wieder aufs neue thematisiert und bearbeitet. Kaum ein Lehrplan gilt noch für die Dauer der Pflichtschulzeit, kaum ein Lehrbuch bleibt über Jahre hinweg unverändert in Gebrauch, kaum ein Schulgesetz ein Jahrzehnt ohne Novellierung usw. Die Expansion des Feldes und die Multiplikation der Möglichkeiten hat dazu geführt, die Bindungskraft der einzelnen Entscheidungen zu schwächen. Das hat in den letzten Jahren sehr unterschiedliche, fast gegenläufige Bewegungen auf den einzelnen Ebenen befördert (vgl. Abb. 2). Auf der einen Seite, im politisch-programmatischen

⁵ Dieser Zusammenhang erklärt auch die zum Teil frappierende Unkenntnis, die Lehrkräfte vom jeweils geltenden Lehrplan haben. Sie müssen ihn nur dann kennen und nutzen, wenn anderen etwas an ihrem Unterricht problematisch geworden ist.

Abb. 2: Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit (Ausschnitt aus der Topik)

politisch	<i>Vergesellschaftete Traditionen: Kulturelles Erbe</i> <i>(Fachwissenschaften)</i>	<i>Bildungsauftrag</i>	<i>Vergesellschaftete Erwartungen: „Zukünfte“ (Kernprobleme)</i>
programmatisch	<i>programmiertes Erbe: sekundäre Lehrplanbindungen</i>	<i>(Planungshoheit)</i> LEHRPLAN <i>(Curriculum)</i> <i>(Methodenfreiheit)</i>	<i>programmierte Erwartungen: Bildungsplanung</i>
praktisch	<i>(Schulfächer)</i> <i>verschultes disziplinäre Propädeutik</i>	<i>verschulter Bildungsauftrag: schulische Propädeutik</i>	<i>(Alltagserfahrung)</i> <i>verschulte Erwartungen: Lebensweltpropädeutik</i>

Diskurs ist die Frage nach der Konzentration der Bildungszwecke in den Vordergrund gerückt: Was ist unverzichtbarer Kern des Curriculums (core curriculum), was sind die Kernprobleme der Zukunft, auf die Schule antworten soll, was die Schlüsselqualifikationen, die dazu benötigt werden.

Das Problem ist keineswegs neu. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts ist der Ruf nach Bündelung des Unterrichtsstoffes ebensowenig verstummt wie die Forderung, Platz für neue Herausforderungen zu schaffen. Der Versuch zur Konzentration findet freilich seine offenkundigen Schranken darin, daß ein allgemein anerkanntes Bildungsideal fehlt, von dem aus Konzentration zwanglos möglich erscheint. Der umfassende Dialog über Leitbilder der Vermittlung, wie er etwa schweizerische, bundesdeutsche und norwegische Lehrplanreformen der letzten Jahre begleitet hat, ist Ausdruck der Suche nach neuen Formen programmatischer Konzentration unterhalb der Schwelle allgemeinverbindlicher Bildungsideale. Kataloge epochaltypischer Probleme (Klafki) und kultureller Leitbilder (Hernes) vermögen jedoch ebensowenig wie Schlüsselqualifikationen und Grundtugenden überzeugend anzugeben, welcher Schulstoff zu ihrer Bearbeitung geeignet oder zwingend erforderlich ist und was nicht zu unterrichtet werden braucht. Im Bemühen um Konzentration bleiben Tradition und Zukunft stofflich unvermittelt. Mitunter führt das wie in der dänischen Lehrplanarbeit der letzten Jahre dazu, daß separat formulierten Fähigkeiten und Fertigkeiten allgemeinsten Art (Sehen, Reden, Analysieren etc.) Verbindlichkeit zugesprochen wird, nicht aber der mit ihnen begründeten Stoffauswahl in Lehrplänen.

Auf der anderen Seite hat sich nicht zuletzt gegen die didaktische Dichte und Stofffülle der Lehrpläne und der übrigen lehrplanähnlichen Bindungen eine didaktische Kultur der Öffnung entwickelt, die versucht, über die Grenzen der Fächer, der Schulstuben und des Schulhauses hinaus den Unterricht für neue Impulse offenzuhalten sowie Zusammenhang und Übersicht im Unterricht durch gemeinsame Erfahrung und Anschauung zu stiften. Auch wenn sich diese

Kultur zunächst als methodische Öffnung des Unterrichts entwickelt hat, die nicht notwendig gegen die Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne verstößt, gerät sie fast zwangsläufig in Gegensatz zum Bemühen um verbindliche Konzentration, wenn nicht diese Konzentration so durchschlagend gelingt, daß dadurch die für die Öffnungen erforderlichen Freiräume geschaffen werden. Eine Konzentration, die den in Lehrplänen und den übrigen Ebenen angelagerten Stoff so weitgehend reduziert, daß dadurch der durchschnittliche Unterricht nicht bereits überfordert wird, hat es aber in der Geschichte der Lehrplanreformen noch nie gegeben. Denn das würde entweder eine ebenso weitreichende Konzentration im politisch-programmatischen Diskurs voraussetzen, eine Entscheidung zwischen konfligierenden Traditionen und Zukunftsabsichten, wie sie allenfalls im Auftrag einzelner Interessengruppen möglich ist - oder aber die Beschneidung des Schulstoffs auf ein für alle Zwecke unzureichendes Minimum. Zwischen Konzentration und Öffnung eingespannt findet sich nun die Lehrplanarbeit im angestregten Versuch zusammenzuhalten, was zusammengehört, aber nicht zusammenwachsen kann. Jede neue Leitlinienkommission, Lehrplanungsgruppe oder Schulbuchproduktion sieht sich vor die Aufgabe gestellt, aus der Vielzahl möglicher und gültiger Orientierungen und Fixierungen einen lehrbaren Kompromiß zu erarbeiten. Wie oft in sozialen Systemen wird die Inkompatibilität von Forderungen durch Fragmentierung ihrer Bearbeitung gemildert. Konkret heißt dies zur Zeit in traditionell durch zentrale Lehrplanvorgaben geprägten Schulsystemen, daß zu Vorstellungen von der Schule als Ort autonomer Lehrplangestaltung zurückgekehrt wird. Der lokalen Profilierung der Schulen wird Konzentration und Öffnung übertragen, die für das ganze nicht mehr gelingt, vielleicht nicht gelingen kann. Unter dem Stichwort Organisationsentwicklung wird dabei wiederbelebt, was für die Lehrplanarbeit bis Ausgangs des 19. Jahrhunderts selbstverständlich war, nämlich die explizite lokale Ausgestaltung des zentral vorgegebenen Rahmens. Einmal abgesehen davon, daß die dafür erforderliche lokale Lehrplankultur überhaupt erst wieder herzustellen ist, vermindern sich dadurch die Anforderungen für die Lehrplanarbeit auf den vorgelagerten Ebenen nicht, wenn nicht die Rückkehr zur lokalen Lehrplanarbeit zugleich auch die Auslieferung der Schule an die je lokal überlegenen Mächte in Schule und Lebenswelt bedeuten soll. Lehrplanarbeit sieht sich also in den traditionell zentralisierten Systemen vor die Aufgabe gestellt, Lehrplankerne zu formulieren, die den politisch-programmatischen Konzentrationserwartungen hinreichend entsprechen und zugleich den Schulen didaktische Eigenverantwortung erlauben.

Umgekehrt sind Systeme mit starken Traditionen lokaler Lehrplanhoheit (etwa in den USA oder England und Wales) in den letzten Jahren wachsendem Druck ausgesetzt, eben solche verbindende Kerne sichtbar, wenn nicht gar meßbar zu machen. D.h. die lokalen Traditionen werden überformt, wenn nicht verdrängt, durch zentrale Planungen und Kontrollen bisher nicht gekannten Umfangs. Sollen solche Zentralisierungsbewegungen nicht alle lokale pädagogische Freiheit einebnen, muß Lehrplanarbeit hier die Instrumente didaktischer Autonomie, die dafür konstitutive Arbeitsteilung von politischer, programmatischer und schulpraktischer Lehrplanarbeit überhaupt erst einspielen. Daneben gibt es in manchen Ländern wie Dänemark auch weiterhin Vorstellungen, auf zentrale Steuerung weitgehend zu verzichten, den einzelnen Schulträgern und Schulen curriculare Entscheidungsfreiheit zu belassen. Die Wirkung lokaler Lehrplanhoheit ist freilich abhängig von ihrem sozialen Kontext. Systeme ohne Kern und Steuerung assimilieren sich notgedrungen ihrer Umwelt, d.h. Organisationsentwicklung ohne harten Kern zentralgesetzter Lehrplanvorgaben führt unter Konkurrenzbedingungen zwangsläufig zu einer sozialen und lokalen Varianz im Schulwesen, die mit einem für alle gleichen Recht auf Bildung nur schwerlich vereinbar ist.

III.

Wir haben Lehrplanarbeit bisher als eine gesellschaftlich organisierte Stoffumwandlung beschrieben, eine fragmentierte Transformation gesellschaftlich verfügbaren Wissens in einen Korpus von Unterrichtsgegenständen. Im folgenden beschreiben wir diesen Prozeß als ein in seiner Substanz bildungsphilosophisches und wissenssoziologisches Phänomen.

Gemessen an den tatsächlichen und möglichen Veränderungen, die Lehrplanarbeit in den Schulen bewirkt, ist die Aufregung kaum zu verstehen, die die Erarbeitung und die Einführung neuer Lehrpläne nicht nur in der Lehrerschaft, sondern darüber hinaus auch bei Eltern und Politikern, bei Medien und Verbänden auslöst oder immer wieder auszulösen vermag. In den meisten Fällen kann der weitaus größte Teil des bis zur Lehrplanänderung bewährten Unterrichtes unverändert weitergeführt werden. Zu verstehen ist die Aufregung erst, wenn man sich darüber Rechenschaft gibt, worum es politisch-programmatisch bei Lehrplanarbeit geht. Um wesentlich mehr nämlich als darum, ein paar Inhalte durch andere zu ersetzen, ein paar Akzente zu verschieben, wieder ein wenig mehr Gewicht auf Artenkunde oder Orthographiekenntnisse zu legen, die Chronologie wieder etwas stärker zu betonen gegenüber strukturhistorischen Analysen, oder in ca. zehn der knapp 800 bis 900 Unterrichtsstunden, die Jugendliche am Ende des neunten Schuljahres absolviert haben werden, auch etwas über ökologisches Gleichgewicht, AIDS oder gentechnologische Gefahren und Möglichkeiten gehört zu haben. Ein Blick auf die großen auslösenden Ereignisse einiger Lehrplanrevisionen vermag da eher aufzuzeigen, worum es geht. Von der Niederlage bei Jena und Auerstädt, der Weltausstellung von 1874, über den Sputnikschock, die japanische Herausforderung einer 'Nation at risk' bis zum Zusammenbruch des Sowjetreiches, der Wiedervereinigung Deutschlands und der Europäischen Union sind es häufig soziale und gesellschaftliche Großereignisse, die Lehrplanrevisionen zu befördern vermögen oder prägen. Es sind Momente, die eine Selbstvergewisserung oder gar Neuorientierung der gesamten Gesellschaft erforderlich erscheinen lassen.

Mit Blick auf diesen Zusammenhang begreifen wir Lehrplanarbeit als Teil der Selbstthematization einer Gesellschaft, in der sie ein Bild von sich entwirft, ein Bild von dem, was sie für wichtig und bedeutsam hält, was zu lernen und können, zu wissen und diskutieren vorzüglich Sinn macht. Lehrpläne sind so zu begreifen als Identitätswürfe von Gesellschaften, über die sich ihre Mitglieder (zumal die je heranwachsenden) je definieren, zustimmend, abgrenzend, widersetzend oder ablehnend. In dieser Sicht erscheint Lehrplanarbeit als ein bedeutungsverleihender Akt. Was im Lehrplan Aufnahme findet, einen Platz im Gefüge der solcher Art ausgezeichneten Stoffe und Gegenstände zugewiesen bekommt, erhält eben dadurch gesellschaftliche Bedeutung und Geltung.

Es ist offenkundig, daß solche Bedeutungsverleihung in demokratisch verfaßten Gesellschaften nicht auf Dauer einer kleinen Gruppe von Spezialisten überlassen werden darf. Je offener eine Gesellschaft sich begreift, und je selbstbewußter ihre Mitglieder an ihr teilhaben, um so aktiver werden sich breite Schichten auch an diesem speziell bildungspolitischen Teilprozeß einer gemeinsamen Sinnstiftung beteiligen wollen und auch beteiligen. Schließlich wird von hier verständlich, warum Lehrplanarbeit in dynamischen Gesellschaften ein unabschließbarer Prozeß ist, auch wenn die Grundanforderungen schulischer Bildung (etwa die elementaren Grundkenntnisse oder der Zuschnitt der Lernbereiche) im obligatorischen Schulbereich zumindest über lange Zeiträume gleichbleiben. Bedeutung ist und bleibt dabei prekär. Die Lehrplanrelevanz eines Stoffes ist keinem einzigen aus sich selbst heraus mitgegeben, sondern muß unter je vorgefunden Bedingungen bestimmt oder konstruiert werden.

Wir unterscheiden nun drei Grundformen, wie Lehrplanarbeit solcher Art identitätsverbürgende Bedeutung und Geltung über Inhalte und Stoffe, über Techniken und Sichtweisen, über Wissen und Können produziert (Abb. 4) Zum ersten geschieht das über

Ordnungen. Totalität und Universalität sind deshalb klassische Forderungen an Lehrplangliederungen. Sie verbürgen dem, was in ihnen einen, seinen Platz gefunden hat, Geltung und Bedeutung weit über das hinaus, was jeder Stoff für sich allein und ohne diesen Ordnungszusammenhang beanspruchen und repräsentieren könnte. So kann ein Gegenstand z.B. auch dann weiterhin von der bedeutungsverleihenden Kraft des Lehrplans profitieren, wenn er seinen ursprünglich realgesellschaftlich außerschulischen und praktischen Sinn längst verloren hat.

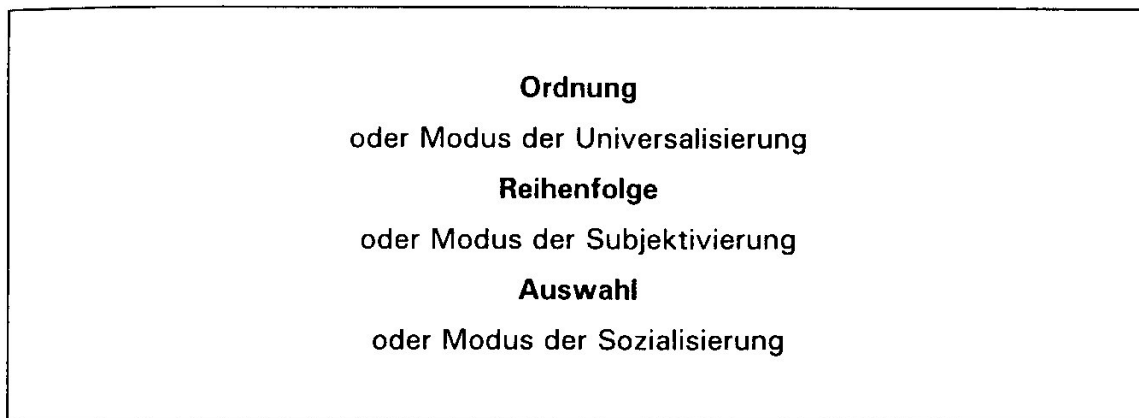


Abb. 4: Ebenen der Bedeutungsverleihung und Sinnproduktion

Er bleibt als Teil der Ordnung bedeutsam, die ohne ihn nicht dieselbe wäre. Und entsprechend schwierig nimmt sich denn auch das Entfernen von Inhalten oder Stoffen aus Lehrplänen aus. Es erscheint nicht zu unrecht weit über den einzelnen Gegenstand hinaus als Störung der einmal gefundenen Ordnung.

Wo das geordnete Nebeneinander nicht mehr hinreicht, die Fülle des Bedeutsamen und Gültigen angemessen zu verarbeiten, eröffnet die Zeitdimension eine weitere Grundform, Bedeutung und Geltung über Inhalte zu produzieren. Nach Art naturgemäßer Aneignungsreihen oder lernpsychologisch begründeter Abfolgen soll möglich werden, das zu Lehrende mit dem Lernbaren zu versöhnen. Da Ordnungen chronisch prekär sind, jede neue Erkenntnis das ganze Gefüge der Ordnung bedroht, liefern solche Reihenfolgen von Teilordnungen Entlastung. Was eine vernünftige Abfolge ist, wird hier nicht allein durch sachliche Stimmigkeit und Konsistenz bestimmt, sondern durch seinen Bezug auf das lernende und sich entwickelnde Subjekt. Im natürlichen Gang, im altersgemäßen Stoff etc. stehen der Lehrplanarbeit dafür bedeutungsverleihende Chiffren zur Verfügung.⁶ Solcher Subjektivierung entspricht der Wandel der Bildungsidee: Während Klugheit das Bildungsideal einer geordneten Welt darstellt, das geschmeidige und kenntnisreiche Management der Umstände erlaubt, setzt Bildung als Idee beim Subjekt selbst an, der allseitigen Entfaltung seiner Möglichkeiten einer je individuellen Weltaneignung und -erschaffung.

⁶ Eine ganz besonders expressive Form solcher Bedeutungsverleihung stellt der Kulturstufenlehrplan der Herbartianer dar. In mannigfacher Form findet sich der Parallelismus von Onto- und Phylogenese in der pädagogischen Literatur bis heute.

Schließlich tritt neben diese beiden geläufigeren Formen eine dritte. Sie gründet in der Sozialdimension der Bedeutung und Geltung verleihenden Akte. Wenn die Vorstellungen von Subjektivität und ihrer Genese hinreichend differenziert sind, tritt endlich der soziale Charakter der Auswahl selbst zu Tage. Es wird sichtbar, das andere gewählt werden kann und andere anderes wählen. Die Kriterien der Auswahl und deren Verfahren werden thematisch und es kommt zu deren expliziter Regelung. Inhalte und Stoffe erhalten hier ihre Bedeutung und Geltung durch ein als legitim ausgewiesenes Verfahren ihrer Aufnahme in den Lehrplan. Mit solcher Verfahrenslegitimation korrespondiert schließlich eine prozedurale Bildungsidee, die auf das Lernen selbst abhebt. In der Lernfähigkeit weist sich Bildung dort aus, wo mit permanenter Erneuerung und Umlernen gerechnet werden muß.

Auch wenn wir in der Lehrplangeschichte eine Abfolge dieser drei Grundformen ausweisen können, so ist die Abfolge von Ordnung, Reihenfolge und Auswahl doch nicht substitutiv zu verstehen, sondern additiv und erweiternd. Der Ordnungsgesichtspunkt enthält nicht schon die vernünftige Reihenfolge der Aneignung, Auswahlprozeduren bleiben auf Ordnungsstrukturen auf der Sachdimension angewiesen. Leicht ließe sich auch zeigen, daß einzelne Themen und Inhalte ihre Bedeutung und ihre Geltung im Laufe der Zeit durch jeweils andere geltungsverleihende Akte erhalten. Sie wandern durch die Modalitäten. In der Regel gewinnen neue Themen zunächst über Nützlichkeitsargumente eine erste Bedeutung, bevor sie als schön und bildsam und schließlich als wertvoll an sich Geltung zugeschrieben bekommen.

Indessen ist Lehrplanarbeit damit nicht hinreichend charakterisiert, sie ist über solche Sinnstiftung und Bedeutungsverleihung hinaus - wie oben geschildert - zumindest in modernen öffentlichen Schulsystemen immer auch ein Akt der Verwaltung und der Administration.⁷ Ordnung, Reihenfolge und Auswahl werden in verschiedenen Institutionalisierungs- und Kodifikationsformen auf Dauer gestellt. Einige dieser Festschreibungen haben eine alle Ebenen durchziehende Eigenlogik, die der Lehrplanarbeit weitreichende Folgeentscheidungen aufnötigt, wie etwa die Entscheidungen den Lehrstoff in Fächer zu bündeln, auf Jahrgangsstufen zu verteilen und in der praktischen Unterrichtsarbeit Auswahlentscheidungen auf Alternativen innerhalb dieser Verortung und Vermessung zu begrenzen. Querliegende, etwa in der außerschulischen Lebenswelt oder dem wissenschaftlichen Wissen verankerte Themen können sich innerhalb dieses Rahmens immer nur in engen, durch negative Koordination bestimmten Grenzen entfalten, nämlich nur soweit, wie sie die institutionell zugrundegelegten Ordnungen und Reihenfolgen nicht dauerhaft beschädigen.

Historisch läßt sich darüber hinaus zeigen, daß sich bestimmte Modi der Auswahl aufgrund der Logik des Verwaltungshandelns durchgesetzt haben, d.h. weil bestimmte Auswahlprozeduren im Unterschied zu anderen eher administrierbar waren und bestimmte Formationen der Ordnung und Reihenfolge sich eher der administrativen Handlungslogik fügen als andere. Beispielsweise setzen geschlossene Kulturstufenlehrpläne eine durchgängige Koordination des Lehrens und Lernens voraus, die in fragmentierten Systemen nicht zu gewährleisten ist. Sie sind deshalb Spezialität besonderer Schulformen geblieben. Die in der Harmonisierung von Lebensalter und Jahrgangsstufe geordnete Reihenfolge des zu Lehrenden mag auf einer kontrafaktischen Idealisierung der Reifungsvorgänge beruhen,

⁷ J. Dolchs (1971-73) immer noch unübertroffene Studie zum Lehrplan des Abendlandes bricht deshalb nicht zufällig an der Schwelle zum Übergang zur staatlichen Lehrplanarbeit ab. Was bis dahin als Problem der Vernunft oder Angemessenheit von Ordnungen und Reihenfolgen darzustellen war, wäre von da ab als Problem sozial vermittelter Auswahl, also nicht mehr als reine Geschichte des Lehrplans, sondern nur noch als Sozialgeschichte der Lehrplanarbeit zu schreiben.

erlaubt aber vorzügliche, verwaltungsentlastende Beschreibungen der Lernleistungen als altersangemessenes Können oder individuelles Versagen. Administration tritt also nicht neben die bildungstheoretisch oder wissenssoziologisch einzuholende Sinnstiftung und Bedeutungsverleihung durch den Lehrplan, sondern bestimmt durch den gesellschaftlichen Ort der Lehrplanarbeit auch deren stoffliche Möglichkeiten und Grenzen.

IV.

Lehrplanarbeit artikuliert sich mit Hilfe der eben genannten Modi in drei Hinsichten: Sie sind in unserem Topik-Würfel als Tradierung, Vermittlung und Qualifizierung (Zukunft) ausgewiesen. In der Vielzahl möglicher Probleme kehren bei ihrer Bearbeitung drei systematische Probleme oder Aufgaben zwangsläufig immer wieder. Ihre Lösung erscheint immer nur auf Zeit möglich, insofern erweisen sich diese Probleme als konstitutiv. Wie sie angegangen, akzentuiert und gelöst werden, die Art ihrer Lösung wird wesentlich davon bestimmt, welches Verständnis von Schule aktualisiert und zu Grunde gelegt wird. Umgekehrt läßt sich aus den vorgelegten Lösung auf das vorherrschende Schulverständnis schließen. Die drei Probleme seien hier vorweg abkürzend als Orthodoxieproblem, als Stufenproblem und als Kontinuitätsproblem bezeichnet.

Jedes dieser Probleme hat zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Akzentuierungen der Lehrpläne beigetragen. Klassisch ist beispielsweise die Situierung des Orthodoxieproblems, wenn es um das Verhältnis gesellschaftlich aggregierten Wissens zu seiner Formatierung als Schulwissen geht. Lehrplandiskurse dazu befassen sich etwa mit den Verheißungen und Problemen der Wissenschaftsorientierung oder den Möglichkeiten einer selbständigen Schulwissenschaft. Eine andere Akzentuierung setzt an der Kontinuitätsproblematik an, am Verhältnis dessen, was die gesellschaftliche Entwicklung künftig erfordert, zu dem, was in der Alltagserfahrung und Lebenswelt unmittelbar problematisch wird. Hier geht es beispielsweise darum, Schüler- bzw. Lebensweltorientierung aus den lokalen und individuellen Bindungen zu lösen oder umgekehrt die im individuellen Horizont nicht schon in ihrer Wirkungsmacht sichtbaren gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme traktierbar zu machen. Typisch und chronisch sind schließlich auch Spannungen zwischen diesen Orientierungen, etwa zwischen der Verpflichtung auf Tradition und der Suche nach alltäglicher Lebensbedeutung. Manchmal führen diese Spannungen zu paradox anmutenden Lösungen, wenn etwa unter dem Signet der Lebensweltorientierung Stoffe in den Lehrplan eingefügt werden, die ihre Dignität eben nicht dem gegenwärtigen Alltag der Lernenden, sondern der Tradierung einer weitgehend verschwundenen Lebenswelt verdanken, etwa wenn Brotbacken oder Starenkästen zum Unterrichtsstoff werden.

Diese Grundspannungen konturieren jedoch nicht nur den Lehrplan, sondern sie sind konstitutiv für Schule und Unterricht überhaupt. Die Tiefenwirkung dieser inhärenten, im Lehrplan nur traktierbaren, nicht aber aufhebbaren Spannungen läßt sich beispielsweise am Orthodoxieproblem illustrieren, an der Frage also, wie Wissen zum Schulwissen wird. Eine der schultypischen Lern- und Lehrerfahrungen ist die Entdeckung, daß man als Schüler den Unterricht stört, a) wenn man zuviel weiß und b) wenn man Erkenntnisse hat, die im Schulbuch nicht vorkommen. Das ist nicht etwa bloß eine launige Kuriosität, sondern ein Grundzug schulischen Lernens. Schule konstituiert sich nämlich über Wissen, genauer über richtiges, erprobtes und bewährtes Vorwissen. Die Richtigkeit solchen Wissens rechtfertigt es, daß Schüler tausend und mehr Stunden angehalten werden, sich gemeinsam mit vorgegebenen Themen und Inhalten zu befassen. Das sicher Gewußte ist das Lehrbare, ta mathemata. In diesem Sinne kann man sagen, daß Wissen sich dann als Schulwissen anbietet, wenn es Element einer erprobten und bewährten Lehre ist, also doktrinär im Wortsinne oder eben scholastisch. Solch innerer Zusammenhang von Orthodoxie und Schulwissen scheint auch in der Etymologie des Wortes Lehren auf: Gotisch laisjan ist mit Geleise verwandt, dem

vorgegebenen sicheren Weg. Auch die historisch erste Form schulischen Lehrens und Lernens ist der Kommentar, jenes Prinzip der Diskursregulierung, das auch Neues nur als recht verstandenes Altes und schon Gewußtes sagen läßt. Auch an die wissenschaftssoziologischen Befunde zur Wissenskodifikation und zur Reife einer Wissenschaft ist hier zu erinnern, die dort eintritt, wo ein lehrbarer Grundbestand von Wissen kodifiziert und bis auf Weiteres dem revolvierenden Erkenntnisprozeß enthoben werden kann.

Den klassischen pädagogischen Traum, wie das Orthodoxieproblem „naturwüchsig“ gelöst werden könne, hat Pestalozzi in seiner Elementarmethode geträumt, mit deren Hilfe die Schüler die Wissenschaft selber konstruieren, die sie lernen sollen. Daß er weiter geträumt wird, belegen neuere Entwürfe konstruktivistischer Provenienz mit ihrer Identitätsbehauptung von Lerner und Forscher. Sie alle sind von der Hoffnung getragen, daß sich die in der nachsokratischen Moderne verlorengegangene Koinzidenz von Erkenntnis- und Lehrweg im Lernprozeß wieder herstellen läßt. Das Dilemma ist freilich, daß in der konstitutiven Orthodoxie des Schulwissens Offenheit nicht gegeben ist, Abweichungen vom angestrebten Lernresultat als Irrtümer oder Fehler erscheinen, nicht aber als möglicherweise der Schulweisheit noch nicht einverlebte Entdeckung.

Der Differenz von Wissen und Schulwissen analog ist die Erfahrung, daß schulische Bildung nicht schon das Ganze von Bildung ist, daß gebildet sein kann, wer nur wenig zur Schule ging und ungebildet, wer ein Universitätsstudium absolviert hat. Organisierte schulische Bildung erreicht oft genug ihre Adressaten auch dann nicht, wenn diese ihr auf Dauer ausgesetzt sind. Solche Feststellungen sind auch hier nicht einfach ein Spiel mit unterschiedlichen Bedeutungskernen von Bildung, vielmehr gehört es zu den substantiellen Unterstellungen schulischer Bildungsarbeit, daß solche Bedeutungsdifferenzen eben aufgehoben werden könnten und auch müßten. Daß also schulische Bildung auch wirklich zu dem werde, was mit ihr intendiert ist, etwa humane Bildung.

Die Differenz gründet in der unaufhebbaren Differenz zwischen dem Curriculum vitae und dem Curriculum scholasticum. Daraus ergibt sich das zweite systematische Problem der Lehrplanarbeit, wie nämlich der Prozeß der individuelle Aneignung so in einem überindividuellen Gang gesellschaftlich präformiert, institutionalisiert und organisiert werden kann, daß er auch biographisch wirksam werden kann. Drei curriculare Lösungsmodi stehen hier zur Verfügung mit je unterschiedlicher Akzentuierung der systematischen Differenz von Bildung und Schulbildung. Lern- resp. Entwicklungsstufen postulieren eine schulisch und curricular nutzbare Konvergenz von individueller und sozialer Aneignung. Kulturstufen bauen auf eine solche Konvergenz von individuellen und gattungsgeschichtlichen Bildungsprozessen. Schließlich setzen Schulstufen eine ebensolche Konvergenz von individuellen Lernstrategien und administrativ verwaltbaren Lehrsequenzen voraus. Alle drei Postulate sind konstitutiv für curriculare Rekonstruktion von Bildungsprozessen. Der angenommene Grad der Konvergenz und das Bewußtsein der bleibenden Differenz in diesen Rekonstruktionen bestimmen das Verständnis von Schule.

Den klassischen pädagogischen Traum über dieses systematische Problem der Lehrplanarbeit hat Comenius in seiner Pampaedia geträumt. Daß er weiter geträumt wird, belegen alle Versuche in Spiralen, Linien oder Kompetenzverläufen die Stufung des Lernens und die Schichten des zu Lehrenden miteinander zu versöhnen. Implizit liegen sie allen Kontinuitäts- und Transferbehauptungen über die vor- und außerschulischer Bedeutung schulische Lernprozesse zugrunde.

Auch hier können wir wieder an unsere Alltagserfahrung anknüpfen, um das dritte der systematischen Probleme von Lehrplanarbeit einzuführen, das Kontinuitätsproblem. Schule ist nicht das Leben. Was in der Schule wichtig ist, ist es nicht gleichermaßen im Leben und umgekehrt. Schon auf dem Schulweg gelten andere Gesetze als noch eben in der

Mathematikstunde. Es sind auch hier nicht anekdotische Differenzen herauszustellen, sondern schulkonstitutive. Wenn die Identifikation von Kern- oder Schlüsselproblemen einer Gesellschaft oder Epoche (Klafki) auch die aktuelle und zukünftige Bedeutung schulischen Lernens sichern soll, wie es heute bei einer Reihe von Lehrplanrevisionen postuliert wird, wird die Unterstellung gemacht, daß innerhalb und außerhalb der Schule analoge Relevanzkriterien gelten. Indessen, es ist nicht allein unsicher, ob das, was heute als Kernproblem identifizierbar ist, es auch noch morgen sein wird.

Noch wesentlicher scheint eine weitere Differenz. Um zum Beispiel ein gesellschaftliches Kernproblem wie das des Abbaus der stratosphärischen Ozonschicht zu verstehen, sind in der Schule Lernprozesse zu initiieren, die selber nur sehr bedingt mit eben jenem Kernproblem sachlich verbunden sind. Jedenfalls scheint es gänzlich ausgeschlossen, eine lernmotivstiftende außerschulische Betroffenheit in langfristigen schulischen Lernprozessen über chemische Bindungen und ihre Valenzen, über Reaktionen und deterministische oder chaotische Systembildung usw. aufrecht zu erhalten. Kurz: eine jede lernende Aneignung, hier im übrigen vergleichbar der forschenden Entwicklungsarbeit, entwickelt ihre eigene Logik, ihre eigenen Zeit- und Bedeutungsverhältnisse, in denen jene praktischen und außerschulischen Relevanzen gerade sistiert werden müssen. Die lernspezifische Zurichtung des Gegenstandes, seine lernmethodische Disziplinierung läßt sich nur um den Preis des Lernens und Verstehens selbst aufheben. Das Kernproblem des ökologischen Gleichgewichts wird so zu Recht und doch mit systematischer Verzerrung zum Schulproblem des Schulgartenbiotops kleingearbeitet.

Was in der Auseinandersetzung mit Kernproblemen einer Gesellschaft gelernt wird, ist schließlich weit davon entfernt, auch schon dasjenige zu sein, was zu deren Verständnis und gesellschaftlicher Lösung an Sachkompetenz erforderlich ist. Im Hinblick auf Kernprobleme außerschulischer Wirklichkeit stellen sich die Themen und Stoffe als praktisch und thematisch vielfach vernetzt dar. Schulisches Lernen erweist sich dagegen als vielfach parzelliert, als disziplinär und methodisch gegliedert. Im fächerübergreifenden Lernen wird die Konvergenz einer methodisch disziplinierten Aufarbeitung und praktisch relevanten Problemlösung unterstellt. Solche Konvergenz ist nicht bloß höchst fraglich, behauptet sie doch die Gleichrichtung von praktischen und Erkenntnisinteressen, eine Unterstellung die etwa in der Wissenschaftskritik historisch wie systematisch heftig bestritten wurde. Auch die curriculare Unterstellung, daß es die Themen sein könnten, über die das Lernen seinen Zusammenhang fände, ist zumindest fragwürdig. Themen selbst können in ihrer perspektivischen Vielfalt nicht die Selektivität des Lernens anleiten und von Thema zu Thema die übergreifende Zusammenfügung der verschiedenen möglichen Lernerfahrungen zu einem lernbaren Ganzen herstellen. Für die Schülerinnen und Schüler ist nicht schon an den Themen selbst ablesbar, welche Erfahrungen an diesen Themen im weiteren Schulverlauf und Bildungsgang Bedeutung behalten und welche nicht. Indessen ist es genau die Kontinuität von Erfahrung, die das Curriculum interindividuell zu sichern hat (so etwa Dewey), dafür sorgt, daß in der Vielfalt des im Unterricht Erlebbaren ein gemeinsamer Lerngang sichtbar wird. Schulgeschichtlich waren es die Disziplinen, die solcher Art Lernkontinuität stiften. 'Disciplines are knowledge organized for teaching' (R. Phenix). Erst mit den Fächern wurde es möglich, aus der Vielfalt des Lehrbaren Themen und Stoffe kontinuierlich stiftend für das Lernen einzugliedern.

Curricular bietet sich eine weitere Lösungsstrategie für das Kontinuitätsproblem an, sie wird neuerdings unter dem Stichwort von Schlüsselqualifikationen verhandelt. Schlüsselqualifikationen unterstellen die Konvergenz schulischen Lernens und praktischer Problemlösungsfähigkeit über formale Aspekte des Lernens. Eine Schule, die sich weniger über Inhalte, sondern über Verfahren und Lernmethoden definiert, stellte zwar für die Neuzeit eine Neuerung dar, sie kann aber zugleich auf eine sehr alte klassische Version organisierten

Lehrens und Lernens zurückgreifen, die Rhetorik. Doch wie dort hat die Ausrichtung an Schlüsselqualifikationen einen doppelten Preis: Soll es nicht um bloß formale Artistik gehen, bleibt die Frage nach den kontinuierlichen und sinnstiftenden Stoffzusammenhängen erhalten - und ungelöst. In der Lehrplanpraxis führt der leicht erzielbare Konsens über Schlüsselqualifikationen zu einer Entmaterialisierung des Lehrplandiskurses, zu - wie im dänischen Beispiel sichtbar wird - Lehrplänen, die keinen inhaltlichen Zusammenhang des zu Lernenden erkennbar werden lassen.

Indessen steht auch diese Lösung noch außerhalb eines auch hier klassischen pädagogischen Traums von der Einheit von Schule und Leben, wie er seit Pestalozzi noch den meisten reformpädagogischen und antietatistischen Versuchen einer Lebensschule die Vorgabe blieb. Die Transformation von Stoff in Schulstoff läßt sich nicht vermeiden. Diese Rekontextualisierung kann nur mehr oder weniger bewußt und begriffen geschehen. Daß auch das außerschulische Leben bildet, steht außer Frage, doch es hat eben nicht die Qualitäten, die schulisches Lernen zum Regelfall für die gesellschaftlich organisierten Abschnitte des Lernprozesses werden ließ.⁸ Ob nun das curriculare Kleinarbeiten der Stoffumwandlung im Hinblick auf Tradierungsprobleme, auf Bildungsprobleme oder auf Kontinuitätsprobleme geschieht, Schule bleibt gerade in der Lehrplanarbeit der in seiner Eigenart zu begreifende und zu akzentuierende Zweck.

V.

Längst hat trotz aller Differenzierung und Professionalisierung die Lehrplanarbeit ein Komplexionsniveau erreicht, daß Laien kaum zu erklären und selbst den Fachleuten nur schwer zu deuten ist. Deshalb kann von einer Lehrplantheorie nicht erwartet werden, in leicht eingängiger Form die Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen oder Lösungen anzudeuten. Vielleicht liegt ihre Aufgabe gerade im Gegenteil darin, den in den einzelnen Planungsprozessen mitgetragenen, aber kaum je artikulierten Überschuß von Struktur- und Planungsproblemen so weit zu bannen, daß Fragen nach Sinn und Bedeutung der Lehre wieder angemessen gestellt werden können. Auch ein Schema wie das Aarauer Lehrplannormal mit seinen Dimensionen und Schichten kann die Komplexität des Vorgangs nur in Ansätzen fassen. Es spiegelt die wiederkehrenden, strukturell unvermeidlichen Probleme, läßt aber die unüberschaubare Vielzahl der je im Einzelfall sich stellenden Fragen außenvor. Ein Bild vom Lehrplan und von der mit ihm intendierten Bildung läßt sich so noch nicht gewinnen. Vielleicht wird man dazu in Zukunft, so wie es die skandinavischen Lehrpläne der letzten Jahre in exzellenter Form demonstriert haben, etwas von der Bildersprache wiedergewinnen, von der Bildung und auch das Lehrplanproblem ihren Ausgang nahmen.

Literatur:

Da es sich um einen zusammenfassenden Text handelt, wird von unmittelbar zitierten Texten abgesehen nur auf die zusammenfassenden Darstellungen der Autoren an anderer Stelle verwiesen, die sich ausführlich mit Geschichte und Stand der Lehrplanforschung befassen und die dazugehörigen Literaturhinweise enthalten:

Dolch J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1971-73

Dörpfeld F.W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen (1873). Wieder abgedruckt in: Dörpfeld F.W.: Schriften zur Theorie des Lehrplans. Bad Heilbrunn 1962

⁸ Vergleiche knapp und pointiert dazu jetzt Prange 1995.

- Gundem B.B.: Laereplanpraxis og Laereplanteori. Oslo 1990
- Haft H. & Hopmann S.: Sisyphos im Amt. Zum „sozialen System“ staatlicher Lehrplanarbeit. In: Bildung und Erziehung (1989) 3, 5-20
- Haft H. & Hopmann, S. (Hrsg.): Case Studies in Curriculum Administration History. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press 1990
- Hopmann S.: Current Structures of Curriculum Making and Their Impact on Content. Gundem B.B., Engelsen B.U. & Karseth B. (Hrsg.): Curriculum Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives. Oslo 1990, 158-180
- Hopmann S. (Hrsg.): Lehrplangeschichte International. Bildung und Erziehung (1990) 4
- Hopmann S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel: IPN 1988
- Hopmann S.: Die Verschulung der Schule. Studien zur Elementarschule und Didaktik in den Herzogtümern Schleswig und Holstein. i.V.
- Hopmann S. & Künzli R. (Hrsg.): Didaktik-Renaissance. Bildung und Erziehung (1992) 2
- Hopmann S. & Künzli R.: Topik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal. In: Bildungsforschung - Bildungspraxis (1994) 2, 161 - 184
- Künzli R (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. München: Kösel 1975
- Künzli R.: Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In: Adl-Amini B. & Künzli R.: (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim & München 1990-3, 180 - 209
- Künzli R: Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik de Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel: Mende 1986
- Künzli R.: Lehrplanung - der „unmögliche Diskurs“ oder die Sicherung von Permanenz. In: Hopmann S. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel: IPN 1988, 235 - 258.
- Menck P.: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik (1987) 3, 362 - 380
- Prange K.: Die wirkliche Schule und das künstliche Leben. In : Zeitschrift für Pädagogik (1995) 3, 327 - 334
- Rein W.: Stichwort „Lehrplanarbeit“ (1893). Wiederabgedruckt in: Hopmann S. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel: IPN 1988, 13 - 21.
- Weniger E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/52). Wiederabgedruckt in: Weniger E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, 199 - 294 .