

Hopmann, Stefan

Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 165-188. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Hopmann, Stefan: Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 165-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94868 - DOI: 10.25656/01:9486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94868>

<https://doi.org/10.25656/01:9486>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung	165

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan	225

Öffentliche Bildung und Demokratie

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung	251

Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung

Zusammenfassung

Der Beitrag sucht zunächst nach historischen und empirischen Indizien, die darauf hinweisen, ob und wie Lehrpläne als Maßstab öffentlicher Bildung fungieren beziehungsweise fungiert haben. Die Problemstellung wird aufgrund einer kurzen Geschichte der Lehrplanarbeit expliziert und analytisch in einen politischen, programmatischen und praktischen Diskurs der Lehrplanarbeit unterschieden. Zugleich geht Lehrplanarbeit immer von Planungs-, Lern- und Wirkungsprämissen aus. Schließlich werden drei Modelle entwickelt – die den Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung unterschiedlich konzipieren – und mit den verschiedenen Diskursen in Verbindung gebracht. Lehrplanarbeit erweist sich als Versuch, die empirisch unmögliche Rechenschaftslegung der Schule öffentlich akzeptabel zu machen.

Der Ausdruck „öffentliche Bildung“ hat im Deutschen eine gewisse Doppeldeutigkeit. Auf der einen Seite läßt sich der Begriff „öffentliche Bildung“ als Bezeichnung für das öffentliche Bildungswesen gebrauchen (entsprechend der englischen Übersetzung: public education). Der Lehrplan wäre in diesem Falle zu untersuchen als Maßstab für das, was in öffentlichen Schulen geschieht. Auf der anderen Seite läßt sich „öffentliche Bildung“ aber auch übersetzen als die Bildung der Öffentlichkeit (the education of the public), als Sammelausdruck oder Summe der Bildung, die in der Öffentlichkeit vorhanden ist. Beides hat unmittelbar miteinander zu tun.

Das Thema erlaubt dabei unterschiedliche Annäherungen. Man kann Ausgangspunkt nehmen in einem idealiter entworfenen Lehrplan, der dann als Maßstab der öffentlichen Bildung angelegt wird, so wie das etwa jüngst im schweizerischen Zusammenhang ANTON HÜGLI gefordert hat, dabei eine bis zu PLATO's *Politeia* zurückgehende Tradition aufgreifend (HÜGLI 1997). Man könnte sich hier auch auf eine lehrplantheoretische Metaebene begeben und danach fragen, wie ein Lehrplan beschaffen sein müßte, damit er die ihm zugeordnete Maßstabfunktion erfüllen könnte. Dafür steht in der deutschen Lehrplantheorietradition insbesondere der Name ERICH WENIGERS. Statt diesen Traditionen zu folgen, möchte ich im folgenden das Thema Lehrplan vornehmlich als ein historisch-empirisches begreifen, d.h. als Frage nach historischen und empirischen Indizien, ob und wie Lehrpläne im oben indizierten doppelten Sinne als Maßstab öffentlicher Bildung fungiert haben bzw. fungieren. Dabei stütze ich mich im wesentlichen auf zwei Forschungsprojekte, nämlich zum einen die historischen und empirischen Untersuchungen zur Lehrplanarbeit, die ich in den achtziger Jahren zusammen mit HENNING HAFT und anderen durchgeführt habe (vgl. HAFT u.a. 1986, HOPMANN 1988, HAFT und HOPMANN 1990), zum andern auf ein

z. Z. laufendes Forschungsprojekt, dass in mehreren europäischen Ländern (u. a. Deutschland, Finnland, Norwegen, der Schweiz) und den USA den Zusammenhang von Lehrplanung und Unterrichtsplanung empirisch untersucht.¹

Um in das Thema einzuführen, möchte ich zunächst ein Märchen erzählen, ein Märchen aus unseren Tagen, auch wenn es für manchen klingen mag, wie eine ungläubliche Wikingersage.

1. (K)ein Märchen

„Es war einmal ein junger Wikinger, dem widerfuhr das, wovon PLATO zeit seines Lebens vergeblich geträumt hatte. Nachdem er viele Jahre die Welt bereist und insbesondere jenseits des großen Teiches viel Neues gesehen und gelernt hatte, wurde er von der Regierung seines Landes dazu aufgefordert, eine umfassende Bestandsaufnahme des Zustandes der öffentlichen Angelegenheiten anzufertigen. Das Ergebnis war eine vernichtende Kritik. Machteliten beherrschten das Land, die Strukturen seien verkrustet, die Aussichten düster, wenn keine grundlegende Umorganisation der öffentlichen Angelegenheiten in Angriff genommen werde. Das niederschmetterndste Ergebnis seiner Untersuchungen war, daß der Staat bei weitem nicht die besten Kräfte seiner Bevölkerung ausnutze. Allzuviele würden in Dummheit verharren, wo doch auch sie und damit die Gemeinschaft vom Licht der Erkenntnis profitieren könnten. Das wichtigste sei, so seine Schlußfolgerung, ein neues Schulwesen und späterhin, zur Pflege der Kräfte des Landes, auch ein neues System der Gesundheits- und Sozialvorsorge.² Der gute Mann riskierte wie ein rechter Wikinger viel – und gewann alles. Nicht nur, daß er nicht außer Landes gejagt wurde, nein, bei der nächsten Regierungsumbildung vertraute man ihm das Schulwesen an mit der Aufgabe, es ganz nach seinen Ideen umzugestalten. Mit Feuereifer machte sich unser Soziologe ans Werk. Er hatte schnell erkannt, daß das wichtigste wäre, den Inhalt der Schule umzukrempeln: Neue Lehrpläne braucht das Land. Um dies zu erreichen, holte er sich Rat von den weisesten Männern und Frauen des Landes – bemerkenswerterweise waren seiner Meinung nach keine Lehrer darunter.³ Sobald er sich mit diesen beraten hatte, schrieb eine Anlei-

-
- 1 Die Projektarbeit startete im schweizerischen Teilprojekt 1993, im deutschen Teilprojekt 1995, in allen übrigen 1997. Leider liegen aus den Teilprojekten und dem Gesamtprojekt bislang nur wenige eigenständige Veröffentlichungen auf Deutsch oder Englisch vor, wohl aber eine Vielzahl von Arbeitspapieren, Konferenzvorlagen und vorläufigen Berechnungen. Arbeitsberichte des schweizerischen und des deutschen Projektes sollen noch 1998 veröffentlicht werden, die anderen drei Projekte rechnen mit ersten ausführlichen Berichten 1999. Das gilt auch für den angestrebten internationalen Vergleich. Wo im folgenden auf noch nicht veröffentlichte Texte aus einem dieser Projekte hingewiesen wird, kann eine Kopie des entsprechenden Textes beim Verfasser angefordert werden.
 - 2 Der Soziologe, von dem hier die Rede ist, der spätere Unterrichtsminister GUDMUND HERNES, war Leiter einer von der Regierung eingesetzten Kommission zur „Analyse der Machtverhältnisse“ in Norwegen („Maktutredning“: vgl. den Schlußbericht der Kommission mit Hinweisen zu den umfangreichen Teilstudien; HERNES et al. 1982). Sowohl der Schlußbericht als auch wesentliche Teilstudien werden hauptsächlich ihm selbst zugeschrieben. Die bildungspolitischen Konsequenzen formulierte HERNES – unaufgefordert – in einem zweiten Kommissionsbericht, der sich späterhin als eine Art Fahrplan für die Schulreformen der neunziger Jahre erwies (HERNES et al. 1988).
 - 3 Unter diesen gesellschaftlichen Vertretern war u. a. der auch im deutschsprachigen Raum be-

tung für alle künftige Schularbeit, nur zwei, drei Dutzend Seiten lang.⁴ Diese kleine, postmodern reich illustrierte Schrift erregte ungeheure öffentliche Aufmerksamkeit. Die einen sahen den Untergang des Abendlandes nahe, die anderen sich den alten Wikingern gleich auf Wegen zu neuen glorreichen Ufern. Erst nachdem diese Vorarbeit abgeschlossen war, wandte sich der Ministersoziologe den Lehrern zu und sagte zu ihnen: ‚Siehe, auf dieser Grundlage müßt ihr nun neue Lehrpläne schreiben. Und glaubt ja nicht, ihr hättet freie Hand. Ich werde jedes eurer Worte auf die Goldwaage legen und nach eigenem Gutdünken entscheiden‘. So geschah es denn auch. Nach einiger Zeit kamen die Lehrer zurück mit allerlei Lehrplanentwürfen. Unser Ministersoziologe war ziemlich unzufrieden mit dem, was ihm da vorgelegt wurde, und tat wie er es angekündigt hatte: Er schrieb mit Hilfe weniger naher Mitarbeiter sich seine eigenen Lehrpläne. Die Pädagogen waren natürlich empört ob solcher Behandlung und erhoben furchterregendes Geschrei. Da aber der Soziologe weiterhin die Unterstützung seiner Regierung hatte und außerdem der Öffentlichkeit dieser Streit weitgehend gleichgültig war, bekam der Minister seinen Willen. Und da er nicht gestorben ist, lebt er auch noch heute.“

Nein, das ist kein frei erfundenes Märchen, sondern nur die märchenhafte Wiedergabe der Geschichte der norwegischen Lehrplanreformen der letzten zehn Jahre. Der zu Beginn der Geschichte noch junge Soziologe (seinerzeit der jüngste Professor in der Geschichte der Universität Oslo) heißt GUDMUND HERNES und war bis vor gut zwei Jahren der Unterrichtsminister des Landes Norwegens (für eine kurze Darstellung des norwegischen Reformprozesses vgl. u. a. HOPMANN und SIVESIND 1998; SIVESIND 1997; SIVESIND und GUNDEM 1997).

Die hier erzählte Geschichte ist nun keineswegs einmalig. Komplexitätsreduzierenden Erzählungen, durch die der soziale Sinn gesellschaftlicher Planungsprozesse verbürgt wird, gehören auch zum Standardinventar der Lehrplangeschichte. Lehrplanhistorisch bewanderte Leser werden sicherlich die Parallelen zu einer Schlüsselfigur der deutschen Lehrplangeschichte, WILHELM VON HUMBOLDT, erkannt haben, dessen Weg von der Staatskritik *Von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates* bis zu seinem Wirken als erster Sektionschef für das Bildungswesen in einer preußischen Regierung. Andere wird die Koppelung von Bildung und Gesundheit vielleicht an JOHANN BERNHARD BASEDOW erinnern haben und dessen schulreformerische Anstrengungen von der *Vorstellung an Menschenfreunde* bis zu seinem Wirken in Dessau, und in der Tat kann man die gegenwärtige norwegische Reformpolitik als eine Wiederauflage des philanthropischen Politikprogrammes lesen. Das philanthropische Programm knüpfte seinerseits an die reformatorische Erneuerung des Schulwesens an, wie sie mit LUTHER, MELANCHTHON und im Norden insbesondere mit JOHANNES BUGENHA-

kannte JOSTEIN GAARDER (Autor von *Sofies Welt*), aber kein einziger Vertreter der Lehrerorganisationen oder der akademischen Pädagogik.

4 *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring: generell del* (Oslo 1993). Eine englische Fassung wurde 1994 veröffentlicht (*Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*; Oslo 1994). HERNES hat, wie er selbst mehrfach öffentlich bekräftigt hat, dieses Dokument eigenhändig geschrieben. Die später folgenden Fachpläne für die Grund- und die weiterführenden Schulen wurden zwar von Kommissionen vorbereitet, aber auch hier behielt sich HERNES vor, alle Texte eigenhändig zu korrigieren und wenn nötig umzuschreiben – was er in vielen Fällen dann auch tat.

GEN begann. Und schliesslich könnte man an die erste Version dieses Märchens erinnern, die freilich nie zur Durchführung kam, sondern ihrem Verfasser bei seinem Versuch, das Reformprogramm in einem benachbarten Staat durchzuführen, in zeitweilige Sklaverei brachte: PLATO'S *Politeia*.

Mit diesen Rückerinnerungen wären in kurzer Folge die Eckpunkte einer Entwicklung genannt, an deren Endpunkt der Lehrplan steht, so wie wir ihn zumindest in den nord- und mitteleuropäischen Ländern heute verstehen und verwenden:

2. Eine kurze Geschichte der Lehrplanarbeit⁵

Lehrplanung entsteht, wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was gelehrt werden soll. Seit wann das der Fall ist, läßt sich schwierig bestimmen. Seit JOSEF DOLCHS monumentaler Geschichte des *Lehrplanes des Abendlandes* (1971–3) werden die Anfänge dieser Geschichte in der griechischen und römischen Antike gesehen. Neuere Forschung deutet daraufhin, daß es schon vorher, etwa in der Beamtenausbildung der frühen Hochkulturen lehrplanähnliche Überlegungen gegeben haben mag (vgl. z. B. ASSMANN 1995). Sicher ist, daß sich seit etwa dem fünften und vierten vorchristlichen Jahrhundert eine verschriftlichte Reflexion über Lehrplanprobleme finden läßt, und es ist sicherlich kein Zufall, daß eines der Zentren dieser Reflexion die Athenische Republik ist, für deren erstmals durch eine organisierte Öffentlichkeit verbürgten Bestand ein Minimum öffentlicher Bildung unabdingbar schien. Komplexe Interaktionssysteme wie das Athenische Wehrsystem oder die öffentliche Gerichtsbarkeit setzten – wie insbesondere Christian Meier (1993) gezeigt hat – Verständnis und Verständigung der dazu Zugelassenen in einem Maße voraus, das nicht mehr als naturwüchsig gegeben vorausgesetzt werden konnte. ARISTOTELES hat im Lehrplankapitel seiner Politik den zum Lehrplan zwingenden Verlust der Selbstverständlichkeit des Lehrens pointiert:

„Es ist klar, daß es Erziehungsgesetze geben und die Erziehung selbst zur öffentlichen Angelegenheit werden muß. Aber wir dürfen die Frage nicht vergessen, wie diese Erziehung sein soll und erzogen werden sollte. In unseren Tagen ist man nämlich uneins darüber, welche Ziele gesteckt werden sollten, und es gibt verschiedene Annahmen darüber, was die jungen Leute für den Erwerb der Tugend oder der Lebensführung lernen sollen; auch darüber ist man sich nicht klar, ob die Erziehung mehr auf Verstandes- oder Herzensbildung hin zu wirken hat. Man weiß nicht, ob man der Jugend das lehren soll, was für das praktische Leben nutzt, oder das, was zur Tugend führt, oder über große Taten. Denn alle diese Standpunkte haben ihre Anwälte gefunden ...“ (8. Buch, Einleitung).

ARISTOTELES tritt für einen vorgegebenen, festgelegten Kreis von Bildungsgütern ein, wie er etwa im *enkyklios paidea*, dem Kreis notwendiger allgemeiner

⁵ Es würde den Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes sprengen, für alle im folgenden angedeuteten lehrplangeschichtlichen Ereignisse auf Einzelveröffentlichungen zu verweisen, zumal hier nur in Stichworten Wendepunkte der Lehrplangeschichte angedeutet werden sollen. Deshalb werden nur wenige Sammelbände und Monographien erwähnt, die einen Überblick geben und die weitere Literatur erschließen können. Aus gleichem Grund wird auf gesonderte Nachweise der erwähnten klassischen Schriften verzichtet: Die Werke eines ARISTOTELES, PLATO, LUTHER, COMENIUS etc. lassen sich unschwer auch ohne solche Hinweise finden..

Bildung, Gestalt annimmt. Aus dem *enkyklikos* entwickelt sich in römischer Zeit in vielen Zwischenschritten das ein gutes Jahrtausend lang stabile System der *septem artes liberales*, der sieben freien Künste mit dem *Trivium* von Grammatik, Rhetorik und Dialektik und dem *Quadrivium* von Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik.⁶

Das neben ARISTOTELES *Politik* bekannteste lehrplantheoretische Werk jener Epoche ist sicherlich die bereits erwähnte *Politeia*, PLATO's weitgespannter Versuch, den Staat auf organisierte Bildung zu gründen (insbesondere Buch 5 und Buch 7). Lehrplanhistorisch interessant sind vor allem die Prämissen, von denen dieser Entwurf ausgeht:

1. Da ist zunächst einmal die Annahme, daß Lehre öffentlich geplant werden kann – und muß. Dies setzt voraus, daß Lehren organisiertes Handeln ist, das Regeln unterworfen und wenigstens nach Art eines Handwerkes zu einem planvollen Abschluß geführt werden kann. Der bloße Mitvollzug des Alltags reicht nicht länger aus, es bedarf des kalkulierten Eingriffes. Die Glaubwürdigkeit dieses Konzeptes verdankt sich zu PLATO's Zeit wohl nicht zuletzt dem gesellschaftlichen Erfolg der Sophisten. Darüber hinaus und abweichend von der sophistischen Tradition, erklärt PLATO die Entscheidung über Aufbau und Inhalt der Bildung zur öffentlichen Angelegenheit, etwas überraschend für jemand, dessen eigener Lehrmeister aufgrund seiner Lehre von den öffentlichen Mächten gezwungen wurde, den Schierlingsbecher zu nehmen.
2. In die Planungsprämisse eingeschlossen ist die doppelte Annahme, daß was gewußt wird, gelehrt werden kann, und daß was gelehrt wird, auch gelernt werden kann. PLATO hat sich mit diesem Problem neben der *Politeia* nicht zuletzt im *Meno* beschäftigt anläßlich der Frage, ob Tugend lehrbar sei. Im Konzept der mäeutisch gelenkten Wiedererinnerung wird die Differenz von Lehren und Lernen diskursiv aufgehoben, scheint der Lehrprozeß ganz vom je situativen Gang des Lernens abhängig. Das Höhlengleichnis erinnert demgegenüber daran, daß der Lernprozeß ein beschwerlicher Aufstieg ist, in dem keine Stufe übersprungen werden kann, man sich an das helle Licht erst langsam heran arbeiten muß. Gleichviel worauf mehr Gewicht gelegt wird, erscheinen in beiden Fällen Lehren und Lernen als zwei Seiten des selben Prozeßes. Das Einheit stiftende Moment ist die Ordnung des Wissens, die hier noch als die eine erscheint, ganz gleich ob Wissen um seiner selbst willen, im Zusammenhang seiner gesellschaftlichen Verwendung oder für Zwecke des Lehrens und Lernens geordnet wird.
3. Das Setzen auf Koinzidenz gilt auch für die dritte und schwierigste Prämisse, nämlich die, das was durch Lehre gelernt wird in seinen Wirkungen auch dem entspricht, was mit der Lehre intendiert war. Auch dies ein Problem, das ebenso im *Meno*-Dialog behandelt wird, und hier wie dort mit der Überzeugung gelöst wird, das was als recht erkannt ist, auch zur rechten Handlung führt, daß also Lernertrag und Handlungsfolgen in eins fallen.
4. Schließlich wird der Zusammenhang der drei Prämissen (der *Planungsprä-*

6 Immer noch brauchbare Zusammenfassungen dieser Entwicklung finden sich bei DOLCH 1971-3 und MARROU 1977, auch wenn die neuere Forschung manches Detail korrigiert haben mag.

misse, der *Lernprämisse* und der *Wirkungsprämisse*) theoretisch verbürgt. Das entspricht PLATO's Staatskonzeption, in der die Führung des Staates den Philosophen als den Gebildetsten zufällt.

Die drei zu erst genannten Prämissen gehören bei aller Abweichung im einzelnen von der Antike bis heute zu den meist unausgesprochenen Voraussetzungen des Lehrplandiskurses (sie lassen sich auch im oben nacherzählten Märchen wiederfinden). Dagegen fand die Forderung, die Lehrplanarbeit den Philosophen zu überlassen, die noch heute von manchen Lehrplantheoretikern geteilt wird, schon damals nicht rechten Anklang bei den Zeitgenossen, die Plato und seinen Philosophiekollegen keineswegs die Lehrplanentscheidungen und noch viel weniger alle übrigen Staatsgeschäfte anvertrauen wollten.

Die *erste* der drei übrigen Prämissen, die nachhaltig ins Wanken geriet, war die von der *einen Ordnung* des Wissens.⁷ Schon QUINTILLIAN hatte in seiner *Institutio oratoria* ausgangs des ersten Jahrhunderts um die rechte Reihenfolge des Lehrstoffes gerungen. Auf christlicher Seite ist es beispielsweise um 400 AUGUSTINUS, der die Notwendigkeit hervorhebt, den in der Kanonisierung festgeschriebenen Lehrstoff entsprechend dem Lernvoraussetzungen und der Lerngeschichte der Schüler aufzubereiten (*De catechizandis rudibus*). Die beschleunigte Differenzierung und Vermehrung des Wissens sprengte schließlich seit Beginn des zweiten Jahrtausends den Rahmen der Jahrhunderte lang stabilen *septem artes*. Es waren vor allem Mönche an den führenden Klosterschulen, die wie HUGO in Kloster St. Viktor nahe Paris versuchten, das Problem durch eine neuerliche Ordnung, durch eine auf Lehrbarkeit hin angelegte *Disziplinierung* des Wissens und Lernens zu lösen (*Didascalicon*). Die Lehrordnung wurde damit von der gesellschaftlichen Ordnung des Wissens abgelöst.

Diese hier in wenigen Stichworten angedeutete, durch Ordnung verbürgte Einheit allgemeiner Bildung war wohl zu jedem gegebenen Zeitpunkt der vornezeitlichen Bildungsgeschichte eine kontrafaktische Unterstellung. Für die wenigsten kam Bildung auch nur in die Nähe solcher Allgemeinheit. Für die übergroße Mehrheit der Bevölkerung fand geplante Lehre in keiner Weise statt, und für die sich in den Städten seit der Jahrtausendwende sprunghaft entwickelnde Nachfrage nach geplanter Bildung ging es nicht um umfassende Allgemeinbildung, sondern um eine bereichsspezifische Grundbildung in den für die Entwicklung von Handel, Handwerk und Gewerbe notwendigen Kenntnissen im Rechnen, Schreiben und Lesen. Daraus entwickelte sich in den Jahrhunderten vor der Reformation eine Konkurrenz zwischen einer Vielzahl nachfrageabhängig variierender Unterrichtsangebote und den primär in kirchlicher Regie angebotenen Schulkursen an Cathedral-, Küster- und Klosterschulen etc., die mehr Gewicht auf alte Sprachen, insbesondere Latein, und die Vermittlung der kanonisierten Ordnung des Wissens legten. Auf beiden Seiten entwickelte sich die Gewohnheit, das Lehrangebot in Lehrordnungen zu dokumentieren, wobei uns heute vor allem die großen Ordnungen der kirchlich arrangierten Lehrangebote überliefert sind, während die Lehrangebote der konkurrierenden Stadt- und Winkelschulen von wenigen Ausnahmen abgesehen nur in den Fällen über-

7 Die folgenden Überlegungen stützen sich neben eigenen Arbeiten insbesondere auf RUDOLF KÜNZLI's grundlegende Studie zur *Topik der Lehrplanung* (Kiel 1986); vgl. auch KÜNZLI 1997.

liefert sind, wo öffentliche, d. h. hier meist kommunale Ordnungsversuche einsetzen.⁸

Das Spannungsfeld von kirchlich angebotener Lehre und privater Nachfrage charakterisierte denn auch die schulpolitische Ausgangslage der Reformation. Der Niedergang der Latein- und Gelehrtenschulen schien offensichtlich, deren Angebot nicht der Nachfrage gemäß. Das Großartige im insbesondere von JOHANNES BUGENHAGEN ausgeformten lutherischen Lehrplankompromiß liegt darin, dies gesehen und in der Schulordnung berücksichtigt zu haben. In ihrer Grundstruktur läuft die neue Schulordnung darauf hinaus, was Herrschaft und Kirche interessiert (also insbesondere Lesen, die Glaubenslehre und an höheren Schulen das Latein) zur verbindlichen Pflicht zu erklären, während gleichzeitig entsprechender zahlender Nachfrage angeboten werden sollte, was das Stadtbürgertum interessierte, also insbesondere Schreiben, Rechnen und späterhin auch andere nützliche Gegenstände. Alle Schulen sollen öffentlicher – d. h. hier kirchlicher – Aufsicht unterstellt werden, um dadurch die Einhaltung der Schulordnung zu gewährleisten.⁹

Das entgegenkommen wird noch viel stärker im Verfahren der Lehrplanarbeit sichtbar. Fast allen reformatorischen Schulordnungen gehen intensive Vernehmlassungen voraus, mancherorts wie in Württemberg kommt es zur Bildung der ersten sachkundigen Kommissionen, die mit der Ausarbeitung der Schulordnung betraut werden. Das seinerzeit komplexeste Entwicklungsverfahren war jedoch mit dem prominentesten Gegenentwurf zur reformatorischen Schulordnung verknüpft, der jesuitischen *ratio studiorum* von 1599, die in einem mehrjährigen Anhörungs- und Beteiligungsverfahren unter Mitwirkung aller Ordensprovinzen und Lehranstalten ausgeformt wurde. Sie galt dafür anschließend unverändert nahezu 250 Jahre.

Was indiziert dieser Verfahrensaufwand? Lehrplanarbeit ist zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden, zumindest in dem Rahmen, in dem es eine entscheidungsrelevante Öffentlichkeit gibt. Durch die Reformation fiel den Landesherrn mit der Herrschaft über den Glauben auch die Lehrplanhoheit zu (Augsburger Religionsfrieden), aber selbst in diesem Rahmen war die Lehrordnung nicht länger selbstverständlich. Es ist so nicht zufällig, daß sich LUTHER in seinen drei Schulpredigten nacheinander an die Fürsten, die Ratsherren und die Eltern wendet, als die drei Interessengruppen, die Angebot und Nachfrage im Bildungsbereich bestimmen. Der Reformator verläßt sich nicht alleine auf die inhaltliche Ausformung des Schulangebotes. Es ist die Beteiligung, die der Lehr-

8 Auch hier ist nach wie vor auf DOLCH's große Studie zum Lehrplan des Abendlandes zu verweisen, wobei freilich die regionale und lokale Schulgeschichtsschreibung in den letzten zwei Jahrzehnten für fast jede größere Gemeinde entsprechende Dokumente vorgelegt hat; vgl. auch HAMMERSTEIN et al. 1996. Viele Beispiele sind im übrigen in den von MICHAEL KLÖCKER herausgegebenen Bänden zum historischen Schulrecht beim Böhlau-Verlag zu finden, insbesondere in den Reprints älterer Sammlungen (wie z. B. LUDWIG VON RÖNNES zweibändigen „*Das Unterrichtswesen des preussischen Staates*“ 1990) und den schulrechtlichen Dokumentationen (wie z. B. BIEHL, HOPMANN und WULFF 1994).

9 Ich bin der historischen Entwicklung seit der Reformation in zwei Untersuchungen nachgegangen: *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln* (Kiel 1988) und *Die Verschulung der Schule* (noch unveröffentlichte „Habilitationsschrift“ zur Schulgeschichte der Herzogtümer Schleswig und Holstein im Schnittpunkt der deutschen und der nordischen Schulgeschichte). Aus diesen beiden Untersuchungen sind alle in diesem Abschnitt folgenden Beispiele entnommen.

ordnung die Akzeptanz sichern soll, die nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Als schulpolitisch erfolgreich kann man den reformatorischen Vorstoß jedoch nicht betrachten. Gewiß sind Reformationszeit und noch vielmehr der Barock von zahllosen Schulordnungen und Lehrplanreformen durchzogen, die in ihren großartigsten Exempeln wie COMENIUS' *Didaktik* noch einmal versuchen, in einer vollständigen und zugleich abgeschlossenen Ordnung Wissen, Lehren und Lernen zu versöhnen. Aber bis weit in das 18. Jahrhundert hinein zerfällt das faktische Bildungsangebot entsprechend den vorreformatorischen Trennungslinien: Für die Mehrheit heißt das Heranwachsen ohne Schulbesuch. Dort wo sich Bildungsnachfrage entwickelt, also zunächst in den Städten, dann – oft in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Zusammenspiels von Handel, Handwerk und Landwirtschaft – auch in reicheren Landstrichen, dort wird bis weit in das 18. Jahrhundert hinein ein großer Teil der Bildungsnachfrage durch Bildungsangebote befriedigt, die nicht der öffentlichen Kontrolle unterliegen, durch Winkel- und Bauernschulen, privat wirtschaftende Schreib- und Rechenmeister und Wanderlehrer, die genausoviel unterrichten, wie sie honoriert bekommen. Noch Ende des 18. Jahrhunderts sammeln diese nicht-öffentlich regulierten Angebote gerade in Gegenden, wo die große Mehrheit aller Kinder Schulunterricht erhält, ein vielfaches der in öffentlich kontrollierten Schulen unterrichteten Schüler (so z. B. in weiten Teilen Nord- und Südschleswigs).

Selbst dort, wo der lutherische Schulkompromiß sich durchsetzte, blieb sein Erfolg nicht unbestritten. Die Kritik richtete sich gegen die *dritte* Prämisse, die Wirkungsprämisse, nämlich daß die Vermittlung des Wissens den Lehrplanzielen entsprechende Handlungen sichere. Hier ist vor allem die *pietistische* Kritik an der lutheranischen Orthodoxie hervorzuheben. Das Einpauken des Katechismus mit allen seinen Unterabteilungen sei nicht der rechte Weg zu gottesfürchtigem Leben. Gerüttelt wird nicht an der Doppelstruktur des lutherischen Schulkompromisses, sondern an seiner Durchführung. Um *die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen* (FRANCKE), genügte bloße Wissensvermittlung, mußte der Unterricht selbst zur *praxis pietatis* werden. Die schulhistorische Pointe liegt hier in der damit notwendigen Abgrenzung der Schule als eines spezifisch gestalteten und kontrollierten Raumes, dessen Erfordernissen die Lehre sich einzufügen habe. Verständlich darum auch das Interesse an der Verselbständigung der Lehrerbildung: Zur *praxis pietatis* reicht Wissen nicht aus, müssen Gemüt und Haltung der Lehrer dem Schulraum entsprechend vorgestimmt sein.

Zumindest wirkungsgeschichtlich spinnt der Philanthropismus diesen Faden weiter, nur daß er den Doppelauftrag der christlichen Klugheit säkularisiert, oder um es näher an BASEDOW auszudrücken: im doppelten Erziehungsziel von *Ordnung* und *Reinheit* pädagogisiert. Die *praxis pietatis* wird zur pädagogischen Praxis, die verlangt, den Schulraum und damit auch den Lehrplan pädagogischen Anforderungen zu unterwerfen. Manches Ergebnis dieser Transformation wirkt heute etwas überspannt, wenn etwa beispielsweise die Notwendigkeit des Frontalunterrichtes und eines dafür geeigneten Schulraumes primär damit begründet wird, daß dadurch der heimlichen Selbstbefriedigung im Unterricht vorgebeugt werden könne. Der Totalitätsanspruch des philanthropischen Schulkonzeptes kannte keine Grenzen: Manch einer träumte Ende des 18. Jahrhun-

derts vom perfekten Lehrplan, der für jeden Tag und jede Stunde exakt im voraus festlegt, was wie zu unterrichten sei. Der groß angelegte Versuch, diese neue Schule mit einem neuen *orbis pictus* nach Art des COMENIUS zu supplieren, schlug jedoch fehl, nicht zuletzt weil die gesellschaftliche Differenzierung des Wissens und der Arbeit längst Ausmaße angenommen hatte, daß schon die bloße Aufzählung ihrer Elemente den Rahmen eines Schulbuches gesprengt hätte. Die eine Ordnung des Wissens, die den Zusammenhang von gesellschaftlich Zusammenem und pädagogisch Vermittelbarem garantiert, ließ sich nicht mehr herstellen. Was blieb war das eben schon im Barock beliebte Versprechen, mit pädagogischer Methodisierung durchgeformter Unterricht könne den Lerngang so sehr beschleunigen, daß alles nur Erdenkliche und Wünschbare im Laufe der Schulzeit vermittelt werden könnte. Dazu sollte die neue Perfektibilitätspsychologie die Grundlagen liefern.

Das Publikum oder die gebildete Öffentlichkeit, wie sie sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts ausgebildet hatte, sah diesem Treiben teils amüsiert, teils schockiert, teils begeistert zu – aber allemal interessiert. Kein Wunder, daß der umtriebige BASEDOW für seine Schulprojekte gewaltige Spendenbeträge scheinbar mühelos einsammeln konnte. Das Publikum erkannte im philanthropischen Projekt die Arbeit an seiner eigenen Existenzgrundlage. Die Ausweitung der gebildeten Öffentlichkeit setzte eine öffentliche Bildung voraus, die zur Teilhabe an ihr befähigt. Der Lehrplan wird hier zum ersten Male zum Maßstab öffentlicher Bildung im eingangs erwähnten doppelten Sinne: Gerade in dem, womit die philanthropischen Lehrpläne chronisch über den faktisch gebotenen Unterricht hinaus schießen, markieren sie die Differenz zwischen dem, was die öffentlichen Bildungsanstalten zu Wege bringen, und dem, was öffentliche Bildung als Bildung zur Öffentlichkeit verlangt.

Warum hat sich der Staat das philanthropische Lehrplankonzept methodisch vollständig vorgeplanten Schulunterrichts nicht zu eigen gemacht? Am Niedergang der philanthropischen Bewegung um 1800 waren neben der chronischen Unfähigkeit, die vollmundige Versprechen auch nur annähernd einzulösen, sicherlich auch die Nachwehen der Französischen Revolution beteiligt, die die ohnehin vorhandenen Bedenken gegen eine Überbildung des Volkes in panische Angst vor einem allzu gebildeten Pöbel wachsen ließen. Der Glaube an die Methode als Schlüssel zur Lehrplankontrolle ging jedoch nicht gleich ganz verloren. Im Gegenteil sieht das frühe 19. Jahrhundert den weltweiten Erfolg eines Lehrplankonzeptes, daß durch strenge methodische Zurichtung Umfang und Ertrag des Unterrichts präzise vorauszubestimmen und damit zu begrenzen verspricht: des wechselseitigen Unterrichts. Er eröffnete zu den seit der Antike primär inhaltlich definierten Lehrplänen eine methodisch bestimmte Alternative: Auswahl des Unterrichtsstoffes danach, was in kleinste Portionen zerlegt und in der Vermittlung exakt kontrolliert werden kann. Gleichzeitig bot das militärische Gepräge des wechselseitigen Unterrichts eine pädagogische Praxis, die weniger gefährlich als die der alles vermitteln wollenden Aufklärer zu sein schien. Aber auch die Pädagogenzunft war dem Experiment nicht abgeneigt. Es waren – entgegen landläufiger Lehrmeinung – nicht zufällig die Gebildeten unter den Lehrern, die sich die neue Methode zu eigen machten, gerade weil sie im Primat der Methode den Vorrang des Pädagogischen in Schule und Unterricht zu legitimieren erlaubte, was in der Konsequenz nichts anderes bedeutete, als daß den

Pädagogen und nicht der Öffentlichkeit oder anderen Mächten das letzte Wort bei Lehrplanentscheidungen zukäme.

Die Bewegung des wechselseitigen Unterrichts blieb jedoch ein gut vierzig bis fünfzig Jahre währendes Intermezzo, daß zu keiner Zeit in einer Mehrheit der europäischen Staaten zum vorgeschriebenen Lehrplan wurde (vgl. ergänzend HOPMANN 1986). Im Verlaufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzt sich dagegen insbesondere von Bayern und Preußen ausgehend ein anderes Lehrplanverständnis durch, das einen intelligenteren und leichter zu verwaltenden Modus der *Begrenzung* der Bildungsinhalte anbot. Pate stand die neue Verwaltungsordnung, wie sie insbesondere in der preußischen Gewerbeordnung und der Städteordnung zum Ausdruck kam. HUMBOLDT darf neben SCHLEIERMACHER wohl als einer der wichtigsten Urheber dieses neuen Lehrplanverständnisses gelten. Der Lehrplan wurde nun aus den allgemeinen Schulordnungen ausgegliedert und in einen selbständigen Lehrkatalog verwandelt, der in groben Zügen festhielt, was warum unterrichtet werden sollte und – wenigstens im Normalplan von 1816 – fast eben so ausführlich: was nicht mehr unterrichtet werden sollte. Der Normalplan, wie der Lehrplan jetzt hieß, war nicht an die Lehrer direkt gerichtet, sondern diente der Verwaltung als Maßstab der Beurteilung der lokalen Unterrichtsplanung. Die Unterrichtsmethoden wurden teils implizit, teils wie in Preußen explizit aus den Lehrplanvorgaben ausgeschlossen und ihre Auswahl den Schulen und Lehrern überantwortet. Mit dieser sogenannten *Methodenfreiheit* entstand eine Doppelung des Planungsprozesses, die verlangt, den staatlichen Lehrplan durch lokale Unterrichtsplanung zu supplieren. Die Lehrer erhalten damit gleichsam eine *Lizenz*, alles zu unterrichten, was den gesteckten Rahmen nicht *sichtbar* verletzt (HOPMANN 1988).

Mit diesem Schritt wurde die *erste* unter Bezug auf PLATO erwähnte Prämisse, die Planungsprämisse, zwar nicht aufgehoben aber eingeschränkt. Zum einen konnte mit dieser Öffnung der seit ARISTOTELES gesuchte Lehrplankompromiß zwischen politischen Allgemein- und je gegebenen Sonderinteressen besser bewerkstelligt werden. Zum andern milderte die Doppelkonstruktion einen Teil der in einer sich differenzierenden Gesellschaft nicht mehr befriedigend zu lösenden Legitimationsprobleme. Der Staat kann sich von nun an bei Einsprüchen von Bedenkenträgern darauf berufen, nur das Notwendigste geregelt zu haben; alles andere sei der lokalen Ausgestaltung überlassen. Da diese aber dem pädagogischen Fachpersonal überlassen bleibt, kann sich dieses gegenüber jedweden Einwand mit dem Nachweis begnügen, das was unterrichtet wird, sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben bewege und damit legitimiert sei. Kein Zufall daher, daß es wieder gerade die Lehrer sind, die sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts massiv für ein staatliches Lehrplanregiment einsetzen. Es immunisierte gegen lästige Einmischung der bis dahin so wirkungsmächtigen lokalen Schulinteressenten.

Der Preis, den die Lehrer dafür zu entrichten hatten, war, daß der Lehrplan zum Politikum wurde, bei dessen Ausformung sie nur eine Interessentengruppe unter vielen waren. Während fast alle bekannten Lehrplanentwürfe bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts von pädagogischen Experten, meist pädagogisierenden Theologen, verfaßt worden waren, wird typisch für die Lehrplanausformung im 19. Jahrhundert die Arbeit ministeriumsnahe Kommissionen oder politisch verantwortlicher Einzelverfasser, die den Lehrplan im Spannungsfeld

politischer Interessen auszutarieren suchten. Wenn die Öffentlichkeit in den Prozeß der Lehrplanarbeit organisatorisch einbezogen wird, handelt es sich wie bei den preußischen Lehrplankonferenzen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich um gesellschaftliche Interessenvertreter, während die Lehrer – wenn überhaupt – nur eine Nebenrolle eingeräumt bekommen. DÖRPFELD hat in seinem Bericht über die preußische Lehrplankonferenz von 1872 darüber beredete Klage geführt (1873).

Das wäre vermutlich auch nicht sonderlich problematisch geworden, wenn nicht – nicht zuletzt auf Druck der Lehrerschaft – die von HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER gezogene Trennungslinie zwischen staatlichen Normalplan und lokaler Unterrichtsplanung in den nachfolgenden Lehrplänen mehr und mehr überschritten worden wäre. Schon der Nachfolger des Normalplanes von 1816, das sogenannte *Blaue Buch* von 1837 war ein vergleichsweise dickleibiges Dokument mit vielen Detailvorschriften. Über die war aber nach Meinung der mit wachsendem Selbstbewußtsein agierenden Lehrerschaft allein pädagogisch angemessen zu entscheiden. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verdichtete sich so die Kritik an der staatlichen „*Bürodidaktik*“, die vom grünen Tische aus den Pädagogen unbrauchbare Vorschriften mache. Bei der preußischen Schulkonferenz von 1890 wurde auf diese Kritik mit einem weiteren Differenzierungsschritt geantwortet. Der politische Diskurs mündete nun mehr nur in ein politisches Rahmendokument, das die Grundzüge der Lehrplanarbeit festlegen sollte, während die Ausformung der Fachpläne überwiegend aus Lehrern zusammengesetzten Expertengruppen überlassen bleiben sollte.

Klassisches Beispiel für diese Dreiteilung wurde die preußische Lehrplanreform für höhere Schulen von 1925 (die übrigens der Modellfall war, an dem WENIGER dann in seiner Lehrplantheorie seine drei Schichten der Lehrplanarbeit abträgt). Zunächst wurde mit großem öffentlichem Aufwand eine Denkschrift zur Reform vorgelegt, alle Kritik im folgenden jedoch darauf verwiesen, daß die Lehrpläne ja erst noch folgen würden. Dann wurden auf Grundlage der Denkschrift neue Lehrpläne entworfen, Kritik an den Entwürfen jedoch damit zurückgewiesen, daß schon in der Debatte über die Denkschrift alles notwendige gesagt worden sei. Den Lehrkräften blieb es dann überlassen, im Rahmen der nun rechtsförmig gesicherten Methodenfreiheit ihren lokalen Unterricht zu entwerfen. Die Dreiteilung erwies sich damit gleichsam als perfekte Legitimitätsentsorgung.

Mit dieser Teilung wurde der Lehrplan, soweit man unter ihm die stoffliche Vorausplanung des Unterrichts versteht, aus dem öffentlichen Raum heraus wieder in die Hinterzimmer der Expertengespräche verlegt. Die organisierte Öffentlichkeit hat sich seitdem von wenigen Ausnahmen abgesehen an die hier festgelegten Diskursgrenzen gehalten. Politische Absichtserklärungen wie Leitideen oder Schulbilder vermögen vielleicht noch die Öffentlichkeit erhitzen; die Einzelheiten der Fachpläne nehmen meist noch nicht einmal die verantwortlichen Politiker zur Kenntnis. Die Grenzziehung zum praktischen Diskurs ist jedoch, wie wir aus der empirischen Forschung wissen, nicht minder scharf: Eine große Mehrheit der Lehrkräfte schaut höchst selten in die jeweils geltenden Lehrpläne, nicht einmal alle zwei Jahre. Das spielt empirisch auch keine sonderlich große Rolle, weil Lehrpläne nur in seltenen Fällen von der vorherrschenden Unterrichtspraxis so weit abweichen, daß sie unmittelbar zur Veränderung ein-

gefährlicher Unterrichtsrouninen zwingen. Für Lehrkräfte wird die genaue Kenntnis des Textes deshalb meist nur in Prüfungs- und Konfliktfällen wichtig, dort, wo es um die Frage geht, ob sie ihr Tun im Rahmen des je geltenden Lehrplanes *didaktisch* rechtfertigen können.¹⁰

Der intermediären Funktion im Spannungsfeld von schulpolitischem und schulpraktischem Diskurs sind sich heutige Lehrplanmacher wohl bewußt. Fragt man sie nach den Gründen für die von ihnen betriebene Lehrplanreform, weisen sie neben schulischem Strukturwandel auf politische Anforderungen und gesellschaftliche Veränderungen hin. Tatsächlich werden die meisten Lehrplanrevisionen von politisch-administrativen Entscheidungen ausgelöst. Im Schnitt geschieht das alle sieben Jahre, ganz gleich um welches Fach oder welche Schulstufe es sich handelt. Fragt man Lehrplanmacher dagegen danach, was für sie bei ihren Lehrplanentscheidungen eine Rolle spielt, ist von Politik und Gesellschaft nicht länger die Rede. Da zählen allein fachliche, didaktische und pädagogische Argumente. Das Ausmaß, in dem die politische Dimension der Lehrplanarbeit von Lehrplanmachern erkannt wird, scheint abhängig von den Zeitläuften und regionalen Umständen. Ein aktiver Minister wie in unserem Märchen kann diese politische Dimension kräftig in Erinnerung rufen. Geht es aber an die konkreten Sachentscheidungen, so sind sich alle Lehrplanmacher nach den bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen einig: Sie geben der Politik, was der Politik ist, allenfalls in den Präambeln. Die konkreten Lehrplanentscheidungen aber verbleiben im innerdidaktischen Diskurs. Die Lehrplanmacher müssen bloß darauf achten, daß das, was sie aus pädagogischen Gründen vorschreiben wollen, nicht offenkundig den politischen Vorgaben zuwiderläuft. Daß ihnen das meist gelingt, mag man daran ablesen, daß die von Lehrplanmachern vorbereiteten Lehrplanentwürfe nur in seltenen Fällen im Prozess der politischen Entscheidung über ihre Gültigkeit nachhaltig verändert werden.¹¹

3. Lehrplanarbeit als Diskursentmischung

Die damit entstandene Dreiteilung:

- ein *politischer* Diskurs, der einen Rahmentext für die Lehrplanarbeit setzt,
- ein *programmatischer* Diskurs, der im Zusammenspiel von Administration und Lehrerschaft den konkreten Lehrplan entwickelt und schließlich
- ein *praktischer* Diskurs, der die lokale Ausformung der Unterrichtsplanung besorgt,

hat sich seit der Jahrhundertwende im deutschen Sprachraum im wesentlichen nicht geändert und ist zugleich das vorherrschende Modell der Lehr-

¹⁰ Vgl. neben HOPMANN 1988 BIEHL 1997; BIEHL und OHLHAVER 1997, OHLHAVER 1997; TILLMANN 1996

¹¹ Detaillierte Daten dazu enthalten die oben erwähnten Forschungsberichte, die beim Verfasser angefordert werden können. Ähnliche Ergebnisse zeigten bereits die Studien von HAFT et al. 1986 und HOPMANN 1988. Das eingangs erzählte norwegische Beispiel ist also untypisch, insofern sich normalerweise die politischen Instanzen spürbarer Eingriffe in die von Lehrplankommissionen vorgelegten Entwürfe enthalten.

planarbeit in den meisten europäischen Ländern (vgl. HOPMANN und KÜNZLI 1994).

Versuche diese Dreiteilung aufzulösen, entweder durch einen höheren Detaillierungsgrad der politischen Vorgaben oder durch eine die Methodenfreiheit einlebnende didaktische Detaillierung des Lehrplans, hat es in der Lehrplangeschichte zwar immer wieder gegeben, doch hat sich keiner dieser Versuche auf Dauer halten können. Denn jede Aufgabe der diskursiven Selbständigkeit der drei Ebenen würde jede Lehrplanentscheidung mit den Legitimationserwartungen an alle drei Ebenen belasten. Wie eng oder weit die Diskursebenen an einander gekoppelt sind, mag dabei von Fall zu Fall verschieden sein. Im allgemeinen ist der Spielraum recht groß. So ist es durchaus möglich, daß sich zum Beispiel im Laufe der Lehrplanarbeit die politischen Rahmenvorgaben mehrfach ändern, ohne daß deswegen die konkrete Ausgestaltung der Fachpläne geändert werden muß (Bremen).

Halten wir einige Resultate aus diesem kurzen Gang durch die Geschichte fest, der noch durch viele empirische und historische Einzelbefunde untermauert werden könnte (vgl. zum folgenden HOPMANN 1988):

1. *Planungsprämisse*: Die Lehrplanung ist wie von PLATO und Aristoteles gewollt zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden – die unter weitgehendem Ausschluß der Öffentlichkeit erledigt wird. Ermöglicht wird dies durch eine Dreiteilung des Lehrplandiskurses, die der Politik und der Öffentlichkeit die Beschäftigung mit dem Allgemeinen überläßt, die konkreten Lehrplanentscheidungen jedoch in den Binnenraum eines nur wenigen zugänglichen Diskurses zwischen Bildungsadministration und Schulpraktikern verlegt, der seinerseits wiederum nur lose mit dem Gang der praktischen Bildungsarbeit in den Schulen verknüpft ist. Die Koordinierung zwischen diesen Niveaus erfolgt rein *negativ*, d. h. jeder Diskurs setzt den anderen Grenzen, ohne positiv bestimmen zu können, was in den anderen Diskursen erfolgt.
2. *Lernprämisse*: Ob überhaupt gelehrt wird, was geplant ist, und ob gelernt wird, was gelehrt wird, wird nur an einzelnen Schnittstellen im Bildungssystem sichtbar, also in Konfliktfällen oder Prüfungssituationen. Auch hier gilt das Prinzip *negativer Koordination*, d. h. es geht allein um die Frage, ob das, was an den Schnittstellen sichtbar wird, diskursiv in dem Rahmen verbleibt, den die anderen Diskursebenen gesetzt haben. Es wird also nicht geprüft, ob die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler den in sie durch den Lehrplan gesetzten Hoffnungen entspricht, sondern nur punktuell, ob sie zu einem gegebenen Zeitpunkt zu schulischen Handlungen in der Lage sind, die im Erwartungshorizont des Lehrplanes mit angelegt waren. Eine summarische Empirie, ob das Resultat des Schulbesuchs der Summe der Lehrplanerwartungen oder den damit verknüpften politischen Hoffnungen entspricht, gibt es nicht und kann es nicht geben, weil es keinen linearen Zusammenhang zwischen den drei Planungsebenen gibt. Jede eröffnet nur einen diskursiven Raum ungezählter Möglichkeiten, in dem alle Lernresultate, die nicht offenkundig dem diskursiv gesteckten Rahmen zuwiderlaufen, legitime Ereignisse sind.
3. *Wirkungsprämisse*: Ob die außerschulischen oder späteren gesellschaftlichen Handlungen in irgendeiner Weise den in den schulpolitischen Leitideen oder in den Lehrplänen ausgedrückten Erwartungen entsprechen, ist fraglich. Un-

tersuchungen zum Zusammenhang zwischen Schulwissen und Alltagswissen deuten darauf hin, daß etwa in Bereichen wie den Naturwissenschaften, der Informatik oder der Umwelterziehung die Grenzziehung zwischen beiden ziemlich ausgeprägt ist, das, was wir in der Schule lernen, nur begrenzten Einfluß darauf hat, was wir außerhalb der Schule machen. Natürlich bringen wir aus der Schule einen Grundstock von Kenntnissen und Fertigkeiten mit, den wir späterhin in der einen oder anderen Weise verwenden. In welcher Weise, darüber sagen Lehrpläne nicht viel empirisch überprüfbares. Wenn man berücksichtigt, daß Lehrpläne im Schnitt (in Deutschland) nur ungefähr sieben Jahre gelten und darüber hinaus nur einer von vielen Einflußfaktoren im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen sind, dann ist jeder Versuch, hier einen empirischen überprüfbaren Zusammenhang finden zu wollen, auch sinnlos. Lehrpläne taugen nicht zur Prognose oder als empirischer Maßstab gesellschaftlichen Wissens oder Handelns.

Die von PLATO vorausgesetzten Prämissen lassen sich also nicht einlösen oder wenigstens ihre Einlösung empirisch nicht belegen. Gleichwohl hat sich der Glaube an öffentliche Lehrplanarbeit nicht verflüchtigt, ja es gibt wenige andere gesellschaftliche Planungsverfahren, die eine vergleichbare Kontinuität über mehrere Jahrhunderte aufweisen können. Aber wie kann etwas Maßstab öffentlicher Bildung sein, was im großen und ganzen der Öffentlichkeit unbekannt ist und das sich empirisch nicht messen läßt? Um die Maßstabfunktion der Lehrpläne zu analysieren, muß die Unabhängigkeit und Interdependenz der drei Ebenen gesehen werden:

1. Auf *politischer* Ebene ist nicht der Lehrplan selbst, sondern der mit ihm verknüpfte öffentliche Diskurs Maßstab öffentlicher Bildung. Im Lehrplandiskurs kommt zur Sprache, was öffentlich an Bildung erwartet oder vermißt wird. Lehrplanarbeit ist hier erfolgreich, wenn sie der Öffentlichkeit Dokumente anbieten kann, in denen sie sich und ihre Probleme wiedererkennt, was in Demokratien durch die Mehrheitsfähigkeit solcher Dokumente verbürgt wird. Lehrplanarbeit leistet auf dieser Ebene die Aufsummierung des bildungspolitischen *common sense*. Sie bündelt die politisch nicht traktierbare Komplexität gesellschaftlicher Erziehungsverläufe in überschaubare Erwartungen an das Bildungssystem. Die langfristigen Folgen solcher Planungsdokumente spielen in diesem Diskurs – schon aufgrund der Kurzlebigkeit politischer Diskursbewegungen – keine Rolle. Sie sind zum Zeitpunkt des Diskurses unbekannt und können auch später nicht empirisch ermittelt werden.
2. Auf der *praktischen* Ebene ist der Lehrplan ebensowenig Maßstab pädagogischen Handelns oder gar der konkreten Resultate des Unterrichts. Er stellt nur den diskursiven Rahmen zur Verfügung, der es erlaubt, die Komplexität des pädagogisch Möglichen an ein überprüfbares Kriterium zurückzubinden, nämlich ob sich mit Mitteln des schulpraktischen *Common sense* zeigen läßt, daß was immer ins Blickfeld gerät, sich im vom Lehrplan gesetzten Rahmen legitimieren läßt.
3. Auf *programmatischer* Ebene, also dort wo der Lehrplan faktisch geschrieben wird, gilt es den je wahrgenommenen politischen *Common sense* mit dem schulpraktischen zu versöhnen. Lehrplanarbeit ist hier erfolgreich, wenn sie

der Politik und der Öffentlichkeit das Gefühl vermitteln kann, deren Erwartungen gerecht zu werden, und wenn sie das zugleich mit Mitteln tut, die vom Durchschnitt der pädagogischen Profession für pädagogisch vernünftig gehalten werden.

Lehrpläne sind also in der Regel in Dokumente geronnener *Common sense* oder – wie PETER MENCK das einmal etwas spitz formuliert hat – die *Selektion von Selektiertem* (MENCK 1989). Schießen sie in Richtung des politischen Diskurses über diesen Rahmen hinaus, so bezeichnet die Differenz von Geplantem und allgemein Akzeptiertem, wie weit die Bildung der Öffentlichkeit von der im Lehrplan skizzierten Bildung entfernt ist. Das kann wie in Hessen der siebziger Jahre zu politisch heftigen Gefechten führen – die aber die faktische Schul- und Unterrichtspraxis nur marginal berühren. Wegen der politischen Kosten sind solche Überschreitungen gemessen an der Anzahl öffentlicher Lehrpläne jedoch äußerst selten. Schießen Lehrpläne über den schulpraktischen *Common sense* hinaus, bezeichnet die Differenz in der Regel den Abstand zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und dem schulpraktisch Üblichen oder Möglichen. Das ist lehrplangeschichtlich gesehen der häufigere Fall (selbst die aufgrund ihrer Restriktionen berüchtigten STIEHLSchen Regulative von 1854 gingen weit über das seinerzeit in Schulen übliche hinaus). Die Wirkungen dieses Überschusses sind aber nicht unmitttelbarer Art, sondern meist nur diskursiver Natur, d. h. mit ihm ändert sich der Spielraum des Möglichen in eine bestimmte Richtung. Ob und wie dieser Spielraum genutzt wird, wird aber nicht durch Lehrplanarbeit entschieden, sondern im praktischen Diskurs, wie er sich in Klassen- und Lehrerzimmern entfaltet. Darüber sind sich Lehrplanmacher unseren Umfrageergebnissen zufolge durchaus im klaren: Sie räumen Neuerungen in Lehrplänen keine großen Erfolgsaussichten ein.

Eine Folge der negativen Koordination und der Bindung an den je zuhandenen *Common sense* ist, daß Lehrpläne Instrumente der *Stabilitätssicherung* sind, nicht des *Wandels*. In der Lehrplänen eigenen Rhetorik der Innovation wird leicht übersehen, daß die faktischen Veränderungsmargen gering sind. Wir verfügen in diesem Bereich über keine präzisen empirischen Untersuchungen, aber wenn man die Menge der seit Anfang des vorigen Jahrhunderts beispielsweise in Schleswig-Holstein als Schulstoff angesetzten Grundkenntnisse und -fertigkeiten ansieht, kann man wohl vermuten, daß sich rund drei Viertel des Pensums der Pflichtschulzeit seitdem bewahrt haben. Belegt ist, daß sich das relative Gewicht der schulischen Fachgebiete seitdem nicht wesentlich gewandelt hat (vgl. HOPMANN i.V.). Neuere empirische und komparative Untersuchungen zu Lehrplanstrukturen und Schülerwissen deuten zudem darauf hin, daß dieser Grundkanon in den westlichen Ländern im großen und ganzen identisch *und* stabil ist (vgl. MEYER et al. 1992 sowie die Berichte aus den bekannten TIMMS-Studien wie z.B. BAUMERT et al. 1997). Die kurzfristigen Schwankungen im gewichten bestimmter Inhalte und Ziele mögen für Zeitgenossen imponierend wirken. Lehrplanhistorisch sind sie meist nur Pendelausschläge einer fast linearen Bewegung, in der additiv auf das je Hergebrachte aufgestockt wird, ohne es in seiner Substanz zu tangieren. Selbst scheinbar radikale Neuerungen wie *Umwelterziehung* und die Beschäftigung mit *neuen Technologien* haben ihre Geschichte, eine Geschichte des Kommens und Gehens in curricularen Randbereichen.

Wenn wir zum eingangs als Märchen erzählten norwegischen Beispiel zurückkehren, so entspricht der norwegische Planungsprozeß in allen Elementen der hier beschriebenen Regelmäßigkeit, mit der einen Ausnahme, dass der Minister zuletzt die Trennungslinie zwischen der politischen und der programmatischen Ebene überschreitet und in die Redaktion der Lehrpläne eingreift. Der Preis, den er dafür zu bezahlen hatte, ist systematisch nicht überraschend. Nimmt man die veröffentlichte Lehrermeinung als Maßstab, erleben viele Lehrkräfte diesen Eingriff als politische Einmischung, die den Rahmen des *pädagogischen Common sense* überschreitet. Die Reform ist deshalb auf Widerstand oder wenigstens Unwillen bei vielen Lehrkräften gestoßen. Da die Reform aber dadurch zugleich dem *politischen Common sense* besser entsprach, hat dieser Widerstand nur schwache Resonanz im politischen Raum gefunden. Selbst von politischen Gegnern des Ministers regierte Kommunen wie meine Heimatgemeinde Trondheim unterstützen mit enormen Mittelleinsatz die Einführung der neuen Lehrpläne. Lehrplanhistorisch gesehen läßt sich vermuten, daß der Lehrerwiderstand nicht vielmehr als ein Sturm im Wasserglas sein wird – aber auch, daß die Lehrpläne viel weniger verändern werden, als ihre politische Apologeten glauben. Die Empörung auf beiden Seiten entspringt einem notwendigen Mißverständnis entlang der platonischen Prämissen, nämlich daß Lehrpläne in irgendeiner Weise unmittelbar bestimmen, was im Unterricht geschieht.

Das lehrplanhistorisch Merkwürdige am norwegischen Beispiel ist jedoch, daß eine systematisch viel gewichtigere Grenzüberschreitung von den Lehrkräften nicht nur nicht kritisiert, sondern vielfach begrüßt worden ist. Die neuen Lehrpläne schreiben nämlich vor, daß je nach Klassenstufe bis zu siebzig Prozent des Unterrichts als Thema- oder Projektarbeit durchzuführen sind, und greifen damit direkt in die bislang gewährte Methodenfreiheit ein. Vieles spricht dafür, daß sich die schulpraktischen Konflikte der kommenden Jahre an dieser Erwartung entzünden werden mit dem wahrscheinlichen Resultat, daß eine neuer *Common sense* herausgebildet werden muß, der den weiterhin vorherrschenden konventionellen Unterricht in irgendeiner Weise zu Thema- und Projektarbeit umdefiniert. Bis dann, in vielleicht fünf bis zehn Jahren, ein neuer Lehrplan kommt, der neue diskursive Anstrengungen verlangt ...

4. Grundformen der Lehrplanarbeit

International gesehen ist das hier beschriebene Modell der Lehrplanarbeit nur eine von verschiedenen Varianten, öffentliche Bildung zu messen.¹² Neben Ländern mit einer lange gepflegten Lehrplantradition gibt es zum Beispiel andere, in denen es keine allgemein verbindlich verschriftlichten Lehrpläne gibt. Allerdings haben sich dort meist funktional äquivalente Muster der Steuerung des öffentlichen Schulwesens entwickelt. Auch dort ist die Bestimmung des faktischen Unterrichtsinhalts nicht einfach den einzelnen Lehrkräften oder Schulen überlassen, sondern Rahmenentscheidungen, Strukturvorgaben, Resultatskon-

12 Die folgenden Überlegungen habe ich teilweise gemeinsam mit JÖRG BIEHL und FRANK OHLHAVER an anderer Stelle entwickelt (vgl. BIEHL, HOPMANN und OHLHAVER 1996). Dort finden sich auch weitere Literaturhinweise.

trollen oder anders kodifizierte Vorgaben setzen dem Lehrplandiskurs aller Beteiligten mehr oder weniger enge Grenzen. Ganz grob lassen sich dabei in den westlichen Ländern vier Grundmodi curricularer Steuerung unterscheiden:

- *Das philanthropische Modell*
repräsentiert – wie oben erwähnt – eine der ältesten Formen staatlicher Lehrplanarbeit und beruht auf einer Art Doppelstrategie: Auf der einen Seite wird dem Staat (oder dem Schulträger) das Recht zugebilligt, jede als richtig befundene Unterrichtsvorstellung etwa durch Lehrpläne, Schulordnungen etc. verbindlich vorzuschreiben. Auf der anderen Seite wird als Aufgabe des Staates (oder des Schulträgers) gesehen, durch Modell und Versuch Aufklärung über Unterrichtsinhalte und -methoden zu schaffen. In der Sprache der Implementationsforschung handelt es sich um ein Top-down-Modell, bei dem Initiative und Verantwortung hauptsächlich bei der Lehrplanverwaltung gesehen werden. Seit seiner ersten flächendeckenden Verwendung um 1800 (beispielsweise in den damaligen Herzogtümern Schleswig und Holstein) ist dieses Modell vor allem in den nordeuropäischen Ländern lange populär gewesen (etwa Schweden, Norwegen) und häufig in Verbindung mit sozialdemokratischen Reformstrategien zum Einsatz gekommen. Kennzeichnend für das philanthropische Modell ist, daß von einer Einheit des Planungsdiskurses ausgegangen wird, daß also alle drei platonischen Prämissen (Planungs-, Lern- und Wirkungsprämissen) und ihr innerer Geltungszusammenhang vorausgesetzt werden.
- *Das Lizenzmodell*
sieht den Staat (Schulträger) ebenfalls in einer Gesamtverantwortung für den Unterrichtsinhalt, beschränkt aber die Intervention auf die Vorgabe eines „stofflichen“ Rahmens (Lehrplan, Richtlinie) und überläßt der einzelnen Schule und/oder der einzelnen Lehrkraft die Verantwortung für die Durchführung. Die klassische Form dafür ist die systematische Unterscheidung von Lehr- und Unterrichtsplanung, die der Lehrkraft mit der pädagogischen oder Methodenfreiheit eine Art *Lizenz* für die Realisierung der Lehrplanvorgaben überträgt. Erstmals kodifiziert in Preußen um 1810/20 repräsentiert das klassische Modell das vorherrschende Grundmuster der Lehrplanarbeit in den deutschsprachigen Ländern bis wenigstens um 1970. Kennzeichnend für dieses Modell ist die oben beschriebene Ebenendifferenzierung.
- *Das Examen-artium-Modell*
läßt sich an der Schulentwicklung in den USA exemplifizieren. Dort gab es bis vor wenigen Jahren keine verbindlichen staatlichen Lehrpläne und auch keine anderen Formen staatlicher Vorgabe der Unterrichtsinhalte, dafür aber nicht weniger wirkungsvolle Zugangskontrollen der jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen. So haben etwa die Aufnahmenormen der führenden Colleges der High School relativ genaue Vorgaben beschert, worauf ihre auf das College vorbereitenden Unterrichtsangebote hinarbeiten mußten, wenn ihre Absolventen eine Chance haben sollten. Sein historisches Vorbild hat dieses Modell im *examen artium* und anderen Formen verselbständigter Aufnahmeprüfungen wie etwa dem französischen Concour-System. Hier sind Resultatskontrolle und Unterrichtsdurchführung an verschiedene Institutionen gekoppelt und damit wird die Einheit des Planungsdiskurses aufgegeben.

– *Das Assessment-Modell*

ließe sich ebenfalls an der Schulgeschichte der USA exemplifizieren, historisch insbesondere anhand einiger Westküstenstaaten wie Kalifornien. Auch hier gibt es meist keinen verbindlich verschriftlichten Lehrplan. Durch unterschiedliche Abgangskontrollen wie standardisierte Schulleistungstests wird den Schulen jedoch gleichwohl präzise vorgegeben, was sie bis zu den jeweiligen Meßzeitpunkten erreicht haben sollen. In vielen US-Bundesstaaten läßt sich bei der Veröffentlichung der Ergebnislisten studieren, wieviel Druck Schulen ausgesetzt sind, die in diesem „Schulwettbewerb“ schlecht abschneiden. Andere, weniger rigide Formen des Assessment-Modells lassen sich in den Ländern finden, die einheitliche Zwischen- oder Abschlußprüfungen (etwa ein Zentralabitur) vorschreiben, ggf. wie in Dänemark nur für einzelne Fächer.

Diese Grundformen sind natürlich nur *Typifizierungen*. In der Realität tauchen sie selten rein auf, sondern meist als Mischformen. Darüber hinaus werden oft wie in der Schweiz, Norwegen oder Dänemark für verschiedene Schulebenen verschiedene Strategien angewandt. An der Frage, ob mit oder ohne Lehrplan, und im Grad der Steuerung lassen sich die Modelle systematisch als Eckpunkte eines Feldes beschreiben (vgl. Abb. 1; entnommen BIEHL, HOPMANN und OHLHAVER 1996). Darüber hinaus gibt es einige modellübergreifende Gemeinsamkeiten. Modelle mit Lehrplan setzen beispielsweise in der Regel am Verlauf des Unterrichts an, Modelle ohne Lehrplan an den Unterrichtsergebnissen. Beide Modelle direkter Steuerung sind exakter in ihren Vorgaben und der Definition der Spielräume als Modelle indirekter Steuerung, deren Grenzen meist erst an Konflikten im Einzelfall sichtbar werden

Wenn nun die Folgen dieser verschiedenen Grundformen für die Maßstabsfunktion der Lehrpläne beschrieben werden sollen, empfiehlt es sich darauf zu sehen, wie die Grenzziehung zwischen auf der einen Seite dem *politischen* und dem *programmatischen* Diskurs, auf der anderen Seite zwischen *programmatischem* und *praktischem* Diskurs ausgeformt ist.

– ... *im Lizenzmodell*

Auf politischer Ebene fungieren im Lizenzmodell Lehrpläne oder die Lehrpläne begleitende generelle Vorgaben (wie Leitbilder, Schulgesetze) wie oben beschrieben als Dokumentationen des *Common sense*. Daran hat sich seit der Jahrhundertwende nichts wesentliches geändert, nur daß die Mechanismen der Dokumentation des *Common sense* mehr und mehr formalisiert und institutionalisiert wurden. Kaum ein Lehrplanverfahren kommt heutzutage ohne die Vorarbeit von politischen Kommissionen, parlamentarischen Leitlinien etc. und die Beteiligung aller nur erdenklichen gesellschaftlichen Organisationen und Interessenvertretungen aus. Das Verhältnis der programmatischen Arbeit zur praktischen Ebene ist ebenso einem stärkeren Institutionalierungsprozeß unterworfen worden. Bis vor rund dreißig Jahren war hierzulande die Arbeit der Lehrplanverwaltung getan, sobald der Lehrplan auf dem Tisch lag. Im Lizenzmodell ist es Sache der Lehrkräfte und Schulen selbst, die Übersetzung der Lehrplaninhalte in lokale Praxis zu besorgen. Seit dem hat sich jedoch zunehmend zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung ein ganzes System von vermittelnden Tätigkeiten und Institutionen geschoben.

Ihr markantester Ausdruck sind die im letzten Vierteljahrhundert in mehreren europäischen Ländern entstandenen staatlichen Curriculuminstitute, die je nach Land von der Lehrerfortbildung bis zur Entwicklung von Handreichungen und Unterrichtsmodellen ein weit gespanntes Feld von Aktivitäten entfaltet haben.

– ... im *philanthropischen Modell*

Im philanthropischen Modell wurde und wird die Interpretation der staatlichen Vorgaben von der Lehrplanverwaltung selbst mitgeliefert. Die Entwicklung von Umsetzungshilfen und Fortbildungsaufgaben wird dann von dieser selbst betrieben oder beispielsweise wie zur Zeit in Norwegen an nachgeordnete Instanzen der Bildungsverwaltung wie die regionale Schulaufsicht delegiert. In dem Maße, wie die Lehrkräfte die Intentionen der Vorgaben in ihre lokale Praxis einbetten, können Veränderungen gesteuert werden. Freiheitsgrade ergeben sich hier vor allem daraus, was im Lehrplan und den nachfolgenden Interpretationen nicht geregelt ist. Durch ihre Linearität beanspruchen philanthropische Reformstrategien einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen politisch Gewolltem und praktisch Unterrichtetem und seinen Wirkungen, ein Anspruch, der mit enormen Legitimationskosten verbunden ist, der sich aber empirisch nicht einlösen läßt. Lehrplanhistorisch folgen darum meist auf philanthropische Top-down-Strategien explizit am Lizenzmodell orientierte Auflockerungen, die die staatlichen Rahmensetzungen auf Minimalkataloge reduzieren und den Rest den nachgeordneten Ebenen überantworten (wie z. Z. in Schweden und Hessen).

– ... im *Examen-artium- und im Assessment-Modell*

Im Examen-artium-Modell und im Assessment-Modell, also Systemen ohne Lehrplankern, stellt sich die Situation anders dar. Hier geht es ja nicht darum, einen vorgegebenen inhaltlichen Rahmen diskursiv umzusetzen oder auszuweiten, sondern dieser Rahmen muß erst noch beschrieben und in seinen unterrichtlichen Implikationen erfaßt werden. Beispielsweise ist ausgehend von den in Standards oder Tests fixierten Erwartungen zu ermitteln, wie ein Unterricht inhaltlich und methodisch angelegt sein müßte, um diesen Rechnung zu tragen. Prominentester Ausdruck dieser Form der Lehrplanarbeit sind die großen Curriculumprojekte, wie sie etwa in den USA bis zum jüngsten Rahmencurriculum für Naturwissenschaften (*Benchmarks for science literacy 1994*; vgl. RIQUARTS und HOPMANN 1994) entstanden sind. Sie sind nicht wie Lehrpläne für Schulen und Lehrkräfte verbindlich, sondern ein Angebot, wie die erwarteten Unterrichtsergebnisse generiert werden können. Freiraum besteht hier vor allem in der Wahl des Curriculumangebots.

In vielen Fällen treten hier Schulbücher oder Testbatterien normativ wie faktisch an die Stelle der Lehrpläne. Dadurch wird dann ein wesentlicher Teil der Lehrplanarbeit dem „freien Spiel der Kräfte“, den Produzenten solcher Materialien überantwortet. Der politische Diskurs beschäftigt sich kaum oder gar nicht mit der inhaltlichen Umsetzung der vorgegebenen Standards, beschränkt sich häufig auf vage Forderungen nach „Weltklassestandards“. Werden diese Standards wie etwa in HIRSCHS *Cultural literacy: What every American needs to know* (1988) exemplifiziert, ähneln sie nicht zufällig Topenkatalogen des gebildeten Diskurses. Sie sind auf ihre Art also auch nichts anderes als Versuche, den angenommenen *Common sense* zu doku-

mentieren. Der politische Vorteil von „nationalen Standards“ ist natürlich die Verlagerung der Verantwortung für deren Durchführung auf die Schulen und die Lehrkräfte. Hier kann unmittelbar gemessen werden, ob sie den in Testbatterien zusammengestellten Erwartungen gerecht geworden sind. Die politische Kehrseite der öffentlichen Messung ist, daß die Grundlagen der Messung dem Zugriff der Öffentlichkeit weitgehend entzogen werden, da Entwicklung und Eichung von Ergebniskontrollen Expertensache, nicht zuletzt privater Testindustrien ist.

Eine entscheidende Frage im hier gegebenen Zusammenhang ist natürlich, welche Meßbarkeit der Bildung diese Modelle produzieren:

- Das *Lizenzmodell* ruht auf der Arbeitsteilung zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung, wie sie durch die Beschränkung der Lehrpläne auf Stoffvorgaben und die Methodenfreiheit definiert wird. Stofffülle bedeutet hier nicht notwendig Freiheitsberaubung, wenn Profilbildung durch Auswahl und Schwerpunktsetzung ermöglicht wird. Dabei kommt es auch auf die Kompetenz der Lehrkräfte an, die Differenz von *Bildungsinhalt* und *-gehalt* zur Profilierung ihres Unterrichts zu nutzen (und darauf, wie weit sie dabei durch Fortbildung, Schulbücher etc. unterstützt werden). Viele lokale Schulinnovationen und auch Bewegungen wie die Reformpädagogik haben sich diese Arbeitsteilung zunutze gemacht: Ihre meist als Unterrichtsmethoden definierten Reformvorschläge (Projekt, offener Unterricht etc.), sind mit weit verschiedenen Lehrplänen kompatibel. Freilich zerstören sie diese Arbeitsteilung genau in dem Maße, wie ihre Vorschläge Aufnahme in Lehrpläne finden und dadurch die Methodenfreiheit einschränken. Unterrichtsergebnisse können im Lizenzmodell den Lehrplanerwartungen in vielfacher Weise entsprechen, sie erlauben eine Varianz, die sich in einem quantitativen Vergleich verschiedener Leistungselemente (wie er internationalen Vergleichsstudien à la TIMSS zugrundeliegt) kaum angemessen abbilden läßt.
- Im *philanthropischen Modell* wird Varianz durch Selbstbescheidung der Lehrplanverwaltung ermöglicht, also dadurch, daß ihre stofflichen und methodischen Vorgaben nur einen Ausschnitt des Unterrichts regulieren. Profilbildung wird durch die Ausfüllung des nicht-regulierten Anteils möglich. Gefährdet ist dieser Freiraum doppelt: Zum einen dadurch, daß die Selbstbescheidung nicht gelingt. Wenn bedacht wird, daß ohnehin große Teile des Unterrichts nicht der Lehre dienen (sondern Organisationsaufgaben, Disziplinproblemen etc.), schrumpft der formal gewährte Freiraum schnell zur planungstechnischen Berücksichtigung lehrfremder Zwecke. Zum andern liegt in dieser Aufteilung die Gefahr einer Hierarchisierung, wenn nicht auf Schulebene der Freiraum systematisch ausgebaut wird. Sind die nicht regulierten Teile dem zufälligen Willen einzelner Lehrkräfte überlassen und nicht wie der verpflichtende Teil lehrgangsmäßig aufeinander bezogen, so würden Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) ihre Aufmerksamkeit selbstverständlich auf die „von oben verordnete Pflicht“ konzentrieren und die „Kür“ zur Zugabe für die wenigen, die durch die Pflicht noch nicht ausgelastet sind.
- Im *Examen-artium-Modell* ist vorderhand die Freiheit der Schulen und Lehrkräfte die größte. Niemand, der sie formal zwingt oder drängt Bestimmtes zu unterrichten. Sie können unter einer Vielfalt vorgefertigter Curricula wählen

oder eigene entwickeln. Tatsächlich entsteht aber ein ganz anderer Druck durch die Interessen der Schülerinnen und Schüler (bzw. ihrer Eltern), auf bestimmte weitere Bildungs- oder Lebensabschnitte hin qualifiziert zu werden. Während in Lehrplansystemen Unterricht dann durchgeführt werden darf, wenn er kraft didaktischer Interpretation in den Horizont der Lehrplankriterien eingebettet werden kann, ist seine Legitimation ohne Lehrplankriterien permanent prekär. Wie stark das die Entscheidungsfreiräume von Lehrkräften und Einzelschulen einschränkt, hängt dann von der Machtbalance zwischen ihnen und ihrem sozialen Umfeld ab. In kommunal gesteuerten Schulsystemen wie dem dänischen kann das den Lehrkräften ständige Begründungspflichten auferlegen. In Dänemark versuchen viele Lehrkräfte sich diesem lokalen Legitimationsdruck dadurch zu entziehen, daß sie sich die unverbindlichen Lehrplankriterien des Unterrichtsministeriums freiwillig zu eigen machen. Einiges spricht dafür, daß aufgrund dieser Legitimationsnöte die unverbindlichen dänischen Lehrpläne eine höhere Bindungskraft haben als viele der verpflichtenden Lehrpläne im Lizenzmodell.¹³

- *Assessment-Modelle* binden Schulen unmittelbar, wenn die Meßergebnisse öffentlich zugänglich werden (und das läßt sich in offenen Gesellschaften schlechterdings nicht vermeiden) oder – wie in Teilen der USA – sich auf die Zuteilung von Ressourcen auswirken. Es entsteht im politischen *Common sense* eine Hierarchie „guter“ und „schlechter“ Schulen. Aber nur Erfolg und Scheitern in bezug auf das, was sich messen läßt, wird sichtbar. Andere Leistungen oder Profilierungen des Unterrichts werden dadurch nicht ausgeschlossen. Wieviel Raum den Schulen und Lehrkräften bleibt, wird abhängig davon, wie „problematisch“ die gemessene Platzierung wird und wieviel indirekte Hierarchisierung der unterschiedlichen Unterrichtsleistungen und -inhalte sie erzwingt. Die große Herausforderung für die europäische Lehrplanstradition geht zur Zeit von Assessment-Modellen, wie sie internationalen Vergleichsstudien wie SIMSS und TIMMS zugrunde liegen. Sie gehen wie selbstverständlich von den platonischen Prämissen aus: daß gelehrt wird, was geplant war; daß gelernt werden kann, was gelehrt wird; daß sich dieser Lernerfolg empirisch eindeutig abbilden läßt und im Sinne der Wirkungsprämisse relevant für künftige Entwicklung ist. Alles Annahmen, die wie gezeigt, mehr als zweifelhaft sind, aber politisch enorme Durchschlagskraft haben. Das Paradoxe an diesen Untersuchungen ist, daß sie trotz aller öffentlichen Turbulenzen um ihre prozentgenauen Ligatabelle genau das Gegenteil dessen zeigen, was sie zu beweisen suchen: Trotz weit unterschiedlicher Schul- und Lehrplansysteme unterscheiden sich die Schülerleistungen in den westlichen Ländern nur wenig.

Zu unterscheiden wäre schließlich, wem Verfügungsgewalt über die Maßstäbe öffentlicher Bildung zugebilligt wird: Karriereorientierten Eltern und den übrigen lokalen Interessenten wäre je nach deren interner Machtbalance am besten mit einem Examen-artium-Modell gedient, das ihnen eine zielgerichtete Vor-

13 Dieses Beispiel ist wie die anderen aktuellen Beispiele Gegenstand des oben erwähnten international vergleichenden Projekts zu Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung. Ein ausführlicher empirischer Bericht dazu wird voraussichtlich 1999 vorgelegt werden können.

schulung ihrer Kinder erleichtert. Formale Gleichheit läßt sich am besten durch einheitliches Assessment erreichen, das aber bei hohem Detaillierungsgrad (wie in standardisierten Leistungstests) zugleich die lokale Gestaltungsfreiheit so weit einschränkt, daß sich faktische Ungleichheit der Erfolgsaussichten nicht vermeiden läßt. Assessment-Systeme sind daher je nach Ausformung ihrer Standards ein herausragendes Mittel, die soziale Ungleichheit der Bildungschancen zu stabilisieren. Setzt man primär auf die Freiheit der einzelnen Lehrkraft, den Unterricht lokal auszuformen, läßt sich dies am besten im Lizenzmodell sichern, während das philanthropische Modell nur dann eine lokale Ausformung erlaubt, wenn der den Schulen überantwortete „Restraum“ groß genug ist und auf schulischer Ebene geplant wird. Nicht zufällig haben deshalb Bemühungen um schulische „Organisationsentwicklung“ vor allem in Stammlanden philanthropischer Lehrplanarbeit wie Norwegen gute Aufnahme gefunden. Die weitestgehende Einschränkung lokaler Spielräume ergibt sich schließlich bei Mischung verfahrens- und ergebnisorientierter Modelle. Sie würde alle weder vorgeschriebenen, noch gemessenen Bestandteile des Unterrichts und Schullebens an den Rand drängen (eine Gefahr, wie sie in der Erweiterung der „einheitlichen Prüfungsanforderungen“ für die Sekundarstufe und die Matura liegt und schon zur Zeit in England und Wales studiert werden kann).

Natürlich könnte noch eine fünfte Strategie entworfen werden, die eines radikalen Verzichts auf staatliche Regulierung kombiniert mit größtmöglicher Gestaltungsfreiheit für jede einzelne Schule oder gar jede einzelne Lehrkraft. Selbst wenn man von der dabei unvermeidlichen Ungleichheit im Schulwesens absieht, wäre zu bezweifeln, daß sich diese Strategie auf Dauer durchhalten ließe. Warum sollte die Gesellschaft repräsentiert durch Politik und Öffentlichkeit ausgerechnet von ihrem teuersten Subsystem, der Schule, keinerlei Rechenschaft fordern? Lehrplanarbeit in ihren verschiedenen Formen ist ein Versuch, diese empirisch unmögliche Rechenschaft gleichwohl öffentlich akzeptabel abzulegen. So gesehen sind die verschiedenen Formen curricularer Steuerung ein Maßstab für die Fähigkeit der entscheidungsrelevanten Öffentlichkeit, mit dieser strukturellen Unfähigkeit zu leben.

Wäre das eingangs erzählte Märchen wohl anders verlaufen, wenn unser Wiking-Minister von alledem gewußt hätte? Wohl kaum. Denn politisch muß auch bearbeitet werden, was sich nicht lösen läßt, und die Lösungsmodi dafür sind nun einmal *Entmischung* und *Differenzierung* (vgl. HOPMANN 1988). Auch im Märchen wird Unmögliches gleich erledigt, nur Wunder dauern etwas länger. Außerdem ist unser Minister dafür politisch nicht länger verantwortlich. Als die Regierung meinte, nun seien der Schulreformen genug in Gang gesetzt, wurde er in das Gesundheitsministerium versetzt. Das entsprach der philanthropischen Tradition sowie seinen eigenen Wünschen und hat noch einen schönen Vorteil: Dort läßt sich empirisch messen, was man angerichtet hat.¹⁴

¹⁴ Seit dieser Aufsatz im Sommer 1997 abgefaßt wurde, ist die Regierung, der dieser Minister angehörte, durch Wahlen abgelöst worden (durch eine drei Parteien umfassende Koalition, die sich auf knapp 25% Prozent der Mandate stützt und – typisch norwegisch – die alte Schulpolitik im wesentlichen weiterführt). GUDMUND HERNES ist nun Leiter einer Stiftung, die ein norwegisches Silicon Valley auf dem Gelände des bald ehemaligen Flughafens Oslo-Fornebu errichten will. Auch dies ein Projekt, das er noch als Unterrichtsminister erfunden hat.

Literatur

- ASSMANN, J.: Ägypten. München 1995.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BERG, C. et al.: *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte Band 3: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München 1987.
- BIEHL J./OHLHAVER F.: *Does Curriculum Policy Matter: The Case of Curricular Framework Development in Germany*. Kiel 1997 (Ms.).
- BIEHL, J./HOPMANN, S./OHLHAVER, F.: *Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche*. In: *Pädagogik* 48 (1996), Heft 5, S. 33–37.
- BIEHL, J./HOPMANN, S./WULFE, R.: *Bibliographie zur schleswig-holsteinischen Schulgeschichte 1542–1945. Mit einer Einführung in die schleswig-holsteinische Schulgeschichte und einem systematischen Register*. Köln 1994.
- BIEHL, J.: *Teachers in Curriculum Commissions*. Kiel 1997 (Ms.).
- DOLCH, J.: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalbtausend Jahre seiner Geschichte*. Ratingen 1973–3.
- DÖRPFELD, F.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (1873). In: Ders.: *Schriften zur Theorie des Lehrplans*. Bad Heilbrunn 1962, S. 5 – 81.
- HAFT, H./HOPMANN, S. et al.: *Lehrplanarbeit in Kommissionen*. Kiel 1986.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: *Sisyphos im Amt*. In: FREY, K./HAFT, H./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung* (Köln) vol. 1 (1989), S. 5–20.
- HAFT, H./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London/New York 1990.
- HAMMERSTEIN, N. et al.: *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte Band 1: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München 1996.
- HERNES, G. et al.: *Maktutredningen: slutrapport: utredning i en undersøkelse satt i gang ved kongelig resolusjon av 22. september 1972: avgitt til Statsministeren i januar 19982*. Oslo 1982.
- HERNES, G. et al.: *Med viten og vilje: innstilling fra universitetst- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juni 1987; avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988*. Oslo 1988
- HETTWER, H.: *Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen*. Mainz 1965.
- HIRSCH, E.D.: *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York 1988
- HOPMANN, S.: *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel 1988.
- HOPMANN, S.: *Die Entwildering des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: *Bildung und Erziehung* (Köln) vol. 4 (1990), S. 391–408.
- HOPMANN, S.: *Die Verschulung der Schule. Studien zur Elementarschule und Lehrplanarbeit in den Herzogtümern Schleswig und Holstein von der Reformation bis 1850* (in Vorbereitung).
- HOPMANN, S. (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit*. Kiel 1988.
- HOPMANN, S./SIVESIND, K.: *Fra læreplanutforming til undervisningsplanlegging*. In: KARSETH, B./GUDMUNDSOTTIR, S./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Didaktik: Tradisjon og fornyelse*. Festschrift for Bjørg B. Gudem. Oslo 1997.
- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: *Das Aarauer Lehrplannormal. Eine Topik der Lehrplanung*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16 (1994), Heft 2, S. 161–184.
- HOPMANN, S. et al.: *Fra Læreplanutforming til undervisningsplanlegging* (Projektbeskrivelse). Trondheim 1997 (Ms.).
- HÜGLI, A.: *Curriculum and the Concept of Education*. Oslo 1997 (Ms.).
- KÜNZLI, R.: *Topik des Lehrplandenkens*. Kiel 1986.
- KÜNZLI, R.: *The Common Frame and the Places of Didaktik*. In: HOPMANN, S./GUNDEM, B. B. (Hrsg.): *Didaktik and/or Curriculum*. New York 1998, S. 29 – 46.
- MARROU, H.: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. München 1977.
- MEIER, C.: *Athen*. München 1993.
- Menck, P.: *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1989), Heft 3; S. 362–380.
- MEYER, J./KAMENS, D./BENAVOT, A. (Hrsg.): *School knowledge for the masses*. New York/London 1992.

- OHLHAVER, F.: *Syllabus Work between 1990 and 1995 in Germany and Switzerland. A Cross-National Comparison*. Kiel 1997 (Ms.).
- RIQUARTS, K./HOPMANN, S.: *Brave New Science*. (Essay review of „Benchmarks for Science Literacy“ of the Project 2061 „Science for All Americans“) In: *Journal of Curriculum Studies 4* (1995).
- RÖNNE, L.V.: *Das Unterrichtswesen des preußischen Staates* (1855). Köln 1990.
- SIVESIND, K.: *Det norske læreplanarbeidet – bakgrunn og oppdrag*. Oslo 1997 (Ms.).
- SIVESIND, K./Gundem B.B.: *Prosjektorganisering og systemutvikling i norsk læreplanarbeid*. Oslo 1997 (Ms.).
- TILLMANN, K.J. (Hrsg.): *Lehrpläne und curriculare Kooperation im Schulalltag: Ergebnisse empirischer Untersuchungen an hessischen Schulen*. Bielefeld 1996.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Stefan Hopmann, Basunveien 3, N-7560 Vikhamar