

Menck, Peter

Lehrplanentwicklung nach Robinsohn

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 363-380



Quellenangabe/ Reference:

Menck, Peter: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 363-380 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144384 - DOI: 10.25656/01:14438

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144384>

<https://doi.org/10.25656/01:14438>

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

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- ULRICH HERRMANN Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303
- JÜRGEN OELKERS Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325
- KLAUS PRANGE Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345

II. Thema: Lehrplanarbeit

- PETER MENCK Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381

III. Diskussion

- HERMANN GIESECKE Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401
- PETER GRAF Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407

IV. Rezensionen

- FRANZ HAMBURGER WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415
- FRITZ W. LOSER ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Doktorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

- ULRICH HERRMANN Biographical Constructions and the Experience of
Life-Cycle 303
- JÜRGEN OELKERS Subjectivity, Autobiography and Education 325
- KLAUS PRANGE Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

- PETER MENCK Curriculum Development after Robinsohn – Results
of a Survey 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

- HERMANN GIESECKE On the Obsolescence of the Concept of Educa-
tion 401
- PETER GRAF New Books on the Education of Foreign Children –
A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986 431
- New Books 453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Lehrplanentwicklung nach Robinsohn

Zusammenfassung

1984/85 wurde von einer Arbeitsgruppe am Kieler Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften HALLERS Untersuchung zur „Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD“ aus dem Jahre 1970 wiederholt. Die Ergebnisse liegen vor. Hier werden diejenigen, die sich auf die Inhalte der Lehrpläne beziehen, unter der folgenden Hypothese analysiert: Trotz einer umfangreichen Curriculumsdiskussion und -praxis im Anschluß an die Initiative von ROBINSOHN hat sich an der Praxis der Lehrplanarbeit nicht viel geändert: Lehrplanentwicklung findet in relativer Autonomie im Bildungssystem statt; Inhalte des Lehrplans werden nicht aus dem in der Gesellschaft verfügbaren Wissen, sondern aus dem ausgewählt, was im Bildungssystem bereits vorhanden ist; die im Lehrplan implizierten Weltdeutungen sind mit der Autorität des Staates versehen.

Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung

Vor drei Jahren habe ich unter dem Titel: „Lehrplanreform und ihre Theorie“ gefragt, ob es eine Lehrplantheorie gebe, die über den ersten Versuch von ERICH WENIGER hinausgeht, eine Theorie, die die Praxis der Entwicklung von Lehrplänen und Curricula, deren Struktur und ihre Funktion in der Schule begrifflich zu erfassen erlaubte (MENCK 1983, S. 45). Ich hatte die Frage verneint und dabei zugleich unabdingbare Merkmale einer solchen Theorie formuliert (ebd., S. 53f.). Anders gesagt: Ich hatte behauptet, daß – sieht man einmal von der enormen Erweiterung unseres Wissens im Detail ab – die Curriculumsdiskussion keine tiefen Spuren in der Lehrplantheorie hinterlassen habe. – Heute stelle ich die Frage, ob die Curriculumsdiskussion, die durch die Programmschrift von SAUL B. ROBINSOHN ausgelöst wurde, die Praxis der Lehrplanentwicklung erkennbar beeinflusst hat. Es wird sich zeigen: Das Ergebnis ist dasselbe.

1. Der begriffliche Rahmen

Ich beginne mit einigen Erläuterungen zum begrifflichen und theoretischen Rahmen meiner Ausführungen; Andeutungen, sage ich besser, mehr bedarf es für meinen Zweck nicht, denn eine kritische Auseinandersetzung mit ROBINSOHN'S Konzept oder seinen Nachfolgern ist nicht meine Absicht.

Unter „Lehrplan“ (im Singular) verstehe ich denjenigen Ausschnitt aus der bildungspolitischen Praxis, der die Auswahl, Anordnung und Gestaltung der Inhalte schulischen Unterrichts betrifft. („Lehrpläne“, im Plural, wären dann die jeweiligen Kodifikationen des Lehrplans.) Diese Festlegung treffe ich in ausdrücklicher Aufnahme von und Übereinstimmung mit der deutschen didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Tradition. Im Zusammenhang einer begrifflichen Bestimmung von Bildungspolitik durch JOSEF DERBOLAV (1977), nach der diese durch ein pädagogisches, ein ökonomisches und ein politisches Moment konstituiert ist, könnte man sagen, daß „Lehrplan“ durch die Momente der

- Deutung von und Orientierung in der Welt,
- Qualifikation zum vergesellschafteten Leben in der Welt und
- Vermittlung von Legitimationen der Ordnungen dieser Welt bestimmt ist.

Mich interessiert die *Praxis von Lehrplanentwicklung*, und ich möchte mich dabei auf seine *Inhalte* und deren pädagogisch-methodische Aufbereitung beschränken. Die Inhalte des Lehrplans verstehe ich als *symbolische Repräsentationen* von Ausschnitten aus der gesellschaftlichen Praxis. Die Inhalte verweisen auf gesellschaftliche Praxis, und diese Verweisung ist vielfältig vermittelt: Zunächst handelt es sich um Wissen über, noch allgemeiner gesagt, um symbolische Kodifikationen von Wissen über die gesellschaftliche Praxis. Bei der Verwendung des Begriffs „Symbol“ denke ich an die „Logik der symbolischen Formen“, also daran, daß etwa Religion, Kunst und Wissenschaft spezifische Weisen der Auseinandersetzung von Ich und Welt sind, daß ihnen spezifische Weltbilder im wörtlichen Sinne dieses Begriffs eignen, die ihren greifbaren Niederschlag in Mythos, Kunstwerk und Theorie finden (CASSIRER 1922; ganz ähnlich BERGER/LUCKMANN 1966, die in soziologischer Wendung dieser Denktradition von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ sprechen). Ich denke weiter an die „Soziologie der symbolischen Formen“ (BOURDIEU 1970), das heißt daran, daß Aussageweisen und Wissenscorpora an bestimmte gesellschaftliche Bedingungen ihrer Produktion gebunden sind. Ich denke auch an die „Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs“ (LORENZER 1970), das heißt an den Bildungsprozeß eines Ich, das sich die Welt interagierend zu eigen macht.

Dieses Wissen ist Prozessen der *Selektion, Autorisierung und Tradierung* unterworfen, steht also nicht gleichsam frei und prinzipiell allen und jederzeit zugänglich zur Verfügung. Hierbei denke ich an die charakteristische Form, unter der gesellschaftliche Herrschaft im Bildungssystem erscheint: an die „Macht zu symbolischer Gewalt“, die „Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen“ (BOURDIEU/PASSERON 1973, S. 12). Ihre Ausprägung im europäischen Bildungssystem charakterisiert BASIL BERNSTEIN mit dem Begriff der „Disziplin“: „die Anerkennung einer bestimmten, durch den pädagogischen Rahmen vorgegebenen Auswahl, Organisation, Geschwindigkeit und zeitlichen Anordnung des Wissens“ (BERNSTEIN 1975, S. 141).

Weiterhin interpretiere bzw. bestimme ich die „Inhalte“ des Lehrplans im Sinne derjenigen didaktischen Tradition, die uns – wie immer wir sie im einzelnen formulieren – gemeinsam ist: Dafür steht der Begriff der „*Bildung*“: „Bildung“ oder ihre funktionalen Äquivalente – „Emanzipation“ oder andere allgemeine „Lernziele“ – hatten immer beides bezeichnet: „die Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung“ (ADORNO 1959) sowie „jene Verfassung des Menschen . . . , die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt ‚in Ordnung zu bringen‘“ (LITT 1959, S. 11). Ich behaupte, ohne das detailliert zu beweisen, daß das, was ich hier in bildungstheoretischer Begrifflichkeit formuliere, bei allen Unterschieden im einzelnen im Kern der Sache identisch ist mit der „Bewältigung von Lebenssituationen“ sowie der Ausstattung von einzelnen mit denjenigen „Qualifikationen“, die dafür erforderlich sind (ROBINSOHN 1967). Wie auch immer: Allen – den bildungstheoretisch orientierten Didaktikern und den

Curriculumreformern – muß daran gelegen sein, daß bestimmte und nicht irgendwelche, letztlich beliebige Inhalte für die Bildungsarbeit bereitstehen: für die Arbeit an der symbolisch vermittelten Wirklichkeit (den „Inhalten“) und ineins damit an der Bildung des Menschen (MENCK 1986).

2. Der Kontext der Untersuchung

Mit der Anspielung auf ROBINSOHN bin ich nun von den Vorbemerkungen zum Thema gekommen: Seine Programmschrift hatte auf die „Ermittlung von Curriculuminhalten“ abgezielt: Erziehungsmittel und Unterrichtsmethoden würden „auf Grund reflektierter Erfahrung und ... auf Grund der Ergebnisse kontrollierter Erprobung gewählt und fortentwickelt“; „von einer analogen Rechtfertigung der Entscheidungen über Auswahl und Priorität der Bildungsinhalte durch rationale Begründungen und objektive Erkenntnisse“ könne hingegen nicht die Rede sein: „Die Tatsache, daß auch die Wahl der Curriculuminhalte als verantwortbar und begründbar gilt, findet keine Entsprechung in den tatsächlichen Vorgängen der Curriculumentwicklung“ (ebd., S. 44). Das war eine empirische Behauptung, die damals so plausibel schien, daß eine Überprüfung gar nicht erst vorgenommen wurde, weder von ROBINSOHN selbst noch von anderen. Man machte sich vielmehr alsbald an die Konstruktion, wofür ROBINSOHN – wie bekannt – Verfahrensvorschläge gemacht hatte:

Das Verfahren zielt auf eine rationale Ermittlung der Inhalte des Curriculum. Voraussetzungen sind dabei, daß auf ein Gesamtcurriculum hin geplant wird und daß bei der Überprüfung

Tabelle 1: Versand und Rücklauf der Befragungen zur Praxis der Lehrplanentwicklung

Fragebogen	1970		1984	
	N	%	N	%
Ausgefüllt zurück ausgewertet	493	50	625	35
Ausgefüllt zurück nicht ausgewertet	20	2	39	2
Unausgefüllt zurück	94	10	49	3
Unzustellbar	48	5	30	2
Keine Antwort	328	33	1039	58
Gesamt	983		1782	

Hier und bei den folgenden Tabellen gebe ich das Jahr der Befragung zur Kennzeichnung derselben an, sofern das nötig ist. – Da ich den Fragebogen als Ganzen nicht widergebe, merke ich bei den Tabellen die jeweilige Frage im Wortlaut an, gegebenenfalls etwas gekürzt.

Daten nach HAFT u. a. (1986), S. 134. – 1970: Alle „Personen, die von den Kultusministerien genannt worden waren“ (HALLER 1973, S. 121), „die entweder zu dieser Zeit (sc. Januar bis August 1970, P. M.) oder in den letzten Monaten zuvor Mitglieder ... von Lehrplankommissionen in der BRD waren“ (ebd., S. 118) – 1984: dasselbe für alle Kommissionen, die nach 1980 Lehrpläne veröffentlicht haben bzw. zur Zeit der Befragung noch arbeiteten (HAFT u. a. 1986, S. 25).

der Bildungsinhalte zunächst von den Fachwissenschaften sowie den „anderen Bereichen“, zum Beispiel Kunst, ausgegangen wird. Auswahlkriterien sollen die „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“, „die Leistungen eines Gegenstandes für Weltverstehen“ und „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ sein. Die Auswahl soll unter Einbeziehung von Experten getroffen werden, die bestimmte Instanzen repräsentieren: Fachwissenschaftler, Vertreter der anthropologischen Wissenschaften und „Vertreter der wichtigsten Verwendungsbereiche“ (ROBINSOHN 1967, S. 47–49).

Eine Konstanzer Arbeitsgruppe hatte sich damals besonders mit den Verfahren der Entscheidung über Lernziele befaßt und einen Vorschlag zu seiner Demokratisierung und Rationalisierung erarbeitet (FLECHSIG u. a. 1971). In diesem Zusammenhang stand eine Erhebung, die HANS-DIETER HALLER zur „Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD“ (HALLER 1973) durchführte. Sie sollte Material für die Simulation von Entscheidungen über die „Auswahl und Formulierung von Lernzielen“ bereitstellen (ebd., S. 1). HALLER befragte dazu unter anderem die Mitglieder aller Lehrplankommissionen, von deren Existenz er Kenntnis erhielt. Wohlgermerkt: Es ging ihm nicht um eine Überprüfung der Behauptung von ROBINSOHN. Er war nur am Verlauf der Arbeit in den Kommissionen interessiert. Gleichwohl hat er Daten erhoben, die auch für meine eingangs umschriebene Frage nach den Inhalten aufschlußreich sind. Deswegen habe ich 1982 eine *Replikation* dieser Befragung ins Auge gefaßt. Damit traf ich auf ein unabhängig davon entstandenes Interesse am Kieler Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und in seinem Umkreis (insbesondere von KARL FREY und HENNING HAFT): Eine Arbeitsgruppe konstituierte sich (es kamen noch STEFAN HOPMANN, ROLAND MACKERT und KLAUS WESTPHALEN dazu) und bereitete eine Befragung vor, die dann 1984/85 durchgeführt wurde¹. Über Details derselben will ich nicht berichten; dafür verweise ich auf unseren Ergebnisbericht (HAFT u. a. 1986; s. a. HAFT/HOPMANN in diesem Heft). Nur über den Rücklauf informiere ich (s. o.), weil die Zahlen in den folgenden Tabellen immer wieder auftauchen.

Im folgenden werde ich diejenigen Daten interpretieren, die Aufschluß über die Inhalte des Lehrplans geben.

3. Die Hypothese

Meine *Hypothese* ist: Die Praxis der Lehrplanentwicklung hat sich in der Zeit von 1970 bis 1984 nicht verändert. Dies möchte ich unter Anleitung der WENIGERSCHEN Lehrplantheorie, der Theorie der symbolischen Gewalt von BOURDIEU und PASSERON und des BERNSTEINSCHEN Konzepts der Disziplin in Teilfragen auflösen und überprüfbar machen:

- a) Lehrplanentwicklung findet in *relativer Autonomie* des Bildungssystems im Rahmen des durch den Staat repräsentierten gesellschaftlichen Systems statt. – Ich beziehe mich hier auf den geläufigen Topos der relativen Autonomie der Pädagogik (GEISSLER 1929, WENIGER 1952, BOURDIEU/PASSERON 1973) und insbesondere auf die von WENIGER herausgestellte Rolle des Staates als „Träger“ des Lehrplans.
- b) Als Inhalt des Lehrplans wird ausgewählt, was bereits im System vorhanden ist; selektiert wird, was bereits *selektiert* ist. – Ich stütze diese Vermutung insbeson-

dere auf BOURDIEU und PASSERON und ihre Version des Topos der relativen Autonomie.

- c) Das in der Gesellschaft verfügbare Wissen wird oder ist bereits zum Zweck der Vermittlung in der Schule *methodisch organisiert*. – Hier denke ich vor allem an das Konzept der „methodischen Freiheit“ des Lehrers, das sich wiederum in der Lehrplantheorie von WENIGER findet, sowie an das der „Disziplin“, wie BERNSTEIN es skizziert hat. (ROBINSOHN übrigens hatte in seinem Programm einen Aspekt ausdrücklich zur Disposition gestellt: die Klassifikation des Wissens in Fächern und nach Schultypen; er hatte eine Gesamtrevision des Curriculum gefordert.)
- d) Die Inhalte des Lehrplans oder das in die Lehrpläne aufgenommene Wissen ist mit der *Autorität* des Staates versehen. (Zu Zwecken der Legitimation können auch die „Wissenschaft“ und die „Interessen der Schüler“ bemüht werden.) Hier ziehe ich wiederum WENIGER (zur Rolle des Staates) und BOURDIEU und PASSERON heran (Macht zu symbolischer Gewalt).

An diesen Hypothesen entlang interpretiere ich die Ergebnisse unserer Befragung. Wo möglich, werde ich Vergleichsdaten von HALLER heranziehen.

a. Die relative Autonomie der Schule

Zur *relativen Autonomie* führe ich vor allem Daten über die Personen an, die Mitglieder der Richtlinienkommissionen sind oder waren. Aus ihnen ergibt sich das Bild eines Regelkreises: aus der Schule für die Schule; die Soll-Werte setzt der Staat, der Kultusminister. Es gibt hierzu eine Reihe von Mosaiksteinen:

Sowohl die Frage nach den Arbeitsbereichen der Mitglieder wie auch die nach der überwiegenden Tätigkeit ergeben ein eindeutiges Bild (s. hierzu HAFT/HOPMANN in diesem Heft, insbesondere deren *Tabelle 2**): Schule und Schulverwaltung. Hier ist zudem im Laufe der Zeit eine Verschiebung in Richtung auf die Schule und zu Lasten von Studienseminar und Hochschule festzustellen.

Nicht anders ist das Bild bei der beruflichen Position. Hier fällt zudem auf, daß Mitglieder überwiegend leitende oder Funktionsstellen innehaben.

Mehr als die Hälfte der Mitglieder von Lehrplankommissionen sind Autoren von Schulbüchern, Unterrichts- oder Lehrmaterialien. Das sind offensichtlich mehr als 1970, wenn auch HALLERS Daten nicht sehr ergiebig sind² (*Tabellen 3 und 4*).

Bei der Ausbildung überwiegen Lehramtsstudien und -examina (*Tabelle 5*).

Dasselbe Bild ergibt sich, wenn man noch heranzieht, welche Personen bei der Arbeit zu Rate gezogen wurden (*Tabelle 6*), welche Materialien der Arbeit zugrunde lagen (*Tabelle 7*), für welche Bereiche es Konsens, gemeinsame Vorstellungen in der Kommission gab (*Tabellen 8, 9*) und welches Gewicht verschiedene Typen von Argumenten in der Arbeit der Kommission hatten (*Tabelle 10*).

Lesen Sie bitte weiter auf S. 374

* Die Tabellen 2–12 finden Sie auf den Seiten 368–373.

Tabelle 2: Überwiegende Tätigkeit der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625)

Tätigkeit	Anzahl	%
Unterricht	401	64
Verwaltung	47	8
Lehrerausbildung	38	6
Unterricht und Verwaltung	34	5
Unterricht und Lehrerausbildung	21	3
Forschung und Lehre	13	2
Schulaufsicht	8	1
Lehrerfortbildung	8	1
Beratung	7	1
Sonst	39	6
keine Antwort	9	1

HAFT u. a. (1986), S. 73. – „Überwiegende Tätigkeit (z. B. Unterricht, Verwaltung)“.

Tabelle 3: Berufliche Position der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625)

Position	N	%
Schulleiter (einschl. stellv.)	143	23
Seminarleiter (einschl. stellv.)	23	4
Schulverwaltung	24	4
Fachleiter – Schule	164	26
Fachleiter – Seminar	61	10
Fachleiter – Landesinstitut, Schulaufsicht	33	5
Lehrer	139	22
Hochschullehrer	20	3
Sonst, keine Angabe	18	3

Daten nach HAFT u. a. (1986), S. 63. – „Berufliche Position (Fachleiter, Schulleiter u. a.)“.

Tabelle 4: Autorentätigkeit der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625; Mehrfachnennungen möglich)

Autor Mitautor		1984	
		N	%
(1)	Schulbücher	129	21
(2)	Unterrichtsmaterialien sonst	217	35
(3)	Lehrmaterialien	201	32
(4)	Wissenschaftliche Bücher	78	13
(5)	Zeitschriftenartikel	199	32
(1) und (2)		277	44
(1), (2) und (3)		351	56

Daten nach HAFT u. a. (1986), S. 76. – „Haben Sie in den letzten Jahren als Autor/Ko-Autor publiziert?“ (Antwortkategorien vorgegeben).

Tabelle 5: Ausbildungsabschlüsse und Examina der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625; Mehrfachnennungen möglich)

Abschluß/Examen	N	%
Abgeschlossene Lehre oder Berufsausbildung	12	2
Examen für ein Lehramt	603	97
Hochschulabschlüsse sonst	128	21
Sonstige Abschlüsse	4	1
keine Angabe	15	2

Daten nach HAFT u. a. (1986), S. 72. – „Ausbildungsgang: Nennen Sie bitte alle Ausbildungs- und Studiengänge, die Sie mit einem Examen (beruflich/akademisch) abgeschlossen haben.“

Tabelle 6: Zur Kommissionsarbeit hinzugezogene Berater (N = 625; Mehrfachnennungen möglich; Angaben in %)

Berater	1970 „zu Rate gezogen“	1984 Beraten mit regelmäßiger Teilnahme	Beraten mit gelegentlicher Teilnahme	Beraten ohne Teilnahme
Dozenten/Professoren des Fachs	54,2	7,4	17,4	16,8
Erziehungswissen- schaftler/Pädagogen	*	2,2	14,4	10,1
Psychologen	15,4	0	1,9	2,9
Soziologen	11,0	0	0,6	1,6
Bildungspolitiker der Parteien	4,7	0	0,6	2,6
Vertreter der Gewerk- schaften	3,7	0,5	1,1	5,3
Vertreter der Kirchen	6,1	1,9	4,5	4,1
Vertreter der Lehrer- verbände	24,1	0,6	2,1	9,8
Vertreter der Eltern- verbände	5,3	1,0	1,8	10,1
Vertreter der Schüler- verbände	3,2	0	0,8	2,2
Vertreter von Berufs- verbänden	12,0	0,6	2,4	7,2
Vertreter von Wirt- schaftsverbänden	*	0	1,0	2,9
Mitglieder anderer Lehrplankommissionen	*	0,8	3,2	1,1
Fachzuständige (Lan- desfachkonferenz, Fach- berater, Fachlehrer u. ä.)	*	0,8	2,4	5,3
Vertreter des Kultusmi- nisteriums/ der Schulauf- sicht, die nicht der Kom- mission angehörten	*	0,5	3,8	0,8
Lehrer, die nicht der Kommission angehörten	*	0,2	3,4	6,2
Sonstige	14,0	1,8	5,1	2,4

*: Bei Haller nicht besonders erfaßt

Daten nach HALLER (1973), S. 186, sowie HAFT u. ä. (1986), S. 67. – 1970 („Gab es ... noch eine größere Gruppe von Personen, die für die Arbeit an diesem Lehrplan zu Rate gezogen wurden ...?“) „Um welche Personen handelte es sich?“ – 1984: wie bei HALLER (Antwortkategorien vorgegeben; „Sonstige“ nachträglich kategorisiert).

Tabelle 7: Materialien als Grundlagen der Kommissionsarbeit (N = 625; Mehrfachnennungen möglich)

Material	1970		1984	
	N	%	N	%
Lehrpläne aus anderen Bundesländern	150	30	492	79
frühere Lehrpläne	137	28	488	78
Gutachten von Experten	86	17	181	29
Fachwissenschaftliche Literatur	94	19		
Fachdidaktische Literatur	115	23	484	77
Allgemeindidaktische Literatur	66	13		
Lern- und entwicklungspsychologische Literatur	48	10		
Soziologische Literatur	33	7		
Schullehrbücher	–	–	391	63
Erfahrungsberichte zu alten Lehrplänen	–	–	280	45
Sonstige	84	17	84	13
keine Unterlagen (1970) bzw. keine Angabe (1984)	38	8	16	3

Daten nach HALLER (1973), S. 190, sowie HAFT u. a. (1986), S. 97. – 1970: „Welche Informationen und Materialien wurden allen Teilnehmern der Kommission während der Arbeit zur Verfügung gestellt?“ (Antwortkategorien vorgegeben, dazu noch die Kategorie: „Entwürfe für den zu erarbeitenden Lehrplan ... von einzelnen Mitgliedern“: 256 bzw. 52%. Im übrigen gibt es bei HALLER noch weitere einschlägige Fragen; vgl. HALLER 1973, S. 187–199). – 1984: „Welche Materialien bzw. Informationen ... lagen/liegen der gemeinsamen Arbeit der Kommission zugrunde?“ (Antwortkategorien vorgegeben, nur zum Teil identisch mit denen von HALLER).

Tabelle 8: Gemeinsame Vorstellungen der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625; Angaben in %)

Gemeinsame Vorstellungen zu	von Anfang an	nach kurzer Diskussion	nach langer Diskussion	kaum	keine	keine Angabe
den Aufgaben der Schule	65,4	22,4	6,9	4,0	1,3	4,6
den didaktisch-methodischen Leitideen	29,4	37,0	28,0	3,2	0,3	2,1
den Aufgaben des Fachs	49,6	28,0	16,5	3,4	0,3	2,2
den politischen Grundüberzeugungen	19,7	13,9	6,1	17,8	20,0	22,6

HAFT u. a. (1986), S. 108. – „Gab/gibt es in der Arbeit der Kommission gemeinsame Vorstellungen zu folgenden Gebieten?“

Tabelle 9: Konsens hinsichtlich der Leitideen für die Bildungsziele der Lehrpläne (N = 493; Angaben in %)

Gebiet	von Anfang an	nach kurzer Diskussion	nach langer Diskussion	Kompromiß	keine Angaben od. mehrere Alternativen
Didaktisch methodische Leitideen	32,7	20,5	9,1	8,5	29,2
Gesellschaftspolitische Leitideen	33,3	19,1	6,1	6,9	34,6

Nach HALLER (1973), S. 205 f. – HALLER stellte vier Fragen, die auf die Entstehung „der Leitideen für die Bildungsziele der Lehrpläne, an deren Entwicklung sie mitgearbeitet haben“, zielten.

Tabelle 10: Stellenwert von Argumenten bei Entscheidungen über Unterrichtsziele und -inhalte (N = 625; Angaben in %)

Argumente	Stellenwert				
	groß	mittel	gering	keiner	keine Angabe
politische	4,0	13,9	28,0	49,3	4,8
erziehungswissenschaftliche/ allgemeinpädagogische	54,2	34,1	8,0	1,3	2,4
fachwissenschaftliche	79,4	16,8	1,3	0,5	2,1
juristische	2,9	10,4	37,9	40,8	8,0
schulpraktische	79,4	15,2	3,5	0,2	1,8

HAFT u. a. (1986), S. 109. – „Welchen Stellenwert hatten/haben bei Kommissionsentscheidungen über Unterrichtsziele und -inhalte ...“ (Antwortkategorie vorgegeben).

Tabelle 11: Motive für die Neugestaltung der Lehrpläne (N = 493)

Motiv	Rangplatz			
	1	2	3	4
Reformwille der Schulverwaltung	168	101	70	32
neuere Forschungsergebnisse	88	107	114	62
Diskussionen in der Öffentlichkeit	39	51	68	213
Reformwünsche der Lehrerschaft	76	112	119	64

Daten nach HALLER (1973), S. 161. – „Welches waren die wichtigsten Gründe für die Einberufung dieser Kommission zur Neugestaltung der Lehrpläne?“ (vorgegebene Antworten waren zu reihen).

Tabelle 12: Von Mitgliedern der Lehrplankommissionen gelesene Zeitschriften (N = 625; Mehrfachnennungen möglich)

Art der Zeitschrift	Nennungen	% aller Nennungen
Fachdidaktische und andere Fachzeitschriften	1101	67
Allgemeinpädagogische	247	15
Populärwissenschaftliche	67	4
Schulpolitische	38	2
Sonstige	194	12
Gesamt	1647	

Daten nach HAFT u. a. (1986), S. 101. – „Welche allgemein-pädagogischen, fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Zeitschriften lesen Sie regelmäßig?“

Fortsetzung von S. 367

Weiter: Nur 9% der Befragten antworteten, daß die Initiative zur Lehrplanentwicklung nicht vom Kultusministerium ausgegangen sei. Sieht man genauer hin, so ergibt sich: Als nennenswerten Anteil der Initiativen, die tatsächlich von außerhalb des Staates herkommen, findet man nur solche von Lehrern oder Verbänden (4% der Nennungen) und der Kirchen (bei Lehrplänen für den Religionsunterricht: 2%; HAFT u. a. 1986, S. 50). – Bei HALLER (1973, S. 160) ist das ähnlich: Er weist 3% unter „Verbände“ aus.

Die Motive und Gründe, die nach Meinung der Befragten zur Neugestaltung der Lehrpläne führten, haben ihren Ursprung in erster Linie sozusagen in jenem Regelkreis. (S. hierzu HAFT/HOPMANN in diesem Heft, insbesondere deren *Tabelle 1*. – HALLER hatte etwas anders gefragt.)

Ich denke, daß diese Beobachtungen die Behauptung belegen, die ich in das Bild des Regelkreises: Schule – Schule, gefaßt habe. Entgegenstehende Beobachtungen gibt es nicht. Zwischen diesem Regelkreis und der Gesellschaft vermittelt der Staat, repräsentiert durch den Kultusminister. Sofern Verschiebungen zwischen den beiden Befragungszeiträumen beobachtet werden können, gehen sie allemal in die Richtung einer stärkeren Ausprägung dieses Sachverhalts.

b. Die Selektion der Inhalte

Im Hinblick auf die *Selektion der Inhalte* ziehe ich besonders die Daten heran, aus denen hervorgeht, aus welchen Quellen die Mitglieder von Lehrplankommissionen bei ihrer Arbeit schöpfen bzw. an welchen Kriterien sie sich bei der Auswahl der Inhalte orientieren: Gefragt wurde nach Zeitschriften, die sie regelmäßig lesen. Die Antworten zeigen ein absolutes Übergewicht der fachdidaktischen Zeitschriften. (Was hier vielleicht interessiert: 24, das sind 4%, nennen die Zeitschrift für Pädagogik – in dieser Kategorie nur von b:e mit 44 Nennungen bzw. 7% der Befragten übertroffen.)

Die Antwort auf die Frage nach Personen, die bei der Arbeit als Berater hinzugezogen wurden (s. *Tabelle 6*), muß mit Vorsicht interpretiert werden: Hier mögen auch Angaben über diejenigen Gruppen eingegangen sein, die gemäß den Schulgesetzen bei Anhörungen berücksichtigt werden müssen. Jedenfalls: In nennenswertem Umfang erscheinen allenfalls Fachwissenschaftler bzw. -didaktiker und Erziehungswissenschaftler bzw. Didaktiker. Hier fand offensichtlich eine Verschiebung gegenüber 1970 statt, die eindeutig als ein Rückgang von externer Beratungskompetenz interpretiert werden muß.

Den stärksten Beleg für die These von der Selektion des Selektierten finde ich in der Antwort auf die Frage nach den Materialien, die der Arbeit zugrunde lagen (*Tabelle 7*). Wir haben zwar in fahrlässiger Weise die Differenzierungen nivelliert, die HALLER bei der wissenschaftlichen Literatur vorgenommen hatte. Aber das Gewicht der Kategorien, in denen „Lehrpläne“ vorkommen, ist offensichtlich; ebenso die Verschiebung gegenüber 1970.

Aufschlußreich und recht eindeutig sind die Angaben zu dem Wissen, auf das die Befragten bei ihrer Arbeit zurückgreifen konnten. Hier steht die eigene Unterrichtserfahrung an erster Stelle; zur „persönlichen Lektüre“ ist das oben zu den Zeitschriften Gesagte heranzuziehen.

Tabelle 13: Informationsgrundlagen der Mitglieder von Lehrplankommissionen (N = 625; Mehrfachnennungen möglich)

Wissen aus ...	weitgehend	öfter	manchmal	gar nicht	keine Angaben
persönlicher Lektüre	68,0	24,6	5,6	0,2	1,6
dem Studium	29,6	23,2	33,1	8,8	5,3
der Lehrerfortbildung	24,6	27,5	28,3	11,8	7,7
eigener Unterrichtserfahrung	83,7	11,8	2,4	0,8	1,3

HAFT u. a. (1986), S. 98. – „Wie weit konnten/können Sie bei Ihrer Lehrplanarbeit zurückgreifen auf Wissen aus ...“. (Antwortkategorien vorgegeben.)

Weiter kann zu dieser These auf die Daten zur Person zurückgegriffen werden, die für die erste These bereits herangezogen wurden.

Aus allem ergibt sich: Maßgeblich bei der Auswahl der Inhalte – sowohl im Hinblick auf die Quellen als auch auf die Kriterien – sind die Schule und eigene Erfahrungen in der Schule einerseits, Fachdidaktik (und Fachwissenschaft) andererseits. Nicht also das gesellschaftlich verfügbare Wissen, sondern das vom bzw. für das System Schule bereits ausgewählte Wissen steckt den Horizont ab, innerhalb dessen die Inhalte der Lehrpläne ausgewählt werden.

c. Die Ordnung der Inhalte im Lehrplan

Disziplin steht für jede Ordnung, die dem Unterricht vorgeschrieben und mit dem Lehr- bzw. Lernzweck legitimiert wird. Die Ordnung des Wissens nach pädagogisch Relevantem und Nicht-Relevantem habe ich soeben erörtert. Jetzt geht es eher um die formale Ordnung.

Die Orientierung an Unterrichtsfächern ist insofern selbstverständlich, als es ausschließlich Kommissionen sind, die Lehrpläne für einzelne Fächer zu erarbeiten haben (HAFT u. a. 1986, S. 48, 156). Eine differentielle Auswertung erbrachte noch einen weiteren einschlägigen Sachverhalt: HALLER hatte ein Übergewicht von Gymnasiallehrern auch dort festgestellt, wo Lehrpläne für andere Schulen zu entwickeln waren (HALLER 1973, S. 127ff.). Wir konnten demgegenüber eine ziemlich genaue Entsprechung von Fach und Schule einerseits und Ausbildung und Arbeitsplatz der Kommissionsmitglieder andererseits feststellen (HAFT u. a. 1986,

S. 142). Ich interpretiere dies und ähnliche Indizien (ebd.) als Durchsetzung des Fachprinzips, allgemeiner als Ausdruck zunehmender „Klassifikation“ im Sinne BERNSTEINS, also zunehmender Abgrenzung von fach- und schulspezifischem Wissen. Bereits bei den anderen Thesen hatte ich schon verschiedentlich auf Orientierung an Fächern oder der Fachdidaktik hingewiesen. – Diese Orientierung ist im übrigen auch bewußt und scheint problematisch zu sein, denn 71% bejahen die Frage, ob es Überschneidungen mit anderen Fächern gab (ebd., S. 111).

44% der Befragten bejahen die Frage, ob es eine Anordnung der Inhalte in einer lehrgangsmäßigen Reihung gebe. Als Gesichtspunkte für die Anordnung nennen 42% von diesen solche, die wir als „allgemeinpädagogische“ klassifiziert haben (darunter finden sich insbesondere unterrichtsmethodische), 40% „fachliche“ bzw. „fachdidaktische“ sowie 22% „schulorganisatorische“ (ebd., S. 116f.).

Im Mittel wird angegeben, daß etwa 70% der Inhalte als verpflichtend angesehen werden (ebd., S. 113).

Die Frage, ob der Lehrplan eher als inhalts- denn als lernzielorientiert bezeichnet wird, könnte als Indikator für die Modernität genommen werden, denn „Lernzielorientierung“ könnte man als einen der, wenn nicht den Slogan der Curriculumdiskussion bezeichnen: 32% kreuzen „eher inhaltsorientiert (stofforientiert)“ an, 42% „eher lernzielorientiert“, 24% „nicht entscheidbar“ (ebd., S. 116). Soll man sagen: Nicht einmal die Hälfte reklamiert Lernzielorientierung?

Wir haben noch gefragt, wie weit der Unterricht durch den Lehrplan festgelegt wird („Ihrer Einschätzung nach“): 31% antworteten „weitgehend“, 55% „mittel“ und 11% „wenig“ (ebd., S. 114). Schließlich antworteten auf die Frage: „Wieviel Freiraum sollten Lehrer zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts nach dem Lehrplan haben?“, 35% „groß“, 59% „mittel“ und 4% „gering“ (ebd., S. 115). Die Mittelgruppe ist etwa so groß wie bei der vorigen Frage; im übrigen kann man schließen, daß eine Reihe der Befragten meinen, der Freiraum sollte größer sein, als er ist. – Neben diesen Befund kann man den von HALLER stellen. Auf seine Frage: „Wie verbindlich sollten Ihrer Meinung nach die Lehrpläne für den einzelnen Lehrer sein?“ antworteten mit „weniger“ und „unverbindlich“ 22%, „im großen und ganzen“ 64% und „streng verbindlich“ 9% (HALLER 1973, S. 223).

Ich merke noch an, daß es bei allen Fragen zu diesem Komplex schultypspezifische Differenzen gibt (HAFT u. a. 1986, S. 110–117).

Nimmt man dies alles zusammen, so ergibt sich für den Lehrplan aus der Sicht der Befragten eine starke Fach- und auch wohl Schultyporientierung. Weiter gibt es die Vorstellung eines verbindlichen Minimums. Die Disziplinierung der Arbeit im Unterricht durch den Lehrplan wird als mittel bis stark eingeschätzt – sowohl was die zeitliche Abfolge der Arbeit als auch was die Zielorientierung angeht.

d. Die Geltung des Lehrplan-Weltbildes

Bei der These zu *Autorität und Geltung* des Weltbildes, das die Inhalte des Lehrplans umschreiben, ist wiederum an die Fragen zur Person zu erinnern. Hier kann man weiterhin das Verfahren der Lehrplanentwicklung als Ganzes und im Detail

heranziehen (der Kultusminister bzw. Schulsenator setzt die Kommission ein, wählt die Mitglieder aus – direkt oder mittelbar, formuliert den Arbeitsauftrag, setzt das Ergebnis als „Lehrplan“ in Kraft – zur Erprobung oder endgültig; s. dazu im einzelnen HAFT u. a. 1986 sowie HAFT/HOPMANN in diesem Heft). Außerdem sind die Fragen nach den Zielvorstellungen aufschlußreich (sie sind leider noch nicht ausgewertet).

Noch einmal: Es sind fast ausschließlich Lehrer, die in Lehrplankommissionen arbeiten. Ihre überwiegende Tätigkeit ist das Unterrichten, dazu kommen dann noch Ausbildung von angehenden Lehrern und Verwaltung. Die meisten haben im Bildungssystem eine Leitungsstelle inne. Mehr als die Hälfte sind Produzenten des besagten Schulwissens.

Der Prozeß der Lehrplanentwicklung wird – in der Wahrnehmung der Befragten – durchweg vom Kultusministerium oder einer nachgeordneten Behörde in Gang gesetzt. Nur in 2% der Fälle werden die Kirchen genannt. Das entspricht der Rechtslage. Diese ist aber nicht nur sozusagen vorhanden, sondern den Beteiligten auch bekannt oder bewußt.

Als Motive für die Lehrplanentwicklung werden solche genannt, die auf das Schulsystem bzw. auf das staatliche System verweisen (*Tabelle 11* sowie die *Tabelle 1* bei HAFT/HOPMANN in diesem Heft).

Aufschlußreich finde ich weiterhin die Ergebnisse zur Frage nach den gemeinsamen Vorstellungen (*Tabellen 8, 9*). Für 1970 könnte man vielleicht so zusammenfassen: Nach kurzer Diskussion war man sich im Grundsätzlichen einig. 1984 gilt das für die Vorstellungen von den Aufgaben der Schule und des Faches. Etwas anders ist es hier bei den didaktisch-methodischen Leitideen: Da gibt es Varianz, die auf die „methodische Freiheit“ hinweisen mag. Die politischen Grundüberzeugungen werden ausgespart.

Dazu stimmt ziemlich gut, was auf die Frage nach dem Stellenwert verschiedener Argumente bei Entscheidungen über Unterrichtsziele und -inhalte geantwortet wurde (*Tabelle 10*): fachliche („fachwissenschaftliche“) und schulpraktische Argumente hatten nach der Einschätzung von jeweils 80% der Befragten ein großes Gewicht, juristische und politische nach fast ebenso vielen ein geringes oder überhaupt keines.

Dies letztere belegt am besten, worum es mir bei dieser These geht. Hinter ihr steht die Frage: Mit welcher Autorität muß man sich auseinandersetzen, wenn man die Geltung des Lehrplan-Weltbildes in Frage stellt? Die Antwort ist: mit dem Staat vor allem und im Prinzip; in diesem Rahmen dann mit der Schule (sowohl der Idee von Schule als auch der Schulpraxis) und der Fachdidaktik (und zum Teil wohl auch der Fachwissenschaft). Nehmen wir noch die offenen Fragen nach den didaktisch-methodischen sowie den gesellschaftspolitischen „Leitideen für die Bildungsziele des Lehrplans“ dazu, dann wird der Befund noch unterstrichen. Autorität ist also die delegierte staatliche Autorität, ausgelegt über Verwaltung, Schulpraxis und Schulwissenschaft, also (Fach-)Didaktik.

4. Ein Fazit

Ich komme zur *Ausgangsfrage* zurück und resümiere lapidar: Es hat sich nicht viel geändert seit ROBINSOHN. Und was sich geändert haben mag (soweit sich das aus dem Vergleich von HALLERS Ergebnissen einerseits und denen unserer Arbeitsgruppe andererseits ergibt), das war nicht im Sinne ROBINSOHNs:

- Der vom Staat regulierte Regelkreis: Schule – Schule, ist eher stärker ausgeprägt. Neu sind hier die Staatsinstitute, die sich vermutlich gleichsam auf Kosten von Schulverwaltung und Wissenschaft etabliert haben. ROBINSOHNs „Instanzen“ findet man nicht.
- Der Konsens, den ROBINSOHN rational diskutiert wissen wollte, ist weiterhin da, vorhanden, wo er nötig ist. Er wird aber nicht diskursiv hergestellt (übrigens offensichtlich auch nicht durch die Anwendung staatlicher Machtmittel).
- Von Gesamtrevision ist keine Rede. Im Gegenteil: Die „Fachbindung“ (HAFT u. a. 1986, S. 156f.) hat sich durchgesetzt. Innerhalb der Fächer sind keine, jedenfalls nicht mehr Orientierungen zu erkennen, die deren Grenzen überstiegen, als früher.
- Von ROBINSOHNs „Kriterien“ findet man allein die Wissenschaft, zumeist vermutlich in ihrer Variante als Fachdidaktik. Das aber, eingebettet in eine eindeutige und klare Orientierung am System Schule, war gerade die Tradition, die er vorgefunden und kritisiert hatte.
- Und was das Verfahren als Ganzes angeht, so hat sich überhaupt nichts geändert. Wenn man es als „rational“ bezeichnen möchte – ich könnte es –, dann ist es jedenfalls nicht im Sinne von ROBINSOHN „rational“.

Natürlich waren ROBINSOHNs Vorstellungen überzogen (s. dazu noch einmal MENCK 1983), wie sich alsbald herausstellte, als man sein Programm in die Praxis umsetzen wollte. Sicher muß man fairerweise auch an die vielen Projekte erinnern, die unterhalb der Ebene von Lehrplänen in der Spur seiner Ideen projektiert und durchgeführt wurden. Hier war sein Anstoß sicher nicht gänzlich folgenlos. Die Lehrplanpraxis heute scheint jedoch nicht sehr tief berührt worden zu sein. Allenfalls das Selbstbewußtsein der für sie verantwortlichen Schulverwaltung ist sicherer geworden.

Einen schönen Beleg hierfür finde ich in dem Bericht über ein OECD/CERI-Seminar zum Thema „Lehrplanentwicklung und Schulpraxis“. Man wird ihn als ein offizielles Fazit der Bildungsverwaltungen lesen dürfen, denn die Teilnehmer waren „überwiegend mit Lehrplanentwicklung befaßte Beamte der Schulverwaltungen oder der diesen nachgeordneten Institute“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984, S. 18):

„Lehrplanentwicklung hat nach einer Phase der Verunsicherung, die vor allem durch ROBINSOHNs Programmschrift aus dem Jahre 1967 hervorgerufen wurde, und nach einer Epoche intensiver Curriculumdiskussion nunmehr das Festland erreicht. Auf einem gesicherten Fundament stehend, das sich vor der Praxis bewährt hat und einer wissenschaftlichen Überprüfung standhält, läßt sich solide weiterarbeiten. Lehrpläne der 80er Jahre scheinen, wie das Seminar zeigte, didaktisch umfassender, aktueller, reflektierter, demokratischer und näher an der Schulpraxis zu sein als zuvor. Es dürfte möglich sein, numehr eine Theorie des

Lehrplans zu schreiben, die auf breiten Konsens stößt, und es gibt bereits idealtypische Modelle der Lehrplanstruktur und des Arbeitsverfahrens, denen sich die große Mehrheit der Entwicklungsgruppen anschließen könnte“ (ebd., S. 28f.).

Unser Bericht endet – in genauer Entsprechung zu diesem Fazit – mit der Einschätzung:

„Eine Grundannahme der Untersuchung war, daß sich die Strukturen der Lehrplanentwicklung durch Lehrplankommissionen seit der ersten empirischen Untersuchung durch HALLER (1973) nicht einschneidend geändert haben. Diese Vermutung wurde weitgehend bestätigt.“ (HAFT u. a. 1986, S. 157.) Veränderungen im Umfeld der Arbeit: „die Einrichtung bzw. Erweiterung der Landesinstitute oder auch die Novellierung der meisten Schul- und Mitwirkungsgesetze“ – und ich ergänze: die ausgedehnte Curriculumdiskussion und -praxis – haben, soweit „im Vergleich mit den Ergebnissen HALLERS zu sehen ist“, „einen unmittelbaren Effekt auf die Arbeitsweise der Kommissionen kaum gehabt“ (ebd., S. 158).

Curriculumtheoretikern und -strategen mag das Kummer bereiten. Mich stört eher diese Tatsache als die Praxis, deren Ausdruck jener Tagungsbericht ist. Denn erstens sehe ich in dem Kummer der Curriculumstrategen die Kehrseite von Allmächtsphantasien, denen Bildungsforscher und Curriculumstrategen seit ROBINSOHN nachzugeben selten Widerstand aufwenden, selbst dann nicht, wenn die Praxis, die sie zu begreifen haben, sich derart selbstbewußt ganz anders darstellt, als sie es sich vorstellen und wünschen. Zweitens ist zu bedenken, „daß unter gewandelten politisch-administrativen Voraussetzungen die gleichen Verfahren der Lehrplanarbeit jeweils veränderte gesellschaftliche und pädagogische Funktionen und Folgen haben können“ (HAFT u. a. 1986, S. 146). Und schließlich mag drittens einiges von den Dokumenten abhängen, die wir als „Lehrpläne“ bezeichnen. Ich meine aber, daß für die Bildung der Schüler letzten Endes entscheidend dasjenige ist, was im Unterricht in deren Rahmen gearbeitet wird. Und danach haben wir nicht gefragt, darüber haben wir nichts erfahren.

Anmerkungen

- 1 „Die technische Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung erfolgte durch HENNING HAFT und STÉFAN HOPMANN, die auch die Erstfassung des Untersuchungsberichtes erstellten“ (HAFT u. a. 1986, S. 8).
- 2 Bei HALLER entsprechen dem die Fragen: „Sind Sie Autor eines Lehrbuchs?“: 27% (HALLER, S. 152); und: „Haben Sie sonst einmal an der Erarbeitung eines Lehrbuchs . . . mitgewirkt?“: 35% (ebd.). – Es ist aufgrund des Berichts von HALLER nicht mehr möglich zu erschließen, ob die Werte addiert werden dürfen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M. 1972, S. 93–121 (1959).
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1970 (am. 1966).
- BERNSTEIN, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: ders.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M. 1977 (engl. 1975), S. 125–161.

- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M. 1970.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M. 1973.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Bonn 1984.
- CASSIRER, E.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1956 (1922, 1938).
- DERBOLAV, J.: Entwurf einer bildungspolitischen Rahmentheorie. In: ders. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. Ein Theorieentwurf. München 1977, S. 17–66.
- FLECHSIG, K.-H. u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. (Begründung und Aufriß des Forschungsplans zum LOT-Projekt.) In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 243–282.
- GEISSLER, G.: Die Autonomie der Pädagogik. Berlin 1929.
- HAFT, H. u. a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Kiel 1986.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 (1987), S. 381–400.
- HALLER, H.-D.: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. (Zentrum I Bildungsforschung, Forschungsbericht 10.) Konstanz 1973.
- LITT, TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg³1959.
- LORENZER, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt a. M. 1970.
- MENCK, P.: Lehrplanreform und ihre Theorie. In: Siegener Hochschulblätter 6 (1983), H. 1, S. 45–54.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a. M., Bern, Basel 1986.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.

Abstract

Curriculum development after ROBINSOHN – Results of a survey

In 1967, SAUL B. ROBINSOHN suggested to reform the West-German educational system by means of changes in the curriculum. In response, a great deal of curriculum work has been done. The author examines whether these efforts have had any effects on actual curriculum development. The results of two studies on curriculum development in the Federal Republic, carried out in 1970 and 1984/85, are analyzed. As far as the content of the curriculum is concerned, no change can be noticed: Curriculum development takes place in relative autonomy within the educational system; the contents of the curriculum are not selected from the knowledge available within society but rather from what is already existent within the educational system; and the world view implied in the curriculum has been authorized by the state – up to 1970 as well as in the eighties.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Menck, Im Rauhen Seifen 10, 5912 Hilchenbach