

Heursen, Gerd

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht? Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 49-64



Quellenangabe/ Reference:

Heursen, Gerd: Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht? Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 49-64 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311147 - DOI: 10.25656/01:31114

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311147>

<https://doi.org/10.25656/01:31114>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 1

Rolf Wernstedt

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

5

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958

Der Niedersächsische Kultusminister hatte seine Kolleginnen und Kollegen im Oktober 1993 in die Evangelische Akademie Loccum zu einer Tagung eingeladen, um zu prüfen, ob über die umstrittene Dauer der Schulzeit rationaler entschieden werden könne, wenn man von den Kriterien ausgeht, nach denen am Ende der Schulzeit über die Hochschulreife entschieden wird. Zur Einführung stellte er die Beziehung zwischen dem Maturitätskatalog von 1958 und der gegenwärtigen Problemlage her.

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

12

Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe

Hochschulreife darf unter einer pädagogischen Perspektive nicht allein „aus der Sicht der Hochschulen“ bestimmt werden, sondern es ist möglichst detailliert zu klären, mit welchen (neuen) Herausforderungen die Studierenden an den Hochschulen konfrontiert sein werden und in welchem Maße diese z. B. von Fach zu Fach differieren. Allgemeine Bildung erweist sich schließlich gegenüber einer enger gefaßten Studierfähigkeit als (wieder) bedeutsame Kategorie.

Josef Lange

**Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit
aus Sicht der Hochschulen**

27

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

Auch aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz müssen die Kriterien der Hochschulreife von den Bedingungen abgeleitet werden, unter denen eine größer gewordene Anzahl der Heranwachsenden sich auf eine veränderte und sich verändernde Zukunft vorbereiten und einstellen soll. Die Einstellungen und Verhaltensweisen, mit denen heutzutage viele Studierende ein Studium beginnen, scheinen diesen Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen.

Christian Rittelmeyer

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

37

Daß die Schule ihrer Erziehungsaufgabe nicht (mehr) gerecht werde, wird angesichts mancher neueren Entwicklung immer häufiger behauptet. Gegen mancherlei verkürzende Betrachtung dieser Funktionen setzt der Autor ein Plädoyer für die Leiblichkeit, die neben dem Denken, Fühlen und Wollen eine gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

49

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Können sich Lehrpläne an der „Lebenswelt“ der Kinder orientieren, ihrer Individualität gerecht werden und zugleich sichern, daß allen Heranwachsenden ein verbindliches Maß an gemeinsamer Kultur vermittelt wird? – Die Schuladministration kann den wachsenden Rechtfertigungszwang allenfalls dadurch bearbeiten, daß sie den einzelnen Schulen autonome Lehrplanarbeit zugesteht und zumutet.

Heinz-Dieter Meyer

Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie

65

Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt

Das traditionell selbstverständliche Maß, in dem US-amerikanische Kommunen über ihre Schulen autonom entscheiden können, mag auf den ersten Blick faszinieren – bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß sich dies in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich und zum Teil durchaus zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Der Autor gibt einen detaillierten Einblick in den Alltag von Schulen, die ihren Entscheidungsfreiraum zu „nutzen“ wissen.

Walter Herzog

Von der Koedukation zur Koinstruktion

78

Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bisher waren die Bemühungen nicht sehr erfolgreich, die (vor allem) den Mädchen die Naturwissenschaften im Unterricht und für den Beruf besser zugänglich machen wollten. Bei der Anschauung und der Anwendbarkeit anzusetzen, war offenbar nicht ausreichend, vielleicht ist es sogar der falsche Ansatz. Wesentlich(er) erscheint es dem Autor, die Kommunikationsbedingungen des Unterrichts zu verbessern – und damit über die „bloße“ Koedukation hinauszukommen.

Willibald Papesch

Schule und Gewalt

96

Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Über das Ausmaß und die Ursachen von Gewalttätigkeiten in den Schulen werden allzu rasch „sichere“ Urteile gefällt. Zu einigen gängigen Meinungen hat der Autor kritische Rückfragen. Er wird damit vielleicht wiederum auf Widerspruch stoßen – vielleicht gerade dort, wo er recht haben könnte!

Neuerscheinungen:

114

- Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (Theodor Wilhelm)
- Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung. Selbständigkeit und Qualität (Erich Frister)
- Hermann Giesecke: Politische Bildung (Hagen Weiler)
- Wilfried Schubarth und Wolfgang Metzger (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (LU)
- Rudolf W. Keck (Hg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen (Johannes Tütken)
- Ulrich Schwerdt: Martin Luserke (1880 – 1968) (JöS)
- Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik (JöS)
- Jahrbuch für Pädagogik 1993 (JöS)
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation (Wolfgang Böttcher)

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Vor nunmehr 25 Jahren stellte der Pädagoge Heinrich Roth eine zunächst recht unverfänglich erscheinende Frage, deren Brisanz erst in der folgenden über mehr als ein Jahrzehnt dauernden Diskussion um die Gestalt und die Inhalte des Bildungswesens der damaligen BRD offenbar werden sollte: „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ fragte Roth (1968/1971), um, ohne sich lange bei der Antwort aufzuhalten – „So kann es nicht bleiben ... Es wird Zeit, daß sich die Gesellschaft um die Lehrpläne ihrer Schulen kümmert“ (S. 47) – im Folgenden ausführlich darzutun, warum sich denn die Lehrpläne ändern mußten.

Wissenschaft und Leben

Seine Vorschläge liefen vor allem auf eine durchgreifende inhaltliche Revision der schulischen Lehrpläne hinaus. Wobei der Weg, so Roth, über die Wissenschaften führt (vgl. S. 46). *Modernisierung* des Bildungssystems hieß deshalb vor allem, die schulischen Fächer entweder überhaupt mit wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zu verkoppeln oder sie an den neuesten Stand der Wissenschaften heranzuführen. Was für das Gymnasium schon immer gegolten hatte, sollte nun auch in den anderen Schulformen Einzug halten. Die verwissenschaftlichte Welt, in der Wissenschaften zur ersten Produktivkraft geworden waren (Habermas) sollte sich, auch und besonders in der Haupt- und Berufsschule und selbst in der Grundschule abbilden. Nur noch solche „Bildungsgegenstände..., die in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 33) wurden zur Grundlage der Reform auf allen Ebenen des Bildungssystems zugelassen. Nicht nur die Lehrpläne wurden entrümpelt, modernisiert und curricular umgestaltet, ganze Fächer und Fächerkombinationen wurden entweder ganz gestrichen (z.B. Gesang) oder mit anderer Intentionalität umbenannt – aus der Heimatkunde wurde Erdkunde bzw. Sachunterricht, aus der Naturkunde ebenfalls Sachunterricht bzw. Physik und Chemie.

Reformpädagogisch inspirierte Grundsätze der Volksschule wie die Förderung des natürlichen Wachstums, der Grundsatz der Kindertümmlichkeit der Schule oder auch das Heimatprinzip wurden zugunsten einer umfassenden Wissenschaftsorientierung allen Lernens, nach der nichts gelehrt werden darf, was „vom Standpunkt der Wissenschaft unhaltbar ist“ (KM NW, 1972, S. 26) aufgegeben. Die Fachdifferenzierung, einhergehend mit dem Fachlehrerprinzip, beherrscht seitdem das Bild unserer Schule; ihre Fächer waren bzw. sind geprägt von solchen Inhalten wie der Mengenlehre im

Mathematikunterricht und der generativen Transformationsgrammatik im Deutschunterricht. In dieser oder ähnlicher Weise spiegeln fast alle Lehrpläne der 70er Jahre eine zudem noch vielfach als Abbilddidaktik verstandene *Wissenschaftsorientierung* wider. Und durchaus auch in diesem Sinne schien die Frage Heinrich Roths nach der Stimmigkeit der deutschen Lehrpläne endgültig beantwortet.

Gleichwohl setzte schon bald unter Bezug auf frühere, z.B. reformpädagogische Modelle, eine deutliche *Kritik an dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung* ein, die sowohl nach der Vereinbarkeit wissenschaftlicher Erfahrungen und Erfahrungsweisen mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder fragte (Wagenschein) und die Einsicht formulierte, „daß Physik eine reduzierende Naturauffassung (ein „Aspekt“) neben anderen ist“ (Wagenschein 1981, S. 184); als auch an der „Zurichtung des subjektiven Faktors der Gesellschaft“ (Rumpf, 1976, S. 25) durch das „Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzeptes“ (ebenda, S. 29) Anstoß nahm und schließlich auf die Überforderung schulischen Lernens durch die allzu enge Ausrichtung auf die Bezugsdisziplinen verwies. Eine Kritik, die schließlich auch bei einigen früheren Verfechtern zum Widerruf des wissenschaftsorientierten Ansatzes führte (z. B. Spies, 1982).

Die Wende hin zur *Lebensweltorientierung* hatte sich schon frühzeitig angekündigt. „Bildung ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ hatte S. B. Robinsohn (1967) schon ein Jahr vor Roth formuliert und als erstes Merkmal seines Curriculumkonzeptes angegeben, solche Lebenssituationen zu identifizieren, auf die es im späteren Leben ankommt und auf die die Schule vorzubereiten habe. Als ein frühes Beispiel für den situativen Ansatz kann das „Curriculum Soziales Lernen“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1977) gelten, in dem lebensweltliche Situationen im Vorschulbereich wie: „Kinder in der Stadt“, „Kinder im Krankenhaus“, „Kochen, Ausflug, Kinderfeste, Wochenende, Verlaufen, Spielen“ etc. zur Grundlage des Curriculum gemacht wurden. In der Folge sind vor allem Lehrpläne für Grundschulen nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung entwickelt worden. Beispielfähig dafür kann der z.Zt. geltende Rahmenplan für die „Sachkunde“ (Senator für Schulwesen, 1986) in Berlin genommen werden, der die Aufgaben des Faches darin sieht, „die Kinder bei der Aneignung ihrer Lebenswelt zu unterstützen (S. 2). „Der Unterricht geht deshalb“, so die Autoren, „grundsätzlich von der konkreten Lebenswelt der Kinder – ihren Erfahrungs- und Handlungsbereichen – aus. Dabei sollen die individuellen Erfahrungen der Kinder nicht nur Ausgangspunkt des Unterrichtes sein, sondern in den gesamten Unterrichtsprozess mit einbezogen werden“ (ebenda).

Ausdrücklich folgt der Rahmenplan „nicht den Strukturen der Fachwissenschaften“ (S. 12). Das Prinzip der Lebensweltorientierung tritt damit an die Stelle des Prinzips der Wissenschaftsorientierung.

Die Entgegensetzung der beiden Prinzipien ist wegen ihrer theoretischen Unfruchtbarkeit und praktischen Folgenlosigkeit in der Vergangenheit oft zu Recht kritisiert worden (vgl. z.B. Tütken, 1981, Klafki 1985a). Denn weder kann der Satz, „daß Wissenschaft nicht aus Nicht-Wissen, sondern aus bereits vorwissenschaftlich akkumuliertem Wissen entsteht“ (Böhme, 1979, S. 116) bestritten werden, noch können wir an der Erkenntnis vorbei,

daß unser Alltag weitgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen geprägt und durchsetzt ist: „das wissenschaftliche Wissen wirkt in die Lebenswelt zurück und transformiert sie“ (ebenda). Die Kritik wendet sich gegen den Versuch, in den Lehrplänen Wissenschaftsorientierung durch Lebensweltorientierung zu ersetzen. In unserem Zusammenhang geht es aber nicht um diese Frage, so wichtig sie ist. Vielmehr soll im Folgenden am Beispiel des Rahmenplans „Sachkunde“ gezeigt werden, daß *das richtige und wünschenswerte Prinzip der Lebensweltorientierung* und das *Prinzip überregionaler, zentraler Lehrplanung* sich zumindest in der gegenwärtig praktizierten Form ausschließen.

Der Sachkundeunterricht in Berlin soll seinen Ausgangspunkt an den individuellen Erfahrungen der Kinder nehmen und sie in den gesamten Unterricht einbeziehen (s.o.). Aber wie, so muß gefragt werden, können individuelle Erfahrungen vorab und ohne genaue Kenntnis der Bedingungen vor Ort zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts gemacht werden, die mehr sein sollen als ein motivierender Einstieg in eine im wesentlichen doch festgefügte Lehr- und Lernstruktur? Die Widersprüchlichkeit ergibt sich aus dem Anspruch eines für *alle* Schüler weitgehend *gleichen* Unterrichts (die Inhalte und Ziele des Lehrplans sind verpflichtend und sollen ca. 70,0 % der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit abdecken) und dem zugleich abgegebenen Versprechen, den Unterricht auch inhaltlich individuell zu gestalten. Die strikte Verpflichtung auf die Inhalte des Planes läßt vermuten, daß die Autoren diese Widersprüchlichkeit zumindest geahnt haben. Zumal bei einigen Themen anzunehmen ist, daß das durchschnittliche Großstadtkind kaum Erfahrungen mit ihnen gemacht hat oder noch machen wird, wie das Thema „Tierhaltung am Beispiel des Haushuhns (Klasse 4)“ verdeutlicht. Da sich dieses Thema (oder ein ähnliches aus dem Bereich der Nutztierhaltung) ökologisch aber sehr wohl begründen ließe und seine Notwendigkeit unbestritten sein dürfte, muß es eben verpflichtend gemacht werden. Damit aber erweist sich die zuvor eingegangene Selbstverpflichtung der Lehrplanmacher, individuelle Erfahrungen aus der konkreten Lebenswelt der Kinder heraus zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, als hinfällig, ja verkehrt sich fast in ihr Gegenteil.

Die Schwierigkeiten, mit denen die Verfasser hier zu ringen haben, resultieren aus der Unschärfe des Lebensweltbegriffes selbst. Denn wegen ihrer Gebundenheit an subjektive Erfahrungen können wir nicht von der (einen) Lebenswelt sprechen, vielmehr müssen wir davon ausgehen, „daß zu einem historischen Zeitpunkt innerhalb einer Gesellschaft eine Vielfalt von Lebenswelten angenommen werden muß“ (Böhme/v. Engelhardt, 1979, S. 20).

Entsprechend muß die Auswahl der Themenbereiche des Rahmenplans willkürlich erscheinen – und ist sie auch wohl –, denn nicht nur gibt es die eine Lebenswelt nicht, vielmehr zeichnet sich die Vielfalt der Lebenswelten durch eine – subjektiv zwar durchaus als strukturiert empfundene – aus einem übergeordneten Standpunkt aber notwendigerweise chaotisch erscheinende Vielfalt von Bedeutungs- und vor allem Bedeutsamkeitszusammenhängen aus: Was den Schüler im gutbürgerlichen Zehlendorf interessiert, interessiert nur in geringerem Maße die Schülerin vom Prenzlauer Berg und umgekehrt.

Eine Lehrplanung, die sich auf das Prinzip der *Lebensweltorientierung* beruft und zugleich ein für eine größere Schülerpopulation behauptetes inhaltliches *Gleichheitsgebot* durchsetzen will, kann, so können wir feststellen, nicht wirklich durchgeführt werden. Wenn aber die beiden großen Versuche der vergangenen 20 Jahre, die Lehrpläne wieder stimmig zu machen, aus dem jeweiligen Konzept inhärenten unterschiedlichen Gründen als fehlgeschlagen angesehen werden müssen, im Gegenteil Schulmüdigkeit und Schulkritik eher stärker werden, muß die Frage nach der Stimmigkeit der Lehrpläne neu gestellt werden.

Meine Antwort auf diese Frage ist zugleich meine *Grundthese*, die ich im folgenden erläutern will: Die Lehrpläne, die alten wie die neuen, die neuen wie die allerneuesten werden sich solange immer als unstimmig erweisen, wie sie als Instrumente staatlicher Schul- und Bildungsplanung dem Anspruch unterworfen sind, möglichst viele Bereiche und Facetten des Unterrichtes *zentral* und umfassend *zu steuern*; solange die Bedingungen ihres Einsatzes und Umsetzens lediglich als ein eher technisches Problem der Implementation verstanden werden und solange die normativen Implikationen der Lehrplanung den Betroffenen (Lehrern, Schülern, Eltern, „Abnehmern“) nicht zur eigenen Disposition gestellt werden.

Ein brüchiger Konsens

Genauer gesehen verhaftet sich staatliche Lehrplanung immer noch jenem Muster *normativer Didaktik*, das von obersten Sinn-Normen ausgeht, diese Normen dann auf Erziehungsziele auslegt und daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schließlich bis zu Methoden und Erziehungsformen weiter differenziert, so daß eine geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit „Unterricht“ sein solle. Während die DDR-Pädagogik und Didaktik sich dem normativen Paradigma bis zuletzt (zur „Wende“) verpflichtet fühlte (vgl. zur genaueren Darlegung: Heursen, 1991), hat sich die westdeutsche Pädagogik und Didaktik zwar davon schon früher mit guten Gründen verabschiedet (vgl. z.B. Blankertz, 1970), die auf staatliches Handeln indessen konzentrierte Planungspraxis hat viele Merkmale normativer Pädagogik beibehalten, deren wichtigstes die Berufung auf einen wie immer gearteten (gesellschaftlichen) *Konsens* über die Grundziele von Schule und Unterricht ist und die Annahme, daß daraus mit Hilfe des ihn explizierenden Lehrplans und seiner Exegese eine – wenn auch im weiten Rahmen gesteckte – aber immerhin bestimmte Unterrichtswirklichkeit folge. Beide Grundannahmen erweisen sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als Fiktion. Weder kann es in einer zunehmend pluralen und differenzierten Gesellschaft noch einen allgemein akzeptierten Grundkonsens geben, bzw. ist er durch staatliche Maßnahmen, wenn überhaupt noch, immer schwieriger herstellbar, noch kann sich Unterrichtswirklichkeit in weiten Bereichen nach von außen gesetzten Vorgaben richten, wenn sie den vielfältigen Interessen der an ihm beteiligten Individuen überhaupt gerecht werden will: Die staatliche Lehrplanung, wie sie in der gegenwärtigen *zentralisierten* Form gehandhabt wird, *verliert ihre Steuerungspotenz*. Diese Aussage gilt es im folgenden zu erläutern.

Lehrpläne stellen „die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen“ (Blankertz, 1970, S. 114) dar. Mit dieser Kennzeichnung ist die äußere Struktur von Lehrplänen benannt, gleichsam ihre Architektonik (vgl. Künzli, 1986). Ihren inneren Zusammenhalt gewinnen die Lehrpläne erst durch einen Bezugspunkt, dessen Aufgabe es ist, „den Zusammenhang der Kräfte in der Bildungsarbeit zu regeln“ (Weniger, 1952, S. 66). Weniger, der als erster die konstitutive Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Diskurse für die Erstellung von Lehrplänen gesehen und dargestellt hat (vgl. Weniger, 1952 S. 62ff.), beschreibt damit die Funktion des „*Bildungsideals*“. Es vermittelt im didaktischen Geschäft eine kohärente Sinndeutung des zunächst inkompatiblen Handelns derjenigen, die an der Erstellung eines Lehrplans mitwirken bzw. Interesse anmelden. Als erste der in Wenigers „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes“ (1952) aufgeführten drei Schichten des Lehrplanes stellt das Bildungsideal – neben dem Fächerkanon (Weniger: „Geistige Grundrichtungen und die Kunde“) sowie den Inhalten („Fertigkeiten und Kenntnissen“) – sowohl dessen legitimatorisches Fundament als auch seine letztlich normative Zielsetzung dar. Das Bildungsideal umwölbt gleichsam die inhaltliche Gestaltung der Lehrplanarbeit und vermag die konkurrierenden Interessen der „Gesellschaftlichen Mächte“ (Weniger) auf ein überhöhtes Gemeinsames zu verpflichten und ein zunächst heterogenes Sammelsurium von Inhalten, Normen und Intentionen zu ordnen.

Mit dem Bildungsideal wird jener gesellschaftliche Grundkonsens formuliert, der es einerseits erlaubt, widerstreitende Interessen auszugleichen und zum anderen erst die allgemeine Akzeptanz eines Lehrplanes begründet, der den Anspruch erhebt, das schulische Lernen für alle Mitglieder einer Generation mit *gleichen* Lernzielen und *gleichen* Inhalten zu versehen. Was Weniger aber trotz einiger problematischer Bezüge auf „Volk und Nation“ (vgl. Weniger 1952, S. 66) in der ersten Nachkriegsphase relativ problemlos postulieren und für ein sich neu konstituierendes demokratisches Gemeinwesen fruchtbar machen konnte, erweist sich in der fortgeschrittenen *differenzierten* und *pluralisierten* Gesellschaft als äußerst problematisch. Denn wenn ein entscheidendes Merkmal moderner Gesellschaften die Abwesenheit traditioneller Geltungsmuster, verpflichtender gemeinsamer Normen und einheitlicher Weltbilder ist, wenn die einzelnen, selbstreflexiv gewendet, nur noch nach eigener Interessenlage über die Anerkennung gesellschaftlichen Handelns entscheiden (vgl. dazu: Habermas, 1976), dann ist einem wie immer gestalteten gesamtgesellschaftlichen Grundkonsens, auf den alleine zentrale Lehrplanung sich beziehen könnte, der Boden entzogen. Die Schwierigkeiten, in die die Schuladministration, die die Fiktion übergreifender Legitimation schulischer Intentionalität noch aufrecht zu erhalten trachtet, gerät, hat Habermas beschrieben: Zwar kann auch die Schulverwaltung sich nicht mehr auf traditionsgestiftete Inhalte berufen, aber sie vermag mit Hilfe ausgefeilter Curriculumverfahren, Inhalte und Ziele der Lehrpläne zu begründen. Doch erhöhen diese Verfahren auch die Kontingenz. Sie zeigen, daß alles auch hätte ganz anders sein können. Damit verstärkt sich der *Rechtfertigungszwang der Administration*. Und die Ver-

waltung „macht eine typische Erfahrung: ihre Legitimation reicht für die neue Aufgabe einer argumentativ gerechtfertigten Auswahl aus kulturellen Möglichkeiten nicht aus. Die breiten und erregten Reaktionen auf neue Lehrpläne, Beunruhigungseffekte unerwarteter Art, bringen zu Bewußtsein, daß eine administrative Erzeugung kultureller Legitimität gar nicht möglich ist“ (Habermas, 1976, S. 120).

Als Lösung des damit entstehenden Problems schlägt Habermas ein Modell vor, das der Wenigerschen Lehrplantheorie in wesentlichen Punkten nahekommt, das sich aber in einem Punkt, nämlich der Rolle des Staates, entscheidend abgrenzt. Nach Habermas können sich in einer Gesellschaft solche kommunikativen Strukturen ausbilden, die „jene wert- und normenbildenden Kommunikationen (ermöglichen), die nun unter Lehrern, Eltern und Schülern einsetzen und beispielsweise Bürgerinitiativen auf den Plan rufen“ (Habermas, 1976, S. 120). Doch anders als es noch Weniger denken konnte, spielt der Staat, so Habermas, heute dabei nur noch eine untergeordnete Rolle. Denn „soweit die motivbildenden Traditionen ihre naturwüchsige Kraft verlieren, können Äquivalente nicht auf dem Verwaltungsweg geschaffen werden“ (ebenda). Diese Rolle aber hatte Weniger dem Staat noch zugedacht, der als Sachverwalter des öffentlichen Schulwesens, als regulierender Faktor bei der Entwicklung der Lehrpläne und zugleich auch als eine Macht unter konkurrierenden Mächten, also mit einem ausgeprägten Eigeninteresse, auftrat und seine eigenen normativen Ansprüche, gleichsam sich selbst gegenüber tretend, selbstbescheiden dem pädagogischen Urteil unterwerfen sollte. Weniger konnte eine Selbstbescheidung des Staates deshalb annehmen, weil er von der Autonomie des Erziehungsbereiches und seiner zugehörigen Disziplin, der Pädagogik, ganz im Sinne geisteswissenschaftlicher Pädagogik überzeugt war. Vor der (relativen) Autonomie der Schule und ihrer Wissenschaft hielt der Staat inne, verschaffte ihr sogar Geltung. Schulgeschichtlich indessen ist diese Annahme kaum zu belegen. Denn zwar war auch die Übernahme der Schulen durch den Staat gegen Ende des 18. Jahrhunderts als ein Teil des Befreiungsprozesses aus kirchlicher Bevormundung verstanden worden, untermauerte z. B. das Humboldtsche Bildungskonzept den Anspruch der Schule auf Ungebundenheit, die vom Staat geschützt werden sollte, indessen trat eben dieser, Schule und akademische Freiheit schützende Staat, recht umstandslos in die Nachfolge der Kirche. Breits um die Mitte des 19. Jahrhunderts taten Kirche und Staat sich zusammen, um den Selbständigkeitsanspruch der Schule auszuhebeln:

„Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstrakten Inhalten hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.

Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen ... soll“ heißt es unmißverständlich in den sog. Stiehlschen Regulativen (vgl. Michael/Schepp, 1973, S.315), mit denen Preußen seine reaktionäre Kehrtwende in der Schul- und Bildungspolitik 1854 einleitete: „Die Verwaltung wechselt die Rolle und wird aus dem Anwalt der Schüler zu ihrem Gesetzgeber“ (Wilhelm, 1984, S. 53).

Dieser Tatbestand wäre heute, wenn er offen zu Markte getragen würde, lediglich ein Politikum unter vielen, das es jeweilig zu diskutieren gälte. Tatsächlich aber umgibt sich die staatliche Schuladministration bis heute mit der Aura der – neutralen – Politikferne; die Wenigersche Lehrplantheorie scheinbar bestätigend. Indessen hat Blankertz schon 1969 darauf hingewiesen, daß die Wenigersche Grundannahme wegen des idealistischen Charakters, der damit staatlichem Handeln im pädagogischen Bereich zugesprochen wird, mehr als fragwürdig ist, „denn es könnte ja sein“ so Blankertz (1970, S. 125), „daß die relative Selbständigkeit des Pädagogischen Denkens frommer Selbstbetrug (ist), daß in Wahrheit eine solche Argumentation nur dazu dient, die staatliche Omnipotenz zu verschleiern“. Heute aber sehen wir deutlicher, daß die Omnipotenz des staatlichen Handelns eine fiktive ist, wie es in der oben knapp skizzierten Habermas'schen Analyse der Rolle der Administration bei der Erstellung eines kulturellen Konsens schon dargelegt ist. *Daß diese Fiktion*, brüchig werdend, tatsächlich *an Kraft verliert*, lese ich an einigen Indizien ab. Zum einen wird es offensichtlich für den Staat selbst schwerer, über neue Lehrpläne Innovationen in die Schule zu transportieren: „Was aufgegriffen wird und was nicht, ist auch eine Frage der Handlungs- und Traditionsmuster in der Schule“ (Hameyer, 1992, S. 219). Nur mit Hilfe umfangreicher Begleitmaßnahmen wie Schulbuchentwicklung, Lehrerfortbildung und umfangreicher Moderatorentätigkeit gelingt es noch, die innovativen Ideen des Lehrplanes dauerhaft zu etablieren. Anders als Hameyer (1992 b) halte ich es deshalb langfristig auch für wenig aussichtsreich, den zentralen Lehrplänen eine ausgesprochen innovative Funktion zuzusprechen. Viel eher scheint sogar das Gegenteil erreicht zu werden, worauf Schlömerkemper (1992) am Beispiel der Bildungsreform insgesamt, die „von oben angelegt war“ (S. 27), hinweist. Es scheint deshalb unabdingbar, den einzelnen Schulen dabei Hilfestellung zu leisten, sich auf neue Situationen einzustellen und eigene, *autonome Lehrplanarbeit* zu leisten.

Ein anderes Indiz für die abnehmende Durchsetzungskraft der Fiktion staatlicher Lehrplanmacht sehe ich in dem ungebrochenen Zustrom zu privaten Schulen, die sich durch eine größere Pointierung ihres pädagogischen Ansatzes und damit durch eine ausgesprochene *Profilierung* auszeichnen, wodurch sie ja erst für diejenigen, die einen staatlich verordneten (allgemeinen) Konsens nicht mehr akzeptieren können, attraktiv werden. Ein weiteres Indiz mag sein, daß sich innerhalb staatlicher Schulen eine zunehmende Vielfalt didaktischer Konzepte breitmacht, die, mit den Begriffen „offener Unterricht“ und „Binnendifferenzierung“ hier nur unzureichend beschrieben, auch inhaltliche Implikationen haben, die jedenfalls mit den kulturellen Deutungsmustern wie sie in den offiziellen Lehrplänen angelegt sind, nur noch schwer zu vereinbaren sind.

Tatsächlich zeigt die jüngere Geschichte der Lehrplanung – etwa seit den Hessischen Rahmenrichtlinien in den 70ern – ja auch auf, daß die staatlich-zentrale Lehrplanung ihren inhaltlichen Anspruch schon weitgehend zurückgenommen hat. Nur so ist z.B. die Reform der Gymnasialen Oberstufe Anfang der 70er Jahre zu verstehen, die unter den Maximen der Differenzierung und Individualisierung den schulischen Fächerkanon entrümpelte, gleichzeitig ausweitete und eine gemeinsame Klammer nur noch über einen

erheblich formalisierten Bildungsbegriff anbringen konnte, der letztendlich das „Lernen des Lernens“ (Deutscher Bildungsrat) zum Maßstab ihrer curricularen Bemühungen machte.

Die als Gegenbewegung einsetzenden Bestrebungen, den Kanon des gymnasialen Lernens (vgl. dazu: Zimmermann/Hoffmann, 1985) wieder eindeutiger zu bestimmen, können nur als die untauglichen Versuche der Schuladministration angesehen werden, sich gleichsam mit dem Blick nach rückwärts gewandt an den eigenen Haaren, sprich an einem „verordneten“ Konsens wieder aus dem Sumpf zu ziehen. Denn sowenig ein normativ festgelegter, materialer Bildungskanon noch allgemein akzeptiert wird, sowenig lassen sich noch inhaltlich d.h. normativ bestimmte „allgemeine Lernziele“ jenseits staatlicher Willkür festlegen (vgl. dazu: Heursen, 1992). Das Beispiel des neuen Lehrplans für die Hauptschulen in Bayern zeigt schon im Ansatz die selbstdestruktive Kraft eines solchen Versuchs. Der Lehrplan soll, so der zuständige Staatsminister, „eine Sinn- und Wertorientierung“ ansprechen, „die sich nach dem christlichen Menschenbild“ ausrichtet (Maier, 1985, S. 1). Da das christliche Menschenbild vermutlich nicht nur in Bayern seine kulturell einheitsstiftende Funktion allmählich verliert, muß hilfswiese die bayerische Verfassung, in der dieses Menschenbild als Teil der Staatsraison verankert ist, ins Feld geführt werden (vgl. Plöbl, 1985, S. 3). Damit werden entgegen den Intentionen des Lehrplans, der den Verfassungsauftrag zitiert und damit einen allgemeinen Konsens suggerieren will, seine Schwächen bloßgelegt. Denn nur diejenigen Lehrplaner, die sich der Zustimmung der Allgemeinheit zu den in ihren Plänen formulierten Zielen nicht (mehr) sicher sein können, müssen die normative Kraft der Verfassung gegen mögliche Dissidenten ins Feld führen. So macht der Vorgang deutlich, was er eigentlich verschleiern soll, daß Lehrpläne in einer pluralistischen Gesellschaft in jedem Fall Ausdruck partikularer Interessen sind. „Es ist nicht schwer zu sehen“ schreibt Klaus Prange 1986, „daß sich (in einem Lehrplan) der politisch-soziale Wille einer Gesellschaft und faktisch der Wille derer durchsetzt, die als herrschende Fraktion diesen politischen Willen artikulieren und gesetzesfähig machen“ (S. 54). Das Wenigersche Ringen der gesellschaftlichen Mächte um einen Konsens entpuppt sich demnach als der Versuch *parteilichter Einflußnahme*. Wenn sich Lehrpläne auch oft auf eine breite Zustimmung in der Bevölkerung berufen können, wie wir sie auch in Bayern unterstellen können, so „spiegeln sie doch vielfach parteilichte Präferenzen der jeweiligen Regierungspartei wider; sie können als bildungspolitische Absichtserklärungen der Kultusminister betrachtet werden ... In der Bremer Bürgerschaft wurde zu Recht erklärt: Lernziele und Lerninhalte sind Instrumente der Bildungspolitik und besitzen somit gesellschaftspolitischen Charakter“ (Westphalen, 1985, S. 30).

Das Planungsbüro „Individuum“

Was aber, die nun alles entscheidende Frage, geschieht, wenn der Wille der faktisch und jeweilig Machthabenden in zunehmende Legitimations- ja in Durchsetzungsschwierigkeiten gerät? Nicht ohne Grund hat ja im Zusammenhang des Streits um die Hessischen Rahmenrichtlinien ein Urteil des

Bundesverfassungsgerichts die Landesgesetzgeber dazu verpflichtet, den Lehrplänen (wie den Haushaltsplänen) eine parlamentarische Legitimität zu verschaffen und sie damit juristisch erst einklagbar zu machen. Die Einschaltung des Parlamentes als Organ der Tagespolitik aber verschärft die Legitimitätskrise, weil der (von Weniger apostrophierte) Grundkonsens nun für jeden offensichtlich nur noch mit staatlichen Machtmitteln durchzusetzen ist.

Hier scheint mir ein tieferer Grund der vielfach beschworenen Krise der Schule zu liegen: Schule, wie sie ist, wird verordnet, aber vielfach nicht mehr akzeptiert bzw. bleibt die Akzeptanz oft rein äußerlich wie Schlömerkemper (1993) schreibt: „Innerlich aber gehen (die Kinder und Jugendlichen) zu ihr (der Schule, G.H.) auf Distanz“ (S. 27), die Lehrenden stehen ihnen nur allzuoft nicht nach, möchte man hinzufügen. Um ein Mittel gegen die staatlich infundierte Schulmüdigkeit zu gewinnen, muß deshalb die Lehrplanung in einen anderen Zusammenhang gesetzt werden. Bevor wir diesen aber genauer bestimmen können, müssen jene gesellschaftlichen Prozesse, die zur schwindenden Akzeptanz zentraler Lehrplanung führen, weil sie den von Habermas (1976) als Teil einer kollektiven Identität noch für möglich gehaltenen gesellschaftlichen Grundkonsens heute eher unwahrscheinlich erscheinen lassen, noch genauer bestimmt werden.

Ulrich Beck (1986) beschreibt – darin Habermas folgend – als eine der wichtigsten Folgen des Durchsetzungserfolges der modernen Industriegesellschaft die Labilisierung ihrer immanenten Traditionen und Werte, die zwei auf den ersten Blick widersprüchliche Tendenzen generiert: die *Individualisierung* der Lebensentwürfe und Lebensrisiken einschließlich der damit einhergehenden Entsolidarisierung auf der einen sowie die institutionell abgesicherte *Standardisierung* der Lebenslagen auf der anderen Seite (vgl. Beck, 1986, bes. S. 121ff.). Da die Individualisierung der Lebensgeschichte nicht gleichzusetzen ist mit Emanzipation, weil Individualisierung in der nachindustriellen Gesellschaft, so Beck, die Vermarktung der eigenen Existenz und damit die Abhängigkeit von den Mechanismen des (Arbeits-)Marktes bedeutet, werden die einzelnen abhängig von all jenen Institutionen, die die Konformität mit den Ansprüchen des Arbeitsmarktes sichern: die „freigesetzten Individuen werden... bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen...“ etc. (S. 119). Der Bildungsbereich nimmt dabei eine herausragende Stellung ein; nicht nur, weil er lebensgeschichtlich neben der Familie als erster institutioneller Bereich die arbeitsmarktkonformen Qualifikationen verspricht, sondern auch, weil Arbeitsmarktauglichkeit Bildung erzwingt. „Wem das eine oder das andere vorenthalten wird, der steht gesellschaftlich vor dem materiellen Nichts“ (S. 214). Nun war es bis in die siebziger Jahre ein festes Kennzeichen unseres Bildungssystems, daß es die notwendigen Selektions- und Allokationsleistungen anerkanntermaßen erbringen konnte. Unter den Bedingungen eines schrumpfenden Arbeitsvolumens und den – hier nicht näher zu beschreibenden – Änderungen („Umschmelzungen“ [Beck]) der Organisationsprinzipien des Erwerbssystems droht die traditionelle schulische Bildung im Sinne arbeitsmarktqualifizierender Aufgaben dysfunktional zu werden. Was Beck beklagenswerterweise an einem offen-

sichtlich rein funktionalistisch verstandenen Berufsbildungsbegriff festmacht, wenn er die seiner Ansicht nach obsoleete Bindung des Bildungssystems an die Berufsbildung beklagt (vgl. S. 243), kann analytisch gleichwohl angeführt werden für die gesamte Konzeption des Bildungssystems und seiner aktuellen Schwäche, die herrührt aus dem Auseinanderdriften individueller Bildungserwartungen, die jenseits beruflicher Fungibilität liegen, und dem Festhalten des Bildungssystems an beruflichen Qualifikationen, die wegen der Unbestimmbarkeit zukünftiger Arbeitsmarktanforderungen ihrerseits nicht oder kaum bestimmbar sind. Unterscheidet man sodann zwischen Bildungsorganisation und Bildungsbedeutung wobei mit Bildungsorganisation der institutionelle Rahmen des Lernens zu dem auch die Lehrpläne gehören und mit Bildungsbedeutung den Sinn, den Individuen mit ihrer Ausbildung verbinden, gemeint ist, kann man sagen, daß „Organisation und Bedeutung von Ausbildung sich voneinander abgelöst und gegeneinander verselbständigt (haben)“ (Beck, 1986, S. 243). Jenseits allen Rückbezugs auf den „Selbstwert der Bildung“ den Beck offensichtlich aus den oben dargelegten Gründen nicht ohne Sympathie sieht und dessen historisch rückwärtsgewandte Sichtweise hier nicht weiter kommentiert werden soll, taucht in der Beck'schen Analyse jener schon konstatierte Widerspruch zwischen dem Bildungssystem und den individuellen Bildungserwartungen wieder auf, der sich hier nun aber tendenziell bestandskritisch für das einheitliche Bildungssystem verschärft, weil es offensichtlich seine statusverteilende Funktion eingebüßt hat und die Bildungserwartungen der einzelnen deshalb voneinander differieren *müssen*. Denn, je nach eigener Lebensplanung bzw. der der Eltern, werden unterschiedliche Segmente des Arbeitsmarktes bzw. unterschiedliche Qualifikationen und Qualifikationsniveaus als chancenreich betrachtet. Und die Individuen sehen sich genötigt, um den Preis der Nicht-Arbeitsmarktkonformität jede sich bietende Chance zu nutzen, die um so größer scheint, je mehr sie eine (im doppelten Sinne des Wortes) „*einmalige*“ Ausbildung verspricht: Aufgeklärt über die zunehmende Wichtigkeit von Kenntnissen der den Weltverkehr bestimmenden Fremdsprachen, wollen die einen ihre Kinder schon im ersten Schuljahr der Grundschule in einen Fremdsprachenunterricht schicken. Von der Vergeblichkeit der Jagd nach unmittelbar arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen in der Schule überzeugt, suchen andere einen Unterricht, der mehr die formalen Kompetenzen, wie z.B. technische Neugier, leistungsorientiertes Verhalten etc. fördert. Dritte wiederum suchen in der Schule einen von utilitären Anforderungen weitgehend gereinigten Schonraum, in dem (Modell „Waldorf“) zuallererst die Persönlichkeit entwickelt wird. Bei den einen dominieren Werte wie Disziplin, Ordnungsliebe, bei den anderen geht es eher um spontanes Erleben, Kreativität, Selbständigkeit. Individualisierung bedeutet somit im Zusammenhang des Bildungssystems, daß Schulplanung kaum noch adäquat, d.h. auch konsensfähig, auf die divergierenden Wünsche eingehen kann. Sie kann es auch prinzipiell nicht, weil die Individualisierung von Lebensläufen ja auch die Herauslösung der Biographien aus vorgegebenen Fixierungen bedeutet: „Biographien werden ‚selbstreflexiv‘, sozial Vorgegebenes wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographien transformiert“ (Beck, 1986, S. 216). Der Über-

gang von der „Normalbiographie“ zur „Wahlbiographie“ trifft das staatliche Bildungssystem sehr direkt, indem er es seiner Möglichkeit beraubt, die Lehrpläne (und die anderen Formen seiner Organisation) auf ein wie immer ausgerichtetes einheitliches Weltbild, ein einheitliches Erwartungsprofil oder auch nur ein einheitliches Qualifikationsprofil zu beziehen. Bestenfalls vermag es noch dafür Sorge zu tragen, daß das „Planungsbüro Individuum“ (Beck) gesellschaftlich funktional agiert, indem z.B. Mindeststandards artikuliert werden. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft erweist sich in dieser Perspektive gleichsam auf den Kopf gestellt: Gesellschaftlichkeit, soziales Verhalten gerät zur Funktion individueller Lebenslaufgestaltung. Insgesamt können die Folgen dieser Analyse als für den hier zur Debatte stehenden administrativen Steuerungsanspruch als tiefgreifend bis verheerend gesehen werden. Denn nicht nur verliert das politisch-administrative System an Gewicht und damit auch an Zustimmungsfähigkeit, sondern – parallel dazu – entwickelt sich der keinerlei Legitimationszwängen unterworfenen technisch ökonomischen Bereich der Gesellschaft zum eigentlichen Motor gesellschaftlicher Veränderung. Der Staat verliert mit seiner normativen Kraft auch seine Durchsetzungskraft (vgl. dazu und zum Folgenden: Beck, 1986, S. 300ff.). Da indessen diese Entwicklung nicht ein Scheitern des Demokratisierungsprozesses im bürgerlichen Staat signalisiert, sondern im Gegenteil ein Produkt durchgesetzter Demokratisierung ist, „in der sich die Bürger zur Wahrung ihrer Interessen und Rechte aller Medien der öffentlichen und gerichtlichen Kontrolle und Mitsprache zu bedienen wissen“ (Beck, 1986, S. 304), kann es für das Bildungssystem kein nostalgisches Zurücksehen nach vordemokratischen Zuständen geben, sondern im Gegenteil muß der *Demokratisierungsprozess entschiedener vorangetrieben* werden, bis er die Ebene der Lehrplanung nicht nur theoretisch erreicht – (dort ist er schon lange, vgl. z.B. Schulz 1980) sondern die tatsächliche Gestaltung der Lehrpläne in der Autonomie und Kompetenz der jeweiligen Schule und der jeweiligen Betroffenen liegt.

Das Verschwinden der Wirklichkeit

Wenn nach alledem deutlich geworden ist, daß die Möglichkeiten der Administration, mit Hilfe zentral organisierter Lehrplanung den Unterricht entscheidend zu beeinflussen eher geringer werden oder sich nur noch mit administrativen Sanktionsmaßnahmen und damit tendenziell zwangsweise durchsetzen lassen, erhebt sich die Frage, was denn nun an die Stelle dessen treten soll? Wie zukünftig schulischer Unterricht überhaupt noch einigermaßen planvoll stattfinden kann?

Bevor ich diese Frage auch nur ansatzweise beantworten kann, muß ich auf eine andere prinzipielle Möglichkeit, über die Lehrplanung verfügt, um sich Legitimität zu verschaffen, eingehen: Neben dem Bezug auf ein, immer auf Zukunft angelegtes, „Bildungsideal“ wird in der Regel die *Verpflichtung des Lehrplans auf die Gegenwart* ins Feld geführt, um seine Bedeutsamkeit für die Schüler zu bekunden. Tatsächlich ließe ja auch ein bloßer Zukunftsbezug der Lehrplanung auf die Opferung der Gegenwart der Jugend im Namen einer zukünftigen Welt hinaus. Auch bei Weniger sind beide Aspekte schon aufeinander verwiesen, indem er das Bildungsideal selbst auf die gegebene

Wirklichkeit bezieht: „Es (das Bildungsideal, G.H.) enthält seinem Wesen nach in einem Bilde die anschauliche Vorwegnahme der Zukunft, wie sie gewünscht wird von den erfahrenen Aufgaben und von dem Bestand an Kräften und Strebungen in der Gegenwart aus“ (Weniger, 1952, S. 66). Die Verpflichtung auf die Gegenwart ist demnach nicht nur ein Charakteristikum von lebensweltorientierten Lehrplänen sondern von Lehrplanung überhaupt. Als Frage nach der *Gegenwartsbedeutung* unterrichtlicher Inhalte taucht sie deshalb in nahezu allen didaktischen Modellen auf; in der sogenannten „Berliner Didaktik“ (Heimann) als notwendige „Bedingungsanalyse“, in der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki) als Frage nach „den von Kindern und Jugendlichen praktizierten und erfahrenen Sinnbeziehungen und Bedingungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ (Klafki, 1985, S. 216). Sie gilt bezogen auf die Schüler ebenso wie auf die Lehrer, die sich ihrer eigenen Voreinstellungen und Vorurteile, Interessen und Zuneigungen zu einem bestimmten Thema bewußt werden müssen. Insofern aber die Gegenwartsbedeutung in dem allumfassenden Sinne in keiner Weise abstrakt, generell und objektiv erfaßt werden kann, ist sie immer an das einzelne Individuum, den einzelnen Lehrer, den einzelnen Schüler wie auch die gesamte Lerngruppe gebunden. Aus diesem Grunde auch fällt es in den meisten Didaktiken den Lehrern und – in entsprechenden Konzepten, die z.B. unter dem Stichwort Schülerorientierung firmieren – auch den Schülern zu, die Fragen nach dem Gegenwartsbezug im Rahmen konkreter Unterrichtsplanung zu beantworten. Die Notwendigkeit zur *individuellen Unterrichtsplanung* ergibt sich hier also fraglos. Wobei der individuelle Aspekt in der Regel durch den Bezug auf die Lerngruppe eingenommen wird. Anders stellt sich die Kategorie „Gegenwartsbezug“ oder „Wirklichkeitsbezug“, wie sie auch genannt wird, aus der Sicht zentraler Lehrplanung, die für eine große, nicht genauer bekannte Gruppe von Schülern und Lehrern Gültigkeit erlangen will, dar, weil in ihr aus einsichtigen Gründen entweder auf die individuelle Bedeutsamkeit ganz verzichtet werden muß oder sie auf Individuallagen abzielen muß, die trotz aller Unterschiedlichkeit in den jeweiligen Bedeutungen, die ihnen von den einzelnen zugesprochen werden, dennoch strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Da die erste Möglichkeit aus den oben dargestellten Gründen sozialer Akzeptanz nicht mehr gangbar ist, behaupten die Lehrplaner in der Regel, daß sie die Kinder „bei der Aneignung ihrer Lebenswelt“ unterstützen, sie „von der konkreten Lebenswelt der Kinder“ ausgehen und eine „sachgerechte Anwendung (des Gelernten) in konkreten Lebenssituationen“ anstreben (alle Zitate aus: Rahmenplan Sachkunde, Senator f. Schulwesen, Berlin 1986), oder auch, daß sich der Lehrplan schlicht „auf die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen“ bezieht (vgl. Grundsätze und Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in Berlin West“, Berlin 1990). Da die individuelle Lebenswirklichkeit aber strukturell ausgeschlossen bleibt, müssen sich die Lehrpläne auf eine generalisierte Lebenswirklichkeit beziehen, die indessen, so meine These, mit der Lehrplanung und Curriculumerstellung zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr zu eruieren ist. Was Robinsohn innerhalb seiner Curriculumtheorie durch den kontrollierten Einsatz empirisch-analytischer und hermeneutischer Verfahren zu leisten

trachtete, nämlich jene curricularen Elemente zu gewinnen, die die „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (1975, S. 45) sicherten, kann in einer Zeit, in der die „Wirklichkeit allmählich verschwindet (v. Hentig) bzw. deren Agonie schon konstatiert ist (Baudrillard) nicht mehr gelingen. *Wir können einer eindeutigen, überindividuell geltenden Wirklichkeit nicht mehr habhaft werden.* Weder sind die Theorien der Sozialwissenschaften in der Lage, generelle Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Praxis zu formulieren, noch kann ihr Geltungsbereich umfassend festgelegt werden (vgl. dazu Merckens, 1991, S. 26 ff.). Wenn aber wissenschaftstheoretisch nicht einmal Umfang und Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Analysen bestimmbar sind; wenn schon jene Einsichten und Erkenntnisse die sozialwissenschaftliche wie pädagogische Forschung zu gewinnen imstande sind, immer nur einen zeitlich und sozial eng begrenzten Geltungsanspruch haben, um wieviel schwieriger wird es, aus jenen nur bedingt geltenden Einsichten Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis zu gewinnen. Oder auf unser Thema bezogen: welche generalisierbaren sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Erkenntnisse und Forschungserträge über Schülerverhalten, soziokulturelle Bedingungen des Lernens und Lehrens können einer Lehrplanung zugrundegelegt werden, die ihrem Anspruch, sich auf die Gegenwart, auf die Lebenswirklichkeit der Schüler zu beziehen, gerecht werden will? Man muß nicht unbedingt so weit wie Lenzen (1987) gehen, der den Versuch systematischer Pädagogik, aus einer behaupteten – indessen nicht wirklich erfahrbaren – Realität Regeln für eine zu behauptende Erziehungswirklichkeit zu erhalten, für gescheitert erklärt, weil die „Zeichen der Theorie auf keine Realität mehr verweisen“ (S. 50) „und in sich selbst kreisen“ (S. 52), um zu erkennen, daß Lehrpläne nicht allein durch den Verweis auf eine wie auch immer bedingungsanalytisch gewonnene und hinzugezogene allgemeine Realität fundierbar und legitimierbar sind. Vielmehr muß in jedem Fall beschrieben werden, für welchen eng umgrenzten Geltungsbereich die zugrundegelegten Analysen der Realität denn nun gelten sollen. Oder anders – sicherlich überspitzt – formuliert: Lehrpläne geraten zur Funktion des Einzugsgebietes einer Schule und ihrer Schülerpopulation. Das Problem des Realitätsbezuges verschärft sich noch einmal, wenn man bedenkt, daß die jetzige Organisationsform der Schule, z.B. ihre Einteilung nach mehr oder weniger strikt voneinander getrennten Fächern, die gewünschten Realitätsbezüge lediglich verdoppelt und verdreifacht und dabei doch nur zu Verkürzungen und willkürlichen Konstruktionen kommen kann. Denn weder verweisen die Inhalte in den einzelnen Fächern aufeinander, noch wird ernsthaft der Versuch unternommen, Lehrpläne z.B. einer ganzen Schulform aufeinander zu beziehen. Der angestrebte Bezug auf eine Realität, die doch nur eine imaginative sein kann, gerät somit in den Köpfen der Schüler zum Konglomerat beliebiger Versatzstücke. Weil aber damit die Inhalte des Unterrichts in zweifacher Weise beliebig werden, indem sie nämlich weder einer Realität entnommen sind, noch einer Realität als bedeutsam zugesprochen werden können, müssen sie sich als im schlechten Sinne normativ, d.h. aufgezwungen erweisen. Wenn aber die Frage nach dem Gegenwartsbezug nur noch je individuell zu beantworten ist, dann müssen, in gleichsam logischer Konsequenz, auch die

Lehrpläne auf die je individuellen Lebenslagen abgestimmt werden. Das muß nicht im Herbartischen Sinne geschehen, der die Vorstellung hegte, für jeden Schüler einen individuellen Lehrplan aufzustellen, wenngleich die zunehmende Zahl der Einzelfallunterrichtung auch diesen Schluß nahelegte, vielmehr muß ein geeigneter Weg gefunden werden, die Lehrplanung in die Autonomie der Schulen und Lehrer zu verlegen, die alleine z.B. aus der Kenntnis des Einzugsgebiets, aus Kenntnis einzelner Schülergruppen, auch unter genaueren Vorstellungen eines ausdrücklich angestrebten eigenständigen pädagogischen Profils der Schule, und nicht zuletzt auch aus der Kenntnis heraus, was die einzelnen Lehrer in einem Kollegium zu leisten imstande sind, wo ihre Stärken, ihre Schwächen liegen, allein adäquat und begründet die je konkreten Lehrpläne aufstellen können. Damit einhergehen muß eine Öffnung der Schule, weil nur so „eine reale Vermittlung zwischen Schule,... und Lebensalltag der Schüler herzustellen, also die gegenwärtige Abspaltung der Schule und des schulischen Lernens vom eigentlichen Leben der Schüler zu mindern“ (Hoffmann, 1993, S. 14) ist.

Der Administration fiele die immer noch umfangreiche Aufgabe zu, Hilfestellungen zu leisten und die Einhaltung definierter Mindeststandards zu sichern. Wie eng bzw. weit dabei der Freiraum der Schule gezogen werden soll, kann hier nicht dargelegt werden. Er hängt nicht zuletzt auch davon ab, wie weit „Autonomie“ selbst begriffen werden kann und soll (vgl. dazu Schweitzer, 1993).

Inwieweit darüber hinaus die Lehrplanung, z.B. für den Zeitraum eines Schuljahres, in die Verantwortung einzelner Klassenkonferenzen gelegt werden kann, hängt nicht zuletzt von der *curricularen Kompetenz* der Lehrer ab, mithin einer Fähigkeit, die der „Deutsche Bildungsrat“ zwar schon 1970 unter dem Stichwort „Innovieren“ für alle Lehrer reklamierte (S. 215ff.), die indessen in der Ausbildung, auch in der ersten Phase, eher stiefmütterlich behandelt wird.

Die Vermittlung von größerer Lehrplankompetenz an die Lehrer (und Schüler) (vgl. auch Christ-Ricken u.a. 1992) könnte zudem verhindern, daß aus dem Zusammenbruch des Glaubens an die oben beschriebene Fiktion einer zentralen Lehrplankompetenz eine Stagnation von Lehrplanung bzw. generelle Innovationsmüdigkeit überhaupt wird. Vor allem könnte dadurch beigetragen werden, die Krise der Schule zu überwinden, die auch daraus resultiert, daß die Lehrpläne schon wieder nicht stimmen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Curriculum Soziales Lernen. München 1977
Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. Main 1986
Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970⁴
Böhme, G.: Die verwissenschaftlichte Erfahrung. Wissenschaftsdidaktische Konsequenzen. In: Böhme, G./Engelhardt, M. v.: *Entfremdete Wissenschaft*. Ffm. 1979, S. 114 ff.
Böhme, G./Engelhardt, M. v.: Zur Kritik des Lebensweltbegriffs. In: dies.: *Entfremdete Wissenschaft*. Frankfurt a. Main 1979, S. 7ff.

- Christ-Ricken, M./Tess, R./Heitmann, G.: Das Curriculum entwickeln. In: Schlömerkemper 1992 (b), S. 225 ff.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973
- Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. Main 1976, S. 92ff.
- Hameyer, U.: Der Funktionswandel von Lehrplänen. Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision. In: Die Deutsche Schule. 84, 1992, 3, S. 361ff.
- Hameyer, U.: Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft – H. 3, 1992, S. 209ff.
- Heursen, G.: Plan und Planerfüllung. Zum normativen Charakter einer didaktischen Konezption. In: brennpunkt lehrerbildung, Heft 11, 1991, S. 4ff.
- Heursen, G.: Die Allgemeinen Ziele und der besondere Unterricht. In: brennpunkt lehrerbildung. 1992, 12, S. 25ff.
- Hoffmann, R.: Für eine stärkere Autonomie der Schule. Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 1, S. 12ff.
- Klafki, W.: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985 (a), S. 108ff.
- Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985 (b), S. 194ff.
- Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin Brandenburg: Grundsätze und Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in Berlin West, Berlin. 1990
- Künzli, R.: Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986
- Kultusminister NW (Hrsg.): Kollegstufe NW. Ratingen 1972
- Lenzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1987, 1, S. 41 ff.
- Maier, H.: Der neue Lehrplan. Leitlinien und Ziele. In: Schulreport. 1985, H. 6, S. 1ff.
- Menck, P.: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1987, H. 3, S. 363ff.
- Merkens, H.: Wissenschaftstheorie. Stichwort in: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 19ff.
- Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 1., Frankfurt a. Main 1973
- Plöbl, W.: „Erziehung hat Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes“. In: Schulreport. 1985, 6, S. 3 ff.
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1986
- Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967
- Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenbagen, F./Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 47 ff. Zuerst in: Die Deutsche Schule, 1968, 1, S. 69 ff.
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität. München 1976
- Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin: Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, vorfachlicher Unterricht Sachkunde, Grundschule Klassen 1 – 4. Berlin 1986
- Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin: Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule Klassen 1 – 6, Fach Deutsch. Berlin 1988

- Spies, W.E.: Wissenschaftspropädeutik: Warnung und Widerruf. In: Schulpraxis. 1982, Heft 5/6, S. 9ff.
- Schlömerkemper, J.: Verbindlichkeit entwickeln. Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens (1992a). In: Ders. 1992 b, S. 23ff.
- Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. 2. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Weinheim 1992 b.
- Schulz, W.: Unterrichtsplanung. München 1980.
- Schweitzer, J.: Autonomie als Prozeß. Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann. Für eine stärkere Autonomie der Schule. In: Die Deutsche Schule. 1993, 3, S. 338ff.
- Tütken, H.: Wissenschaftsorientierung und Lebensorientierung – eine Scheinalternative? In: Pädagogische Rundschau. 1981, 3, S. 123ff.
- Wagenschein, M.: Anmerkungen zum exemplarisch-genetischen Prinzip. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 4.1. Düsseldorf 1981, S. 178ff.
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952
- Wilhelm, Th.: Funktionswandel der Schule. Essen 1984
- Zimmermann, W./Hoffmann, J.: Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder. Stuttgart 1985

Gerd Heursen, Dr. phil., geb. 1949, nach dem Studium der Pädagogik, Germanistik und Soziologie langjähriger Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschole NW. Geschäftsführendes Mitglied der Planungsgruppe des Zentralinstituts für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung an der Freien Universität Berlin; z. Z. Akademischer Rat am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Freien Universität Berlin;

Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin