

Lehrpläne – ein Erfolgsgeschichte am Ausgang ihrer Epoche?

Referat: Tagung der LCH Delegierten Hergiswil 24.5.2003

Rudolf Künzli

Bildungssysteme unter Druck

"Wenn Bildungssysteme unter politischen Druck geraten, ist die Gefahr gross, dass die schlechten Seiten der Verschulung verstärkt werden, also Lernen auf Prüfungen unter Inkaufnahme hoher Vergessensraten, Engführung des Unterrichts für die Inspektionen, Oberflächenorientierung..." so Jürgen Oelkers in einem Vortrag in Hamburg 2001¹, und ich fahre fort, und Druck schnell als Zeichen des Misserfolgs genommen wird. Auch umgekehrt gilt dann ein schnell propagierte Massnahme schon als treffliche Antwort auf die kaum gestellten Fragen. Ich denke, wir haben Grund, diese Gefahren ernst zu nehmen.

Das schweizerische Bildungssystem ist unter politischem Druck. Unter sozialem und gesellschaftspolitischem Druck sind nicht bloss die Schulen und die Lehrerschaft, unter Druck ist auch das gesamte Instrumentarium etablierter administrativer und bildungspolitischer Steuerung und Planung der Bildungssysteme.

Nach PISA kann man über Lehrpläne nicht mehr reden wie vorher. Man kann das vor allem deshalb nicht, weil die Diskussion über Lehrpläne dominiert wird durch den neuen Diskurs über Standards. Aussagen über Lehrpläne enthalten nun zwangsläufig immer auch Annahmen und Aussagen über Standards. Dabei ist die Gefahr falscher Polarisierungen gross. Auch wäre es naiv zu glauben, dass diese Diskussion eine reine Sachdiskussion sei. Es geht hier immer auch um die Frage, wer die Definitionsmacht über die relevanten Probleme unseres Bildungssystems hat. Wer diese mit dem begrifflichen Instrumentarium von Standards beschreibt, kommt zu anderen Lösungen, als wer dieselben Probleme mit dem begrifflichen Instrumentarium von Lehrplan und Curriculum beschreibt. Man stelle sich die Diskussion über einen nationalen Lehrplan in der Schweiz vor, im Vergleich zu einer Diskussion über nationale Bildungsstandards. Es braucht in diesem Rahmen wohl keine weiteren Erläuterungen und Begründungen dafür, dass nur die zweite mit einiger Aussicht auf Erfolg überhaupt geführt werden kann, während die erste schon begrifflich zentrale föderalistische Tabus verletzt. Mit anderen Worten, der Diskurs über Standards ermöglicht in föderalistisch strukturierten Bildungssystemen einen nationalen Bildungsdiskurs, der so über Lehrpläne kaum möglich wäre. Das erklärt über weite Strecken die Begeisterung für diesen Diskurs bei den auf nationaler Ebene politisch Verantwortlichen. Er schafft neue Spielräume für eine nationale Bildungspolitik.

Die inhaltlichen Dimensionen dieser Problemverschiebung im bildungspolitischen Diskurs, als einen solchen betrachte ich insgesamt das Gespräch über Lehrpläne genauso, wie das über Standards und Kerncurricula, werde ich im folgenden aus der Perspektive des Lehrplans und der ihm zugeschriebenen und tatsächlichen Leistungen kurz beschreiben und bewerten. Ich werde dann das Instrument Lehrplan im neuen Dispositiv administrativer Schulsteuerung neu positionieren. Ich tue das entlang der folgenden drei Stichworte: Ich werde hier die Erwartungen an und die Leistungen des Instrumentes Lehrplan vor dem Hintergrund unserer Untersuchungen aus dem NFP 33 Projekt 'von der Lehrplanung zur Lernorganisation' einerseits und einiger historischer Transformationen beschreiben. Ich werde dann 2. unter dem Stichwort 'curriculare Übergänge' das Kontinuum zwischen der Input Steuerung über Lehrplänen und den mehr Output bestimmten Standards beschreiben. Drittens diskutiere ich die Bedingungen, unter denen Standards als schul- und

¹ Bildung, Kanon, Effizienz: Herausforderung des Gymnasiums

bildungspolitische Versprechungen stehen und schliesslich unter dem Stichwort 'Revitalisierung des Bildungskanons' die Lehrplanarbeit neu verordne

1. Der missverstandene Lehrplan

Es gilt mittlerweile als Gemeinplatz, dass Lehrpläne als unterrichtssteuernde und schulkoordinierende Instrumente wenig erfolgreich seien. Auch wenn die Befunde, dass Lehrpläne, sind sie einmal eingeführt, von Lehrerinnen und Lehrern kaum noch gelesen und gekannt werden, in unserer breit angelegten Nationalfonds Studie aus den 90er Jahren sowohl für die Schweiz wie für Deutschland ein etwas differenzierteres Bild zeigen (eine Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer besitzt den geltenden Lehrplan, schätzt die eigene Kenntnis als sehr gut bis gut ein und über 70% gaben an, ihn in der letzten Woche konsultiert zu haben) ist der Ruf der Lehrpläne und der Lehrplanarbeit als administratives Steuerungsinstrument von Schule vor allem in der Administration selbst und in der verantwortlichen Politik stark gesunken. Nach oft jahrelangen Entwicklungs- und Implementationsarbeiten scheinen Aufwand und Ertrag in keinem angemessenen Verhältnis mehr zu liegen.

Das hat aber weniger mit der mangelnden Wirksamkeit von Lehrplänen selbst etwas zu tun, sondern vielmehr mit den neuen und veränderten Erwartungen an die Steuerungs- und Planungsleistungen im Bildungssystem. Das will ich kurz erläutern.

"Der Lehrplan gibt an, was in der Schule gelten soll, und so muss jeder Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung, die dauernd und in der Breite auf die Jugend innerhalb von Schule und Lehre wirken will, versuchen Anerkennung und Geltung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten." (E. Weniger 1952, S. 22).

So lautet die wohl berühmteste Fassung der Funktion und Geltung von Lehrplänen.

Lehrpläne sind Lizenzen für individuelle Deutungen des Bildungsangebotes durch die einzelne Lehrperson, die einzelne Schule. Sie nehmen ihnen das subjektiv willkürliche und Ereignishafte, binden es in einen Horizont approbierter Selbstverständlichkeiten. Sie limitieren zugleich das Angebot und seine Auslegung. Solche Limitation im Möglichen ist vielfach als Behinderung für eine erforderliche Individualisierung von Lernprozessen und Profilierung von Schulen empfunden worden, wo sie denn überhaupt noch als relevant oder wirksam wahrgenommen wurde.

Darüber hinaus ist ihre Bindungskraft vor allem sekundär über Lehrmittel, Prüfungsanforderungen und Schulausstattungen, soweit diese erst durch ihre Verortung im Lehrplan Legitimität erhalten. (Sekundäre Lehrplanbindungen)

Die Leistung dieses Lizenzprinzips curricularer Steuerung ist eine doppelte, es entlastet die Bildungsplanung von den Misserfolgen individueller Bildungsanstrengungen. Und sie überlässt die Verantwortung für das Gelingen der Bildungsprozesse den konkret Handelnden, ohne sie dabei sich selbst zu überlassen: Regulierung der Selbstregulierung könnte man das auch nennen, eine Steuerung ohne Gängelung im Wissen um und in der Einsicht in die Struktur der bloss lose gekoppelten Systeme von Lehrplanung hier, Unterricht da und Lernprozesse dort.

Lizensierung ist so Ausdruck der Einsicht in die Grenzen administrativer Verfügbarkeit von Bildungsprozessen. Eine Art selbst auferlegte Begrenzung administrativer Bildungsplanung auf die Formulierung von Erwartungshorizonten.

Als die 'Kunst es nicht gewesen zu sein' hat Stefan Hopmann diese Logik staatlicher Lehrplanarbeit einmal bezeichnet. Dass sie deshalb wirkungslos gewesen sei, lässt sich nicht sagen. Die Art der Regelung entspricht genau den Orientierungserwartungen der Lehrerschaft an Lehrpläne.

Nutzung von Lehrplänen

- unterschiedlich nach Typ
- Schultyp bestimmt die Erwartungen
- Referenzrahmen für die subjektiven Erwartungen

Nun vor dem Hintergrund, gewachsener Rechenschaftspflicht wird solcher administrative Verzicht auf Produkthaftung obsolet. Auch dort wo die Bindungswirkung von Lehrplänen sich nicht mehr auf einen gesellschaftlichen Konsens überzeugender Bildungsgüter rekurrieren kann, schwindet seine orientierende Wirksamkeit. Das ist erst recht der Fall, wo die Fragen nach Aufwand und Ertrag, nach Effizienz und Wirksamkeit angesichts knapper werdender Mittel vordringlich werden. Hier verliert solche Orientierungsplanung zunehmend an Überzeugungskraft.

Zu retten war diese Muster unter den gegebenen Erwartungen auch nicht mehr durch die enormen Rationalisierungsschübe der Curriculum Bewegung der 70er und 80er Jahre. denen Lehrpläne so zu transformieren, dass sie den gewachsenen und wachsenden Steuerungs- und Rechenschaftsanforderungen an das Schulsystem gerecht werden könnten. Lehrplanentwicklungen wurden schuladministrative Grossprojekten. Die Prozeduren ihrer Entwicklung wurden einer wissenschaftlichen Rationalisierung unterworfen. Auch die enormen Präzisionsanstrengungen reichten nicht aus, um die neuen Erfordernisse direkter Steuerung und administrativ zur verantwortenden Gestaltung von Bildungsprozessen zu genügen.

Ich habe kürzlich in anderem Zusammenhang die Problematik einer direkten Steuerung von Bildungsprozessen dargestellt. Ich will dies hier nicht wiederholen. Ihren sachlichen Grund hat traditionelle Lizensierung drei curricularen Differenzen:

der politischen, der didaktischen und der kulturellen Differenz.

Alle drei Differenzen begründen je auf ihre Weise die traditionelle Zurückhaltung bei der Zurechnung von Lehr- und Lernintentionen, Lehr- und Lernveranstaltung und individuellen Lernergebnissen. Sie mahnen jedenfalls zu curricularer Bescheidenheit, wenn es darum geht, schulische Bildungsprozesse von ihren erwarteten und tatsächlich erreichten Ergebnissen her zu vermessen.

Erfolgskrise

Anders als es der angekündigte Titel meines Referates andeutet, halte ich die Lehrpläne für eine der grossen Erfolgsgeschichten unseres Bildungssystems. Mit diesem Instrument ist es über Jahrzehnte gelungen, den gesellschaftlichen Wissenszuwachs und Wertewandel stabilisierend und erneuernd in schulisch organisierte Lernzumutungen an die Heranwachsenden sozial verbindlich und individuell lebensbedeutsam kleinzuarbeiten. Er hat so den Kernauftrag der Schule, Befähigung der Individuen zur Bewältigung ihrer eigene Zukunft unter sich wandelnden Bedingungen im Horizont überkommener und herrschender Orientierungen formuliert, den doppelten Auftrag von Vergesellschaftung und Individualisierung, Tradierung und Erneuerung.

Freilich die Formulierungen des Kernauftrages erfolgten innerhalb und auf der massgeblichen Grundlage kultureller und nationaler Einheiten. Dass das auch unter veränderten Bedingungen globalisierter Entwicklungen und Orientierungen gelingen kann, wird von einem der renommierten Kenner der internationalen Curriculum Szene William Reid bezweifelt.

Angesichts der Internationalisierung der Wissensproduktion, und –vermittlung, angesichts von IBM und Microsoft scheint die Bedeutung nationaler Schulsysteme und damit auch die Bedeutung nationale Lehrpläne zu schwinden.

"Curriculum – that nationally institutionalized form of education - is an ephemeral phenomenon, and we must suspect that at the end of the twentieth century it is pretty well played out" (1998, S. 5)

The problem with the great institutions so prolifically spawned by the nineteenth century was they were much too successful. They have expanded to a point where, in spite of a vast and ever increasing consumption of resources, they lack a coherent purpose and yet are incapable of forging a new identity"

2. Curriculare Übergänge

Unter dem weltweiten Paradigmawechsel von der curricularen Input Steuerung zu einer stärker erfolgs- und ergebnisbezogenen Output Steuerung sind einige bemerkenswerte Übergänge zu beobachten, die eine bloße einfache Gegenüberstellung beider Formen nicht sinnvoll erscheinen lassen.

Zunächst: Bemerkenswert ist, dass trotz umfangreicher auch empirischer Forschungsarbeiten keine Ergebnisse darüber vorliegen, ob und welche Auswirkungen Lehrplanreformen auf die Lernergebnisse von Schülern haben. In unserer NFP 33 Studie hatten wir das zwar geplant, aber wegen der methodischen Komplexität dann wieder verworfen.

In der international vergleichenden Studie zur Veränderung der Lehrpläne und ihrer Geltung als Steuerungsinstrument ist ein Resultat besonders bemerkenswert. Je instabiler und radikaler gesellschaftliche Veränderungen erlebt werden, umso höher scheint auch die Bedeutung von Lehrplänen und der Fixierung von Schulprogrammen zu sein. Das Interesse daran überwiegt dann bei weitem das Interesse an Ergebniskontrollen oder auch an inneren Schulentwicklungen. (Argentinien, Rumänien, China, Macao.

Ein besonders beachtenswertes Beispiel curricularer Übergänge scheint mir das Lehrplankonzept der 'opportunity to learn standards'. Hier werden Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche formuliert. Eine Version solcher Lerngelegenheiten stellt etwa der Kanon zum Weltwissen von 7-jährigen von Elschenbroich dar. Dieser 'Lehrplan' geht nicht davon aus, was Kinder später brauchen, sondern welche Bildungsgelegenheiten wir ihnen schulden.

Diesem Verständnis von Lehrplänen als einer exemplarischen Sammlung entwicklungs- und lernbedeutsamer Lernanlässe und –gelegenheiten sind auch die Standards for School Mathematics der internationalen Mathematiklehrervereinigung verpflichtet. Diese Standards enthalten auch keine Testanforderungen oder Leistungsmessungen, sie beschreiben eine Vision des guten Mathematikunterrichts und bilden eine Art normierende Vorgabe für das professionelle Lehrerhandeln. Diese opportunity to learn standards heißen zwar Standards sind aber im internationalen Verständnis nur bedingt als solche auch zu betrachten. Sie sind input und weniger output orientiert.

Eine analoge Weiterentwicklung von Lehrplänen zur verbindlichen und exemplarischen Beschreibung obligatorischer Lernarrangements haben wir als Folgerung aus den NFP 33 Projekt vorgeschlagen. Im Rückblick etwas missverständlich haben wir das Treffpunkte genannt. "Ein Treffpunkt ist ein in Text und Bild informierende, für die Sache werbende Vorausschau auf Themen, Fragestellungen, Ziele, Lernwege des Unterrichts sowie der Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten."

3. Bedingte Versprechen

Ich habe einige Übergänge beschrieben, um zu zeigen, dass die bloße Gegenüberstellung von Output Steuerung als ergebnisbezogen (Performance Standards) und Input Steuerung als (Content Standards) der Komplexität der Sachverhalten nicht ganz gerecht wird.

Standards sind nicht das ganz andere der Lehrplanung, als das sie manchmal erscheinen mögen und zum Teil auch daher kommen. Es handelt sich dabei um Fokussierungen auf bestimmte Aspekte der Lehrplanung. Immer dort freilich wo sie mit umfassendem Anspruch daher kommen sind damit problematische Versprechungen verbunden.

Es gilt zunächst festzuhalten, dass manche Erwartungen, die in eine ergebnisorientierte und in ihren Kompetenzniveaus definierte Beschreibung und Überprüfung von Lernergebnissen noch keine Aussage darüber macht, wie die Ergebnisse zu Stande kommen. So lösen nationale Bildungsstandards auch kein einziges Lernproblem, das Schülerinnen und Schüler haben mögen. Wenn ein systematisches Bildungsmonitoring und periodischen vergleichenden Tests auf der Grundlage von solchen Standards den Unterricht und die Bildungsprozesse verbessert, tun sie das genauso indirekt, wie traditionelle Lehrpläne.

Dass die Bildungschancen in unserem Land auf eine skandalöse Art an die soziale Herkunft gebunden sind, dafür sind wohl weniger die föderalistische Vielfalt der kantonalen Schulstrukturen und das Fehlen eines nationalen Lehrplans verantwortlich. Jedenfalls geben die PISA Daten eine solche Deutung kaum Anlass, wohingegen der Tatbestand der Schulerfolgsabhängigkeit von der her sozialen Herkunft in aller nur wünschbaren Klarheit belegt wird.

Der deutsche Expertenbericht zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards macht da grosse Versprechungen:

"Wenn es gelingt, Standards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine modern 'Philosophie' der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten der Schüler, dann könnten Standards selbst zum Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden"²

Er wird allerdings auch nicht müde, diese Versprechungen an Bedingungen zu binden. Die in meinem Zusammenhang bedeutsamste ist die konsequente Forderung, ergänzend zu den ergebnisorientierten Standards gehörten auch Lehrpläne.

"Gesellschaftlich vorgegebene Bildungsziele bilden den Orientierungsrahmen für die Bildungsstandards. Die Verankerung der Standards und Kompetenzmodelle in allgemeinen Bildungszielen gibt ihnen ein bildungstheoretisches Fundament und bietet zugleich eine pragmatische Lösung für ein klassisches Konstruktions- und Legitimationsproblem der Curriculumentwicklung."

Mit dieser Verankerung erst würden die "ernst zu nehmenden Bedenken " gegen Bildungsstandards

- Vorwurf eines unzureichenden Konzeptes von Allgemeinbildung
- Vorwurf einer unzulässigen Nivellierung und Vereinheitlichung und schliesslich der
- Vorwurf eines gravierenden Legitimationsdefizits

² Klieme et. al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin 2003 S. 9f.

gebannt.

4. Revitalisierte Lehrpläne

"Nach unserer Meinung ist deshalb eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden, und zwar so, das die Autonomie der Einzelschule gefördert wird." S. 77

Dieses Urteil entspricht auch der von mir vertretenen Meinung. Es weist den Lehrplänen in Form von Kerncurricula eine die Entwicklung und die Formulierung von Standards steuernde Rolle zu.

Diese Leistung können sie dann übernehmen, wenn sie auf der Basis bildungstheoretisch begründeter Prinzipien und gesellschaftlich konsentierter Bildungsminima eine Art Kanon grundlegender schulischer Anforderungen und Lernzumutungen nach Art der oben skizzierten opportunity-to-learn-standards, lernprozessfocussierte content standards oder Treffpunkte beschreiben, und dies in einem halbwegs ausgewogenen Verhältnis von Bewährtem und Neuem.

Zu den erforderlichen orientierenden Vorgaben rechne ich

- a) die Art der Fachlichkeit oder Fachbereichsgliederung zu Sicherung der Lernkontinuität
- b) und damit verbunden die zeitliche Vermessung der Lernprozesse und Sequenzierung der Themen zur Sicherung der Steigerung in der Bewältigung von Lernschwierigkeiten
- c) eine an grossen Einheiten orientierte Studentafel zur zur Sicherung der Systemstabilität.

Im Sinne des Grundsatzes 'accountability needs room to move' wie es in einem neuen norwegischen Schulentwicklungsprojekt formuliert wird, dürfen diese Vorgaben die mit Standards gewonnene oder zu gewinnende Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule nicht verbauen, wie eine Kombination von stoffliche methodischen Vorgaben und externer Lernkontrollen leicht auch gegen den Willen der Akteure sie auslöst.

Wenn wir an der Idee der Bildung auch unter den Bedingungen von Globalisierung und Standardisierung festhalten wollen, dann ist schliesslich dem öffentlichen Laiendiskurs im Prozess der Entwicklung von Lehrplänen Raum zu geben.

Denn Bildung bleibt nur unter der Prämisse möglich, dass Lehrplanung welcher Art auch immer Teil eines breiten kulturellen Gesprächs über Werte, Normen, Tradition, Zukunftsaussichten und – erwartungen bleibt, dass die erforderliche Auswahl der Lernzumutungen auch ganz unabhängig von ihrer Erreichbarkeit abseits der Diskussion über Schulrankings und Landeshitparaden im öffentlichen Gespräch bleibt.