

Künzli, Rudolf

Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen

Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 440-452



Quellenangabe/ Reference:

Künzli, Rudolf: Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 440-452 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137617 - DOI: 10.25656/01:13761

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137617>

<https://doi.org/10.25656/01:13761>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – eine problematische Vermischung von Funktionen¹

Rudolf Künzli

Zusammenfassung Mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen sind zwei neue Instrumente der inhaltlichen Steuerung von Schule zu den traditionellen Lehrplänen hinzugekommen. Mit diesen Elementen ist die Erwartung verbunden, dass der Auftrag der Schule präziser, überprüfbar und verbindlicher formuliert werden kann. Im folgenden Beitrag wird das Verhältnis von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen zu den Lehrplänen erörtert und es wird gefragt, ob und wie die neuen Elemente in die Lehrpläne integriert werden können und sollen. Die Integration der neuen Elemente in die Lehrpläne ist nicht bloss Ausdruck eines veränderten Steuerungsverständnisses von Schule, es verändern sich damit auch die Rollen und Aufgaben der Akteure im Feld, der Politik, der Schuladministration, der Praxis und der Wissenschaft. Der Artikel plädiert für eine funktionale Differenzierung im Geschäft der Lehrplanung.

Schlagworte Bildungsstandard, Lehrpläne, Kompetenzmodelle, Steuerung im Bildungssystem

Curricula, Standards and Models of Competence – a Problematic Mixture of Different Functions and Roles

Abstract In the few last year's Governance in education has been enlarged by new instruments as national Standards and models of competence. The traditional curricula are seen as no more sufficient. The social order of schooling has been replaced by measurable goals and objectives as desired outcomes. A systematic nationwide and international testing of school achievements is established or planned. School control and supervision was brought closely together with instructional development and school improvement. This new type of governance brings some shifts in the former roles of administration, teachers, scientists and politicians. By this trends the different functions and responsibilities of the agents are covered up, especially the central role of teachers will be weakened. The article argues for clearing the different functions and holding it separately.

Keywords standards, curriculum, model of competence, governance in educational systems

¹ Der Beitrag ist die überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags an der Fachtagung zu Perspektiven der Lehrplanentwicklung in den Ländern «Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung» des Staatsinstitutes für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in Landshut vom 9. bis 10. November 2010.

Nationale Bildungsstandards sind die international geförderte Antwort der nationalen Bildungspolitik auf die öffentlich gemachten Ungleichheiten der Ausbildungsangebote und Bildungsergebnisse, der Bewertung von Schülerleistungen und der mangelnden Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse (Klieme et al., 2003). Öffentlich geworden sind diese Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in erster Linie durch die von der OECD durchgeführten international vergleichenden Schülerleistungsstudien für zentrale schulisch zu erwerbende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen. Ihre schulpolitisch mobilisierende Kraft verdanken die Publikationen der Ergebnisse dieser Studien vor allem dem Umstand, dass sie die Kernbereiche jener Bildung betreffen, welche zum universell anerkannten Grundbestand schulischer Bildungserwartungen gehört und deren volkswirtschaftlicher Nutzen als besonders hoch und ausschlaggebend für den globalisierten internationalen Wettbewerb der Ökonomien angesehen wird. Bildungsstandards und ihre international vergleichende Messung gehören zusammen. Das heisst, die Standards haben ihren primären Zweck in der vergleichenden Leistungskontrolle der Schulsysteme, der Schulen und Schularten. Darin liegt ihr innovatives Potenzial. Solche Vergleiche aber ergeben dann Sinn, wenn sie auch zur Verbesserung der Schulsysteme und des Unterrichts genutzt werden. Aus der Sicht der internationalen Organisationen setzt allein schon die Publikation der Daten einen wettbewerbsgetriebenen nationalen schulischen Optimierungsprozess in Gang.

Um die schulpraktische Wirksamkeit dieser Datenvergleiche zu verstärken und sie auch pädagogisch zu einer qualitativen Verbesserung des schulischen Unterrichts zu nutzen, sind in einigen Ländern die Bildungsstandards ergänzt worden durch die Entwicklung von Kompetenzmodellen. Bildungsstandards werden dabei nicht einfach als stoffinhaltliche Zielvorgaben formuliert, sondern als messbare Könnensbeschreibungen verschiedener Anspruchsniveaus. Eine solche Erweiterung versteht sich als Präzisierung der Leistungserwartungen an die Schule und intendiert zugleich eine didaktisch-methodische Neuorientierung von Unterricht auf Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien (Faulstich-Christ, Lersch & Moegling, 2010). Die zentrale Idee und Absicht der hier verfolgten Bildungspolitik ist es, auf der Basis von Bildungsstandards, Kompetenzstufenmodellen und vergleichenden Schülerleistungstests eine systematische Unterrichtsentwicklung und Qualitätskontrolle über ein kohärentes Feedbacksystem administrativ zu initiieren und zu etablieren (KMK, 2010; EDK, 2010; Oelkers & Reusser, 2008).

Mit dieser Zielsetzung sind eine inhaltliche und eine strategisch prozedurale Verschiebung der Steuerung und ihrer zentralen Instrumente verbunden. Im folgenden Beitrag geht es um die prozeduralen Verschiebungen, im Speziellen um die Frage nach der Funktion und der Stellung von Lehrplänen in diesem Prozess. Die inhaltlich-pädagogischen Implikationen dieser epochalen Innovation im Bildungssystem werden hier nur so weit skizziert, als sie für das Verständnis der prozeduralen und strategischen Verschiebungen erforderlich sind. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung sind die zentralen Scharnierstücke bei dieser Verbindung. Dabei hat vor allem die Kompe-

tenzorientierung weitreichende inhaltliche und strategische Implikationen. Ich werde deshalb zuerst die Frage erörtern, was (1) Kompetenzorientierung von Lehrplänen bedeutet. Ich werde anschliessend einige Aspekte des neuen strategischen Qualitätssicherungs- und Schulentwicklungskonzeptes (2) aus schulpolitischer, (3) aus steuerungstheoretischer, (4) administrativer und (5) professionspolitischer Sicht darstellen, bevor ich (6) die Ergebnisse mit Blick auf den Lehrplan21 zusammenfasse.

1 Kompetenzorientierung in Lehrplänen

Die Kompetenzorientierung ist die wohl pädagogisch bedeutsamste Veränderung in dem neuen Steuerungsverständnis. Sie betrifft nicht bloss die Form und die Verbindlichkeit der Vorgaben, sondern auch deren inhaltliche Substanz. Das Konzept der Kompetenzen ist ein lernpsychologisches Modell. Mit «Kompetenzen» wird unterstellt, dass hinter der Fähigkeit, eine begrenzte Anzahl irgendwie vergleichbarer Aufgaben und Probleme zu bewältigen und zu lösen, ein auch mehr oder weniger klar abgrenzbares, übbares und lernbares Können zu identifizieren sei, das sich unabhängig von Situationen auf eine Vielzahl von konkret inhaltlichen Aufgaben und Themen übertragen beziehungsweise anwenden lasse.

Die Konzentration auf solche «Könnenscluster» impliziert eine schul- und gesellschaftspolitisch bedeutsame Akzentverlagerung im Verständnis von Wissen, Schule und Unterricht. Das zeigt sich in unserem Zusammenhang bei der Lehrplanarbeit, der Auswahl und Begründung dessen, was im Unterricht zu lernen ist. Stand traditionell das zu lehrende und zu vermittelnde Wissen in seiner dreifachen Ausfaltung als Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen im Vordergrund, steht jetzt ein lernpsychologisches Konstrukt im Zentrum. Aber im Unterschied etwa zu beruflichen Kompetenzen fehlt im Bereich allgemeiner Grundbildung ein konkreter Tätigkeitsbereich als begrenzende und strukturierende Referenz zur Bestimmung der Kompetenzen. Das Neue an dieser Ausrichtung auf ein solches «Können» ist nicht so zu verstehen, als sei es bisher in der Schule nicht auch um den Erwerb von Können gegangen, aber mit der Kompetenzorientierung setzt sich eine konsequente Priorisierung des Könnens durch. Das Wissen wird in Abhängigkeit von einer bestimmten Kompetenz als bedeutsam angesehen. Blosses Wissen, auch wenn es kulturell oder gesellschaftlich noch so hoch geachtet und tradiert wird, ist noch kein legitimer Gegenstand des Unterrichts. Im Gegenteil, es steht unter dem Generalverdacht, als bloss «träges Wissen» die Lernenden zu belasten. Erst wo der Nachweis erbracht ist, dass ein solcher Inhalt auch zum Aufbau einer erforderlichen Kompetenz dient, wird er lern- und damit auch «lehrplanwürdig». Diese Funktionalisierung des kulturell akkumulierten Wissens auf Kompetenzen ist zum einen theoretisch wie praktisch noch recht fragil, sie ist zum andern mit Blick auf die grundsätzliche Deutungsoffenheit von Welt- und Wissenserfahrungen eher begrenzend oder gar dysfunktional. Eine systematische Relativierung und Devaluierung der Stoffe zugunsten einer gesellschaftlichen Brauchbarkeit mindert deren Deutungsmächtigkeit

für unser Welt- und Selbstverständnis (Schirlbauer, 1987). Sie unterläuft auch den berufs-konstitutiven Modus des Lehrens, da es hier nichts Inhaltliches, keine Welt mehr zu zeigen gibt. Das durchaus prekäre Verhältnis von Zeigen und Lernen (Prange, 2005) wird übersprungen und zum coachenden Begleiten individuellen Sehens und Lernens. Die ältere Prädominanz der kultur- und bildungstheoretischen Didaktik wird abgelöst durch eine Prädominanz der lernpsychologischen Konzepte von Unterricht.

Nun sind Kompetenzen nicht inhalts- und bereichsunabhängig, vermutlich nicht einmal situationsunabhängig konsistent zu beschreiben und zu erwerben. Es ist deshalb nicht gleichgültig, an welchen Inhalten und Stoffen und in welchen Lernfeldern und Bereichen die Kompetenzen erworben werden. Auch sind die Ordnung und Abfolge der Inhalte, die Struktur einer Disziplin, ihre Themenbereiche, Konzepte und Prozesse ins Verhältnis zu den Kompetenzen und den Kompetenzstufen zu setzen (vgl. z.B. Harms Naturwissenschaften+, 2008). Das macht die Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten zu einer neuen und komplexen Aufgabe von Lehrplanung und Didaktik. An welchen Inhalten oder Aufgabenbeispielen ist eine Kompetenz optimalerweise zu erlernen, welche Wissens- bzw. Stoffelemente sind zur Bewältigung einer Aufgabe und zum Erwerb einer Kompetenz wirklich unerlässlich? Wie weit werden die Schwierigkeit und das Niveau einer Aufgabe durch die Inhalte und durch das ausserschulische Vorwissen der Lernenden bestimmt, an denen die Kompetenz erworben und eingeübt wird? Kann man die Antwort auf diese Fragen den Lehrpersonen selber überlassen, ohne damit die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu gefährden, die ja ein zentrales ursprüngliches Ziel der Einführung von Standards war? Wie offen kann die Beziehung zwischen Inhalten und Kompetenzen in Lehrplänen belassen werden?

Auf diese Fragen müssen neue Lehrpläne eine Antwort geben. Es genügt deshalb auch kaum, wenn in Lehrplänen lediglich jene Kompetenzen beschrieben werden, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben sollen, wie das etwa in manchen Kerncurricula der deutschen Bundesländer gemacht wird. Lehrpläne müssen auch angeben, an welchen Inhalten und Stoffen diese eingeübt und erworben werden sollen. Die Bindung der Inhalte an spezifisch geforderte Kompetenzen macht das Lehrplangeschäft schwieriger, wenn die Antworten auf die oben genannten Fragen nicht einfach mit dem politischen Zweihänder des sogenannten gesunden Menschenverstandes erledigt werden sollen.

So mag eine kompetenzorientierte Konzeption von Lehren und Lernen in Theorie, Forschung und Praxis eine interessante und reizvolle neue Herausforderung für Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und -entwicklung sein, ob das Konzept aber schon jene theoretische Reife erreicht hat, die es auch als verpflichtende Lehrplanvorgabe tauglich erscheinen lässt, ist angesichts der grossen Vielfalt, der begrifflichen Vagheit und der methodischen Komplexität fraglich, dies vor allem, wenn man bedenkt, dass Lehrpläne einen politischen und rechtlichen Rahmen für Schulpolitik und Unterricht darstellen und eine längerfristige Orientierungsfunktion haben sollen.

Eine seriös entwickelte und nicht bloss sprachlich verbrämte Kompetenzorientierung von und in Lehrplänen steigert die Komplexität des Geschäftes so massiv, dass sie schnell auch an schulpolitische Grenzen stösst.

2 Das schulpolitische Problem

Das schulpolitische Problem besteht darin, dass Lehrplanentwicklung und Lehrpläne zunehmend eine Domäne für fachdidaktische Expertinnen und Experten in Wissenschaft und Schulverwaltung wird. Das traditionell hohe Gewicht der Praxis und der Politik wird dadurch geschwächt. Wenn der politische Charakter von Lehrplänen als konkretisierter inhaltlicher Leistungsauftrag der Gesellschaft an die Schulen beibehalten werden soll, dann sollte darauf verzichtet werden, sie mit allzu differenzierten methodischen und fachdidaktischen Vorgaben zu belasten. Bildungsstandards und vor allem Kompetenzmodelle sind theoretisch wie praktisch hochkomplexe Instrumente. Die dafür nötigen fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten lassen sich nicht ohne starke Vergröberungen und Verzerrungen in einen öffentlichen Schuldiskurs einbringen, insbesondere weil selbst die fachlichen Klärungen in diesem Feld bislang noch weitgehend ausstehen. Ob und allenfalls welche Form von Mathematikunterricht logisches Denken schult, ob solche Kompetenzen dann auch übertragbar und brauchbar bei der Bearbeitung von Alltagsproblemen sind, welche Kompetenzen bei der Lektüre von Gedichten oder literarischen Texten erworben werden, ob und unter welchen Bedingungen sich bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen der Französischen Revolution Kompetenzen entwickeln, welche für die politische Urteilsbildung in der Gegenwart erforderlich sind, das sind keine Fragen, die im öffentlichen Diskurs zu klären oder gar zu entscheiden sind. Solche Transfer-Probleme (Tenorth, 1994, S. 105 f.) eignen sich nur um den Preis ihrer Banalisierung als Themen öffentlich-politischer Auseinandersetzungen. Sie sind primär ein Gegenstand der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung. Im Unterschied dazu können Kanonprobleme im öffentlichen Schuldiskurs angemessen beraten und entschieden werden.

Werden beide Themen auf der Ebene der Lehrpläne bearbeitet, ist eine Vermischung der politischen und der fachlichen Diskurse unvermeidlich. Man wird zwar in offenen demokratischen Gesellschaften nicht auf einer strikten Diskursentmischung (Hopmann, 1988) bestehen wollen und können, aber eine verantwortungsvolle Inszenierung öffentlicher Meinungsbildung wird auch für eine Ordnung des Diskurses sorgen müssen, d. h. nicht alles ist in sinnvoller und sachdienlicher Weise Gegenstand öffentlicher Debatten, auch und gerade dann nicht, wenn es als Lösung öffentlich wahrgenommener Probleme daherkommt. Es gibt einen innerfachlichen Diskurs der Profession zur Entwicklung ihrer Konzepte und Modelle und es gibt einen regulierenden und kontrollierenden Diskurs der Öffentlichkeit. Wenn man beiden gerecht werden will, gilt es die dafür geeigneten Instrumente und Plattformen bereitzustellen.

Vieles spricht dafür, die beiden Diskurse getrennt zu führen und zu kultivieren und dabei Lehrpläne primär als Gegenstände bzw. Plattformen des politisch regulierenden und kontrollierenden öffentlichen Diskurses zu begreifen und nicht zugleich als professionsinterne Entwicklungsdokumente und -programme. Lehrpläne sind dann primär schulpolitisch verbindliche Bildungspläne. Sie haben im Kern das Kanonproblem zu lösen, also eine Antwort auf die Frage zu geben, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, durch die Beschreibung und Darstellung einer in Fächern und Lernfeldern wohlgeordneten, nach Lernzyklen und Klassenstufen aufgebauten und allenfalls auch nach Schultypen differenzierten Auswahl von Inhalten/Themen, Fertigkeiten und Haltungen. Solche Bildungspläne lassen hinreichend Spiel- und Interpretationsraum für eine aktuelle und dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand entsprechende Entwicklung von Schule und Unterricht.

Unterrichtsmethodische und fachdidaktische Anleitungen und Modelle, direkt im Unterricht einsetzbare Lernaufgaben oder lerndiagnostische Instrumente sind keine geeigneten Komponenten solcher Schul- und Bildungspläne. Auch Kompetenzmodelle scheinen beim jetzigen Stand der Entwicklung nicht politikfähig. Der Verzicht auf solche Elemente kann zwar die unmittelbar unterrichtspraktische Bedeutung und Wirksamkeit der Lehrpläne schwächen, er stärkt aber eine schul- und gesellschaftspolitisch erforderliche Verständigung über den Leistungsauftrag der Schule. Er erlaubt eine angemessene und gerechtfertigte ‹Politisierung› der Lehrpläne, ohne dass damit die Qualitätsentwicklung des schulischen Unterrichts selbst von den Standards didaktischer und lernpsychologischer Erkenntnisse und Entwicklungen abgekoppelt wird. Wer stattdessen Lehrpläne zu einer Angelegenheit und Aufgabe von einigen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Spezialistinnen und Spezialisten macht, indem er jenen in Umfang, Differenzierung und Begründungslogik den Charakter unterrichtstheoretischer Expertisen verleiht und sie zu professionsinternen Kausalplänen direkter Steuerungsprogramme stilisiert, nimmt in Kauf, dass sich der politische Diskurs über Schule und deren gesellschaftlichen Auftrag andere Kanäle und Instrumente sucht und findet.²

3 Das steuerungstheoretische Problem

Mit der Zusammenführung von Systemkontrollen und Systementwicklung im Bildungsbereich, wie sie mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung konzipiert ist, stellen sich zugleich Fragen nach einem hier angemessenen Steuerungsverständnis. Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule und Unterricht sind verschiedene Handlungsebenen des Bildungssystems mit je eigenen Kontexten, Handlungsformen

² Hier ist allerdings von Land zu Land mit sehr unterschiedlichen politischen und administrativen Kontexten und Traditionen in den Schulsystemen zu rechnen. So mag, was in der Schweiz aufgrund ihrer stark verankerten direktdemokratischen Strukturen politisch inakzeptabel erschiene, im Beamtenstaat preussisch-deutscher Prägung als kaum bemerkte Selbstverständlichkeit durchgehen.

und Logiken. Das Verhältnis der Ebenen zu einander ist keines der direkten Bestimmung, sondern der indirekten Lenkung. Einsicht der Akteure (Appell und Überzeugung), Wettbewerb und Anreiz (Belohnung und Strafe) sind die drei grundlegenden Mechanismen, mit deren Hilfe es zu einer Übertragung und Befolgung von Steuerungsvorgaben von einer Ebene zur andern kommt. Vorgaben welcher Art auch immer bedürfen einer «Rekontextualisierung» (Fend, 2008, S. 38) auf den nächstfolgenden Ebenen. Sie müssen, heisst das, im Handlungskontext der Ebene gedeutet und situationsangemessen umgesetzt werden. Dieser Prozess ist kein Vollzug, sondern ein Prozess der Re-Konstruktion und Re-Produktion der Vorgabe unter den Bedingungen der Handlungsebene. Ganz in diesem Sinne hatte die geisteswissenschaftliche Didaktik das Verhältnis von Lehrplanung und Unterrichtsplanung als Re-Konstruktion verstanden. Deren didaktische Analyse verlangte, den Gedanken des Lehrplans unter den Bedingungen des eigenen Unterrichtszusammenhangs nochmals zu denken (Klafki, 1968, S. 12). «Rekontextualisierung» ist für Helmut Fend deshalb zu Recht der «rote Faden» im Steuerungsverständnis von Schule. Lehrpläne können Unterrichtsplanung oder gar Unterricht in keiner Weise vorwegnehmen. Letztere erfordern eine professionelle Wahrnehmung und Deutung der je gegebenen Lernsituationen und die Einpassung der Programme in diese Situationen und das situationsangemessene Handeln im Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Lehrplan ist deshalb auch keine Unterrichtspartitur oder ein Drehbuch, er ist vielmehr, um in dieser Analogie zu bleiben, das Exposé zum Unterricht, während die Handreichungen dem Treatment vergleichbar sind und die Unterrichtsplanung dem Drehbuch. Ein solches Verständnis wird immer dort verletzt, wo eine obere Planungsebene glaubt, das Handeln einer ihr verwaltungsmässig untergeordneten Ebene direkt vorgeben zu können. Ein eindrückliches historisches Beispiel für ein solches Planungsmissverständnis in unserem Feld stellen die sogenannten «teacher proof curricula» der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts dar. Es ist nicht nötig, diesen Fehler auch nur in Ansätzen zu wiederholen, indem etwa auch Lernaufgaben in die neuen Lehrpläne eingebaut werden. Neuere Governance-Konzepte setzen hier zu Recht auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung, sie ermöglichen und forcieren den Vergleich und die Kontrolle durch systematische Beobachtung (Altrichter & Maag-Merki, 2009). Das stellt die Bildungsverwaltung vor das Problem, eine den Systembedingungen angemessene Lösung des Steuerungsproblems zu entwickeln und dabei auch ihr Verständnis der Lehrpläne als zentrales Steuerungsinstrument neu zu klären.³

³ In sehr eindrücklicher Weise hat Richard Sennett (2009) aufgezeigt, wie unter dem kurzfristigen Erfolgsdruck makroökonomischer Verhältnisse und auf der Basis informationstechnologischer Innovationen an die Stelle der Interpretation und Veränderung von Anordnungen heute neue Formen der «Zentralisierung» treten, welche vom «Glauben, genug zu wissen und daher Veränderungen ganz direkt von oben anordnen zu können», (Sennett, 2009, S. 38) geprägt sind. Zwar werden dadurch sogenannt flache Hierarchien gefördert, aber der subtile Umdeutungs- und Anpassungsprozess von Vorgaben in Erfolg versprechende Handlungsabfolgen aus intimer Kenntnis der jeweiligen Verhältnisse geht weitgehend verloren und verändert zugleich die Selbstwahrnehmung der Ausführenden und ihr Verhältnis zur Institution. Im Schulbereich bringt der Zugewinn an Verwaltungsautonomie der einzelnen Schule zugleich eine substanzielle Beschränkung der Handlungsfreiheit im unterrichtlichen Kernbereich.

Es gehört mittlerweile selbst unter Lehrplanexperten und -expertinnen schon fast zum guten Ton, Lehrplänen eine praktische Folgenlosigkeit zu attestieren. Sie erreichten die Lehrerschaft und die Unterrichtspraxis kaum. Die Lehrerinnen und Lehrer kannten sie in der Regel kaum und benutzten sie auch kaum als massgebliche Leitlinie für ihren Unterricht. Ein Zusammenhang zwischen Lehrplänen und der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler bestehe nicht. Ich will diesen Aussagen hier auch nicht widersprechen, obwohl die empirischen Belege dafür zumeist aus einfachen Meinungsumfragen stammen. Unsere Frage hier lautet vielmehr, ist es wirklich die Funktion von Lehrplänen, die Unterrichtsplanung und den Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern anzuleiten? Ist der primäre Adressat der Lehrpläne wirklich die Lehrerschaft? Taugen Lehrpläne noch zur erwünschten und systemisch möglichen Steuerung des Schulsystems? Welcher Stellenwert kann und soll ihnen auch künftig noch zugewiesen werden?

«Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?», fragt Daniel Scholl (Scholl, 2009) und vergleicht deren Funktion mit der von Bildungsstandards. Er spricht von einer «Orientierungsfunktion» der Lehrpläne als verbindliche Rechtsdokumente sogenannt «weichen Rechts» und differenziert diese theoretisch nach zwei Richtungen aus, einer bildungstheoretischen und einer institutionell-politischen. «Weiches Recht» bezeichnet verbindliche Rechtsformen mit lediglich anleitender Funktion und Ermessensspielräumen, die im juristischen Sinne nicht vollzugsfähig sind (Scholl, 2009, S. 60). Das heisst, die Kontrolldichte und die Sanktionsinstrumente sind hier lediglich schwach ausgebildet. Lehrpläne haben aber damit innerhalb des Schulrechts keine besondere Stellung, dies gilt für die meisten andern Verordnungen in analoger Weise, ohne dass diese deshalb obsolet wären.

Was die weiche Rechtsform der Lehrpläne praktisch bedeutet, haben Stefan Hopman und ich verschiedentlich mit dem Begriff der «Lizensierung» bezeichnet (Hopmann & Künzli, 1998). Lehrpläne stecken einen Handlungsrahmen ab, innerhalb dessen sich die Akteure nach Massgabe ihres eigenen professionellen Urteils bewegen können und handeln sollen. In diesem Verständnis sind Lehrpläne deutungs- und ergebnisoffene Inhalts- und Zielvorgaben, die einer je situationsangemessenen Konkretisierung und Umsetzung bedürfen. Diese Rechtsform der Lehrpläne entspricht exakt dem oben dargestellten Steuerungsverständnis, wie es für komplexe, nicht lineare Systeme mit mehreren Ebenen angemessen ist und deren «roter Faden» das Erfordernis der «Rekontextualisierung» ist.

Mit dem Begriff der «sekundären Lehrplanbindung» haben wir eine andere Funktionsleistung der Lehrpläne bezeichnet. Sie betrifft die ebeneninterne Wirkung. Als Verordnungen der politisch-administrativen Ebene richten Lehrpläne sich mindestens so sehr an die Schuladministration und Politik selber. Solche Verwaltungsnormen sind hochgradig selbstreflexiv. Sie binden die Bildungsadministration in ihren Entscheidungen über Massnahmen und Ressourcenverteilung im System, sei das bei der Zulassung von Lehrmitteln, der Dotation von Schulfächern und deren Ausstattung, der Gestaltung von

Prüfungs- und Versetzungsnormen und Übertrittsregeln, der Zulassung oder Verordnung von Lernfeldern. Über die «sekundäre Lehrplanbindung» wird zugleich die systemische Bedeutung von Lehrplänen klar. Sie liefern das Gerüst der gesamten Institution Schule und können so die Konsistenz des bildungspolitischen, administrativen und schulpraktischen Handelns gewährleisten. Sie beschreiben den Zusammenhang und sichern den Zusammenhalt der schulischen Prozesse.

Lehrpläne erreichen die gemeinten Unterrichtsprozesse nur sehr indirekt auf dem Umweg über Lehrmittel, Lehreraus- und -weiterbildung. Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine solche Rechtsnorm wenig geeignet ist, Top-down-Innovationen für den praktischen Schulunterricht zu initiieren und durchzusetzen. Die Innovationskraft von Lehrplänen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und Schulentwicklung ist begrenzt. Sie dienen nicht der Initiierung von Unterrichtsentwicklung und Schulreformen, sie stabilisieren und verstetigen in der Regel solche Entwicklungen dadurch, dass sie vorhandene erfolgreiche Reformpraxis aus Schulversuchen und Entwicklungsinitiativen rechtlich absichern und sie zu einer neuen Orientierungsnorm in Schule und Unterricht erklären.

4 Das administrative Problem

Die neuen Ansprüche an eine direkt an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler überprüfbare Beschreibung des gesellschaftlichen Leistungsauftrages der Schule erfüllen Lehrpläne nicht. Als deutungsoffene Zielvorgaben sind sie dazu ungeeignet. Mit den kompetenzbasierten Bildungsstandards scheint eine neue Form der Zielvorgaben gefunden zu sein. Bildungsstandards formulieren verbindliche Ziele, an denen zugleich die Leistung, die Leistungsfähigkeit und der Entwicklungsstand der Schule und ihrer Akteure überprüft werden kann. Eine solche Präzisierung von Lehrplanvorgaben in einzelnen Bereichen ist die Voraussetzung für die neu erwünschte Verknüpfung von Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Individualdiagnose, wie sie das HarmoS-Projekt in der Schweiz oder die KMK in Deutschland vorsehen. Gegenüber den traditionellen Lehrplanvorgaben bringen Bildungsstandards zunächst einen Präzisierungszugewinn. Sie akzentuieren die Verbindlichkeit der Zielvorgaben dadurch, dass sie deren Erreichung als überprüfbar bzw. messbar ausweisen. Zwar leisten das auch Lernzielvorgaben traditioneller Lehrpläne, aber mit den Bildungsstandards wird auf die systematische und auf eine nach Niveaustufen differenzierte Überprüfbarkeit gesetzt. Die Kompetenzorientierung der Zielvorgaben in den Bildungsstandards wird nicht fest an einzelne Bildungsinhalte und -stoffe gebunden. Diese werden wählbar vorgestellt. Eine Verbindung der Kompetenzbeschreibungen mit konkreten Stoffen und Inhalten ist für den Unterricht ebenso wie für die Überprüfung erforderlich. Deshalb setzt der Klieme-Bericht die Bildungsstandards und die Lehrpläne in einen systematischen Zusammenhang: «Nach unserer Meinung ist deshalb eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen, in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards

und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden» (Klieme et al., 2003, S. 94). Der Steuerungszugewinn der Bildungsstandards gegenüber den Lehrplänen hängt dabei entscheidend von der vergleichenden Messung der erworbenen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern ab. Daraus erwächst ihnen ihre Leitfunktion. Erst mit den vergleichbaren und vergleichenden Leistungsdaten entsteht die neue Basis für Schulentwicklungen, an denen Schule sich selbst überprüfbar abarbeiten kann. Nur überprüfte Bildungsstandards bringen einen Steuerungszugewinn gegenüber den Lehrplänen.

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient die Zusammenführung von Überprüfungs- und Entwicklungsfunktionen in einem Instrument und einem Prozess (vgl. KMK, 2010; Oelkers & Reusser, 2008). Zwar liegen dazu noch wenig Erfahrungen oder Erkenntnisse vor, da die Umsetzungen hierzu erst anlaufen. Aus der Schulführung und dem Management aber wissen wir um die besondere Problematik und die Gefährdungen von Betriebsklima und Kommunikation, wenn Aufsicht und Beratung personell und prozedural zusammenfallen. Die enge Verbindung von Überprüfung und Entwicklung, wie sie mit den Bildungsstandards vorgesehen ist, wird wohl auch die Logik der Überprüfung zum Mass und zur Orientierung der Entwicklung machen. Die Trennung von Beratung und Kontrolle gehört sonst zu den professionellen Standards des Qualitätsmanagements. Es ist wenig plausibel, warum im Falle der Bildungsstandards auf eine solche Trennung verzichtet werden kann. Dabei muss mit einer Entfremdung zwischen den Akteuren der Systembeobachtung und -steuerung und den Akteuren der Praxis gerechnet werden. Das führt zum professionspolitischen Problem der neuen Steuerungsphilosophie.

5 Das professionspolitische Problem

Eine enge Verknüpfung des gesellschaftlichen Auftrags und der didaktisch-fachdidaktischen Gestaltung des Unterrichts überträgt die Kompetenz zur Lösung der anstehenden didaktisch-methodischen Fragen verwaltungs- und wissenschaftsnahen Expertengruppen. Je enger das eine mit dem andern verknüpft wird, umso mehr wächst dann der Bedarf an pädagogischer und fachdidaktischer Expertise in den Schulverwaltungen, und es wächst deren Einfluss und Gewicht. Schulentwicklung verlagert sich in Administration und verwaltungsgesteuerte pädagogisch-fachdidaktische Weiterbildungen, die Praxis verliert an Gewicht und Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz. Nur eine klare Trennung und rechtliche Unterscheidung von Lehrplänen und didaktisch-methodischen Handreichungen und Modellen anerkennt die Professionalität des Berufs und die Würde der Praxis und belässt ihr den nötigen Spielraum. In diesem Kontext gesehen sind die Forderungen nach einer Präzisierung des Leistungsauftrages für den Beruf und nach einem sogenannt direkt einführbaren Lehrplan, wie er vielfach von den Standesorganisationen gefordert wird, professionspolitisch eine sehr zweischneidige Forderung, wenn sie denn überhaupt realisierbar ist. Sie sind vielmehr Ausdruck

einer nicht hinreichend gelungenen Professionalisierung des Lehrberufs. Professionen können sich nur in einem hinreichend offenen und situativ bestimmbar eigenverantwortlichen Tätigkeitsfeld entwickeln und entfalten. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass Deprofessionalisierung zu den nachgewiesenen besonders bedenklichen Nebenfolgen von Standardisierungen in Verbindung mit externen Kontrollen gehört, jedenfalls dort, wo solche Kontrollen auch direkte berufliche Folgen für die Lehrpersonen haben (Vgl. Maag Merki, 2010; Ravitch, 2010).

6 Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne?

Das Bedürfnis nach einer systematischen Qualitätssicherung verbunden mit einer administrativ gesteuerten wissenschaftsbasierten Schulentwicklung hat die Steuerungsphilosophie im Bildungssystem in den letzten Jahren grundlegend verändert. Sie hat nicht nur zu neuen Formen der Schulführung und der Schulaufsicht geführt, mit den Bildungsstandards, den Kompetenzmodellen, den Vergleichs- und Lernaufgaben sind in den letzten Jahren neue Instrumente der Schulsteuerung eingeführt worden. Sie sind zusätzlich zu den Lehrplänen hinzugekommen. Nicht zuletzt deshalb, weil die Lehrpläne den Ansprüchen einer auf Bildungsmonitoring und data based policy setzenden Bildungsverwaltung nicht mehr zu genügen vermochten. Insgesamt blieb aber weitgehend ungeklärt, wie eine «neue Generation» von Lehrplänen aussehen müsste, in welchem Verhältnis die neuen Instrumente zu diesem Dokument stehen und wie die Instrumente insgesamt aufeinander abgestimmt werden.

Dass es weiterhin Lehrpläne braucht, welche den inneren Zusammenhang aller schulischen Lern- und Erziehungsprozesse und auch aller Leistungsanforderungen beschreiben, scheint unbestritten und ist in der Schweiz mit den beiden Lehrplanprojekten PER und Lehrplan21 auch praktisch anerkannt. Während aber der hier massgebliche Klie-me-Bericht Lehrpläne als notwendig vorausgesetzte Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards begreift, gelten in der Schweiz die Bildungsstandards als leitende Vorgabe für die Entwicklung des Lehrplan21. Das Verhältnis erscheint hier gegenüber der ursprünglichen Konzeption umgedreht. Diese Wendung hat sowohl bildungstheoretische wie politisch-legitimatorische Konsequenzen. Es ist so nicht mehr klar, wie der Stellenwert und die Positionierung der Standards im Gefüge der übrigen Fachinhalte vorgenommen werden und in wessen Verantwortung das liegt. Es ist nicht mehr klar, welche politische Legitimität nationale Bildungsstandards im Verhältnis zu kantonalen oder länderspezifisch verantworteten, erlassenen und legitimierten Lehrplänen haben. Die Integration der Standards in den Lehrplan löst das Problem nur halbwegs, allenfalls nach dem Muster eines autonomen Nachvollzugs.

Berücksichtigt man die unterschiedliche Funktion von Lehrplänen und Bildungsstandards, muss bezweifelt werden, ob eine Integration sinnvoll ist. Die Verknüpfung beider ist eher dazu angetan, auch deren unterschiedliche Funktion zu verwischen und

damit auch deren Wirksamkeit zu schwächen. Die Stärke der Lehrpläne ist ihr Potenzial zur Mobilisierung des öffentlichen und des professionellen Schuldiskurses, die Klärung und Konkretisierung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule. Das gilt in erster Linie für Bildungspläne und Schulpläne, die einen ganzheitlich orientierenden Anspruch haben. Sie leisten eine pädagogisch-curriculare Orientierung über Auftrag, Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsverständnis, sie setzen die verschiedenen Aufgaben und Lernfelder in ein Verhältnis zueinander. Werden sie mit allzu viel operativen, didaktischen und methodischen Hinweisen befrachtet, schwächt das ihre Orientierungsfunktion erheblich. Ein hoher Detaillierungsgrad schwächt ihre Funktion als Plattform öffentlicher Verständigung über Schule und Unterricht. Im Gegensatz dazu liegt die Funktion der Bildungsstandards primär darin, für einen begrenzten Ausschnitt des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule überprüfbare Leistungserwartungen zu setzen. Sie dienen vor allem der Systemkontrolle. Die Vermischung von Systemkontrolle, Schulevaluation und Individualdiagnose stellt einen weiteren Stolperstein solcher Integration dar. Schliesslich scheinen auch eine Integration von Kompetenzstufenmodellen und die kompetenzorientierte Formulierung von Lehrplänen kaum einen Gewinn zu versprechen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung, während damit deren schulpolitische Brauchbarkeit erheblich geschwächt wird. Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzorientierung haben eine grosse theoriepolitische und forschungspraktische Wirkung innerhalb der Erziehungswissenschaften, der Didaktik und der Lehreraus- und -weiterbildung.

Eine qualitative Verbesserung des Unterrichts ist durch kompetenzorientierte Lehrplangvorgaben nicht zu erzielen. Um einen kompetenzorientierten Unterricht auch praktisch durchzusetzen, sind erhebliche Anstrengung, fachdidaktische Entwicklungsarbeiten, Lehrerfortbildung und Umsetzungsunterstützungen nötig. Bildungsstandards und Lehrpläne genügen dafür kaum, müssen dafür doch vielfach erfahrungsgesättigte und eingeübte Unterrichtsmuster von Lehrerinnen und Lehrern verändert werden. Zumindest gilt hier nach wie vor: «Anspruchsvoll sind Lehrpläne, die konsequent von Kompetenzformulierungen ausgehen, und diese Kompetenzen aus der Struktur kultureller Domains ableiten... Solche Lehrpläne sind zurzeit aber noch in einem experimentellen Stadium» (Fend, 2008, S. 77). Es ist kaum sinnvoll und Erfolg versprechend, all diese komplexen Probleme und Aufgaben in einem Prozess zu verknüpfen und in einem Dokument zu integrieren. Erfolgversprechender ist eine funktionale Differenzierung: Lehrpläne als eigentliche orientierende Schulverfassungen oder Bildungspläne mit Rechtscharakter zu begreifen, Bildungsstandards als Instrumente der Systemkontrolle, Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzorientierungen als theoretische und praktische Entwicklungsaufgaben für Fachdidaktik und Lehrerbildung. Mit der Vermischung der Funktionen schwächt man die einzelnen berechtigten Anliegen und statt einer wünschenswerten Konsistenz von Schuladministration nimmt die Desorientierung über Zuständigkeit und Ausrichtung zu. Ein kompetenzorientierter Lehrplan unterläuft die Struktur des Bildungssystems und der Bildungsprozesse mit seinen verschiedenen Ebenen je eigener Handlungslogik.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Christ, K., Lersch, R. & Moegling, K.** (Hrsg.). (2010). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopmann, St.** (1989). Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel:IPN
- Hopmann, St. & Künzli, R.** (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. In R. Künzli & St. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (S. 17–34). Chur: Rüegger.
- Klafki, W.** (1968). Didaktik. In H. Heiland (Hrsg.), *Didaktik*. Bad Heilbronn: Schöningh.
- Klieme, E, Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel et al.** (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK.** (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Bonn: Carl Link.
- Künzli, R.** (1999). Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller (Hrsg.), *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für Schule und ihre Entwicklung* (S. 11–30). Chur: Rüegger.
- Maag Merki, K.** (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers J. & Reusser K. unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & St. Stolz.** (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF).
- Prange, K.** (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Ravitch, D.** (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Schirlbauer, A.** (1987). Das Klassische und die Vielfalt. Bildungstheoretische Anmerkungen zur Lehrplanarbeit aus Anlass eines neuen Lehrplanes. *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 63 (3) 381–395.
- Scholl, D.** (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur Lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sennett, R.** (2009). *Die Kultur des neuen Kapitalismus* (4. Aufl.). Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Tenorth, H.-E.** (1994). *«Alle alles zu lehren». Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Wissenschaftliches Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+.** (2008). *HarmoS Naturwissenschaften+ Kompetenzmodelle und Vorschläge für Bildungsstandards. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: EDK:

Autor

Rudolf Künzli, Prof. Dr., Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch