

## Lehrplan21 – ein bildungspolitisches Projekt?

Lehrpläne sind ein schwieriges Thema, zumal für die Wissenschaft. Sie stehen für ein allzu breites Themenfeld, für heterogene und widersprüchliche Wirkungserwartungen und Hoffnungen. Sie gelten als unterrichtspraktisch wirkungslos und sind doch politisch immer wieder hochumstritten. Der politische Streit geht freilich kaum um die Substanz der Lehr- und Lernziele. Mehr als 90% sind davon durch Lehrplanreformen in der Regel kaum betroffen. Die politische Auseinandersetzung betrifft Themen wie die Aufhebung von Traditionen (Hauswirtschaft) oder Themen des Wertewandels in der Gesellschaft (Sexualität).

Aber das Fragezeichen hinter der mir gestellten Titelfrage können wir streichen. Natürlich ist der Lehrplan21 auch ein bildungspolitisches Projekt. Ich welcher Weise und wie weit er das ist, will zu im meinem Vortrag aufzeigen. Ich werde fünf zentrale Aussagen dazu machen. Ich nenne sie gleich vorweg:

1. LP21 ist Teil eines primär bildungspolitischen Programms zur neuen Steuerung von Schule. Beim Lehrplan21 geht es nicht primär um die Erneuerung der Inhalte von Unterricht, sondern um die Verbesserung des Instrumentes Lehrplan und eine Reorganisation seiner Entwicklung. (sprachregional). Damit werden Volksschulreformen zunehmend zu einem nationalen Thema.
2. Das Programm hat aber zugleich einen umfassenden Reformanspruch. Es handelt sich um eine ‚Bildungsreform als Revision des Curriculum‘.
3. Die sogenannte Kompetenzorientierung ist der pädagogisch didaktische Kern der Reform.
4. Damit verbunden ist nun eine substantielle Veränderung in der Entwicklung von Lehrplänen und ihrer schulpraktischen Positionierung (Komplexität)
5. Die Reform wird getragen von einer bemerkenswerten Interessenkonvergenz von Wissenschaft, Verwaltung und Politik.

Es ist ein Blick von aussen, den ich auf das Projekt werfe, es ist ein Blick aus einiger theoretischer, praktischer und historischer Distanz. Ich darf Sie zu dieser Distanznahme einladen. Ich hoffe so, das ‚Dunkel des gelebten Augenblicks‘, wie Ernst Bloch Situationen charakterisierte, in denen wir gerade drinstecken. Und wir stecken ja tatsächlich mitten einer grossen Anstrengung zur Schul- und Bildungsreform.

### 1. *Bildungspolitischer Kontext*

Das bildungspolitische Projekt Lehrplan21 entstand im Kontext der „Weiterentwicklung des Schulkonkordates von 1970“. So lautete der Titel eines Strategiepapieres, das der Generalsekretär Hans Ambühl, 2001 zu Händen der Erziehungsdirektorenkonferenz ausgearbeitet hat. Es bildete die Grundlage für die EDK Beschlüsse zur Organisation und Durchführung des HarmoS Projekt am 6. Juni 2002. Eine kurze Übersicht zentraler Beschlüsse und Entwicklungen zeigt eine bemerkenswerte Konsistenz der schweizerischen Schul- und Bildungspolitik der letzten Dekade. Sie zeigt sich auch inhaltlich.

Das Weissbuch der EDK „HARMOS Zielsetzungen und Konzeption“ von 2004 spricht von einem ‚strategisch prioritären Projekt der EDK‘. Es skizziert diese Politik in einer überaus konzisen und konzentrierten Form. Es beschreibt die die doppelte Aufgabe von HarmoS:

- *Die pädagogisch-didaktische Ebene umfasst die Entwicklung von Kompetenzmodellen. Diese ermöglichen es, genau festzulegen, welches Kompetenzniveau zu einem bestimmten Zeitpunkt der obligatorischen Schule (2., 6. und 9. Schuljahr) erwartet wird.*
- *Die juristische Ebene betrifft den Abschluss einer interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Diese stellt eine Erweiterung des*

*Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970 dar, und gewährleistet für die festgelegten Kompetenzniveaus einen verbindlichen Charakter. (S. 1)*

Inhaltlich setzt das HarmoS Projekt von Anfang an auf die Entwicklung von Kompetenzbeschreibungen. Die **„Stärkung einer koordinierten Steuerung der obligatorischen Schule“** wird zudem durch eine verstärkte sprachregionale Zusammenarbeit bei der Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung erwartet und betrieben. Mit der Entwicklung ‚nationaler Bildungsstandards‘ wird die „Evaluation des Bildungssystems auf gesamtschweizerischer Ebene“ ermöglicht und angestrebt. Mit den nationalen Bildungsberichten von 2006 und 2010 ist der Anfang gemacht mit dem angestrebten Bildungsmonitoring.

Im HarmoS Konkordat wird die juristische Ebene der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule geregelt. Es ist von der EDK am 14. Juni 2007 beschlossen worden. Sein Zweckartikel lautet:

*„Art. 1 Zweck*

Die Vereinbarungskantone harmonisieren die obligatorische Schule, indem sie

- a. die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen harmonisieren und
- b. die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente entwickeln und sichern.“

Bereits das Weissbuch stellt das Projekt auch in den Kontext der Revision der Bildungsverfassung (S. 5), und welche damals noch in der Beratung war. Die Revision wurde am 21. Mai 2006 mit überwältigender Zustimmung der Wahlberechtigten in der Schweiz und aller Kantone angenommen. In unserem Zusammenhang ist vor allem Art. 62, 4 von besonderem Gewicht. Darin wird nicht bloss die Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintritts, der Schulpflicht, der Dauer der Schulzeit und die Anerkennung der Abschlüsse zu Pflicht gemacht, sondern auch die Ziele der Bildungsstufen.

**Art. 62 Schulwesen**

*<sup>4</sup> Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.*

Auf diesen Auftrag beruft sich dann auch das Projekt der sprachregionalen Lehrplanentwicklung. Lehrplan21 steht so im Kontext dieser bildungspolitischen Strategie der Schweiz. Mit der **„Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz“** vom 30. 5. 2011 der beiden Departemente des Innern und der Volkswirtschaft hat diese Strategie ihre konsequente Fortsetzung gefunden.

Zum bestimmenden bildungspolitischen Kontext des Lehrplan 21 gehört dann auch die internationale Entwicklung. Schon das Weissbuch der EDK verweist zur Begründung für das Projekt auf die international vergleichenden Messungen von Schülerleistungen wie PISA. Das Weissbuch stellt die Strategie auch in den Zusammenhang mit den Arbeiten in anderen Ländern, welche – wie es heisst – „für ihre Bildungssysteme Steuerungsinstrumente im Sinne von ‚Standards‘ oder ‚Socles de

compétences' entwickeln, welche die traditionellen Lehrpläne ergänzen oder ersetzen.“ HarmoS könne hier auf ein grosses Spektrum von Erfahrungen zurückgreifen.<sup>1</sup>

Dieses bildungspolitische Umfeld bestimmt denn auch den Charakter des Projektes zumindest auf der Ebene seiner verantwortlichen Leitung. In der Medienkonferenz zum Lehrplan21 vom 27. Oktober 2010 werden die folgenden vier Gründe für das Projekt genannt:

Weshalb eine gemeinsamer Lehrplan?

- Kantone befolgen den Verfassungsauftrag, die Ziel der Schule zu harmonisieren.
- Mobilitätshindernisse für Familien und Lehrpersonen abbauen
- Anstehende Lehrplanarbeiten gemeinsam, breit abgestützt und kostengünstig angehen.
- Orientierung für Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Sek.stufe II, Pädagogisch Hochschulen Lehrmittelverlage etc. geben.<sup>2</sup>

Bemerkenswert daran ist jedenfalls, dass keine inhaltlich pädagogisch didaktischen Ziele mit dem Projekt verbunden werden und die auch hier die bildungspolitische Dimension des Projektes in den Vordergrund gestellt wird. Auch die Zielliste auf der Projektwebseite enthält als pädagogisch didaktische Angabe lediglich die Aussage: „Der Lehrplan 21 ist leistungsorientiert. Er legt fest, was Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen.“ Die anderen 9 Ziele, die auf der Webseite [www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch) mit dem Projekt offiziell verbunden werden, sind solche der Steuerung und Koordination der obligatorischen Schulbereiches.

Ziele

- Der Lehrplan 21 ist der erste gemeinsame Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz.
- Mit dem Lehrplan 21 werden die Ziele in der Volksschule, einschliesslich Kindergarten, in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen harmonisiert. Damit wird im Lehrplan der Artikel 62 der Bundesverfassung umgesetzt.
- Der Lehrplan 21 erleichtert die Mobilität von Familien mit schulpflichtigen Kindern sowie Lehrpersonen.
- Alle Kantone können den Lehrplan 21 einführen, unabhängig davon, ob sie dem HarmoS-Konkordat beigetreten sind.
- Die nationalen Bildungsziele werden dem Lehrplan 21 zugrunde gelegt.
- Der Lehrplan 21 ist leistungsorientiert. Er legt fest, was Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen.
- Der Lehrplan 21 wird übersichtlich, einfach und verständlich gestaltet.
- Der Lehrplan 21 ist eine Grundlage für die Koordination der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehrmittel.
- Der Lehrplan 21 ist ein Produkt, das gemeinsam von Lehrpersonen aus der Schulpraxis sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern erarbeitet wird.
- Der Lehrplan 21 ermöglicht, dass die in den Kantonen anstehenden Lehrplanarbeiten gemeinsam, breit abgestützt und kostengünstig angegangen werden.

Gleiches gilt für die offiziell verabschiedeten und für verbindlich erklärten Grundlagen für den Lehrplan 21. Das Projekt ist in seiner Substanz ein doppeltes Projekt, das eine betrifft die Prozessebene und meint eine politische und rechtliche Entwicklung und Etablierung neuer Prozessstrukturen der Lehrplanarbeit. Das andere betrifft die Entwicklung eines neuen kompetenzorientierten Lehrplanes.

<sup>1</sup> A.a.O. S. 2.

<sup>2</sup> Medienkonferenz Lehrplan 21. PPP auf der Webseite [www.Lehrplan21.ch](http://www.Lehrplan21.ch) (S. 7)

Die Zurückhaltung, ja eigentliche Öffentlichkeitsscheu, mit der die Projektleitung über den Fortgang der Arbeit am Lehrplan 21 informiert, mag auch mit der ausgeprägten Sensibilität zusammenhängen, die in der föderalistisch geprägten schweizerischen Schulpolitik von allen Akteuren gefordert wird. Die offizielle Webseite des Projektes [www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch) führt auf ihrer Rubrik Aktuell vier Mitteilungen. Sie sind datiert vom 24.06.2010; 27.10.2010 und die beiden neuesten Stellungnahmen zur politisch entfachten Kontroverse um Sexualerziehung im Lehrplan21 vom 16.06. und 30.9. 2011.

Die Kontroverse zeigt im Übrigen sehr schön, dass mit HarmoS und Lehrplan21 und dem neuen Bundesverfassungsartikel die Volksschulreform ein nationales Thema geworden ist. So wird sie der nationalen Parteipolitik aufgegriffen und verstanden. Lehrplan21 und das HarmoS Projekt sind z.B. für die SVP zum einem nationalen politischen Profilierungsthema gemacht worden.

Zur bildungspolitischen Dimension des Projektes Lehrplan 21 gehören dann auch die Erwartungen des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). In ihrer Vernehmlassung zum Grundlagenbericht heisst es:

*„Die Lehrerschaft will einen sprachregional verbindlichen Lehrplan, der die dringend nötige Auftragsklärung für die Aufgaben der Volksschule vornimmt. Die zunehmende Aufgabendelegation an die „Reparaturwerkstatt Schule“ muss gestoppt werden durch einen handlichen, klaren und nicht überladenen Lehrplan.“<sup>3</sup>*

Dieser Ruf nach Auftragssicherheit und Auftragspräzisierung trifft sich gut mit den Reformlosungen „Standardisierung“ und „Überprüfbarkeit“, die gleichermassen getragen werden durch Politik, und Verwaltung. Das Grundlagenpapier nimmt sie denn auch auf:

- Die nationalen Bildungsziele werden dem Lehrplan 21 zugrunde gelegt.
- Der Lehrplan 21 ist leistungsorientiert. Er legt fest, was Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen.
- Der Lehrplan 21 wird übersichtlich, einfach und verständlich gestaltet.

Dass die wahren Interessen der Lehrerschaft aber in diesem Punkte auch die gleichen sind, wie die der Verwaltung und die der Politik, ist eher zweifelhaft. Geht es der Lehrerschaft um Auftragssicherheit, so der Verwaltung wohl eher um Steuerungsoptimierung und der Politik um Kontrolle.

Zusammenfassend können wir feststellen:

Vergleichbarkeit der Anforderungen (Harmonisierung durch Standardisierung) und Überprüfbarkeit und Kontrolle der Lernerfolge und der Zielerreichung (Accountability) sind die kantonalen, nationalen und internationalen Losungen für bildungspolitische Grossprojekte aller Art geworden. Das alte Steuerungsinstrument Lehrplan kann den damit verbundenen Anforderungen nicht mehr hinreichend gerecht werden. Sie verlangen einen andern Typus von Zielvorgaben als die deutungsoffene Beschreibung von Lernangeboten. Darin liegt der zentrale bildungspolitische Kern des Projektes Lehrplan21 ebenso wie der Bildungsstandards.

## 2. Bildungsreform als Revision des Curriculum

Auch wenn die bildungspolitische Dominanz des Projektes hier deutlich wird, so ist doch keineswegs so, dass keine pädagogisch didaktischen Absichten mit dem Projekt verbunden

<sup>3</sup> LCH 5.11.2009 [http://lch.ch/cms/front\\_content.php?idcat=16&idart=16&lang=1](http://lch.ch/cms/front_content.php?idcat=16&idart=16&lang=1)

sind. Deutlicher als im Lehrplan21 wird das bemerkenswerter Weise im Projekt HarmoS der EDK herausgestellt. Das verdeutlicht nochmals ein Blick in das Weissbuch zu HarmoS aus dem Jahre 2004.

*„Die Harmonisierung könnte unter einem klassischen Blickwinkel den zu lernenden Stoff betreffen und sich somit auf die Produktion von Lehrmitteln konzentrieren. Sie könnte sich auch auf Lehrmittel beziehen und einen gesamt-schweizerischen Rahmenlehrplan entwickeln. HarmoS legt jedoch grundlegend fest, welche Kompetenzen der Schüler bzw. die Schülerin erwerben soll, und nicht, was die Lehrperson zu unterrichten hat. .... Diese Instrumente (sc. Lehrpläne und Lehrmittel, RK) sollen ergänzt werden durch präzise Beschreibungen, die sich auf erwartbare Leistungen an bestimmten Zeitpunkten des Lernens beziehen. Die Kompetenzbeschreibungen werden es ermöglichen, die Fortschritte der Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, Diagnose und. Evaluationsinstrumente zu entwickeln und Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten besonders zu unterstützen.*

*Indirekt dürfte HarmoS auch schrittweise zu einer Harmonisierung der Schulstrukturen beitragen.“ (S.4)*

Hier wird deutlich, dass mit dem Projekt trotz seiner primären Intentionen zur Harmonisierung der obligatorischen Schule und Optimierung der Steuerungsinstrumente des Bildungssystems von Anfang an mehr beabsichtigt war und ist. Beabsichtigt wird auch die Veränderung und Optimierung der organisierten Lern- und Unterrichtsprozesse selber. Der Schlüsselbegriff ist hier „Kompetenzen“. Mit der Forderung der Kompetenzorientierung ist das pädagogisch didaktische Motiv auch zentraler Bestandteil des Lehrplan21 geworden. Merkwürdigerweise aber werden diese im Grundlagenpapier etwas versteckt oder verschämt unter der Rubrik ‚Mehrwert des gemeinsamen Lehrplans‘ aufgeführt.

Die Kompetenzorientierung unterscheidet den Lehrplan21 von allen bisherigen Lehrplänen, jedenfalls dann, wenn diese Orientierung nicht bloss ein neues Sprachspiel darstellt, sondern konzeptionell und operativ ernst genommen wird. Traditionelle Lehrpläne beschreiben, wie das im Weissbuch im Grundsatz zutreffend beschrieben ist, was Lehrpersonen zu unterrichten haben. Welches Lernangebot also den Schülerinnen und Schülern verpflichtend zu machen ist, welche Lernerfahrungen sie machen sollen, womit sie sich zu beschäftigen haben. Natürlich sind diese Angaben auch mit Lern- und Könnenserwartungen verbunden, die dann etwa in Grobzielen ausgedrückt werden. Und auch die Lernangebote begründen sich natürlich durch solche mehr oder weniger expliziten Lernerwartungen, was Schülerinnen und Schüler an Fähigkeiten und Fertigkeiten, an Wissen und Werthaltung bei der Bearbeitung der Lernangebote erwerben können und auch sollen. Was unterscheidet nun Kompetenzvorgaben von solchen Könnenserwartungen? Könnenserwartungen sind fest gebunden an bestimmte Gegenstände des Unterrichts, die in den Lehrplänen als Inhalte, Fertigkeiten und Haltungen beschrieben werden. Das Konzept der Kompetenzen ist ein lernpsychologisches: Mit ‚Kompetenzen‘ wird unterstellt, dass hinter der Fähigkeit, eine begrenzte Anzahl irgendwie vergleichbarer Aufgaben und Probleme zu bewältigen und zu lösen, ein auch mehr oder weniger klar abgrenzbares, übbares und lernbares Können zu identifizieren sei, das sich unabhängig von Situationen auf eine Vielzahl von konkret inhaltlichen Aufgaben und Themen übertragen lasse. Nun sind Kompetenzen nicht inhalts- und bereichsunabhängig, vermutlich nicht einmal situationsunabhängig konsistent zu beschreiben und zu erwerben. Das macht die Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten zu einer komplexen Aufgabe von Lehrplanung und Didaktik. Nun ist das Konzept der Kompetenzen zwar vielfach genutzt und im internationalen Gebrauch vor allem zur Bezeichnung von überfachlichen und transdisziplinären Zielen,

Man kann aber durch aus Zweifel haben, ob das Konzept schon jene theoretische Reife erreicht hat, dass man es nun für den gesamten Bereich schulischer Bildung als verbindliche Vorgabe setzen kann, oder doch eher noch eine attraktive fachlich, fachdidaktische Forschungsaufgabe darstellt.

Während Inhalte, Fertigkeiten und Haltungen relativ fassbare Grössen des Lehrplanes sind, die im Wesentlichen aus einem verfügbaren Angebot ausgewählt werden können, müssen Kompetenzen theoretisch konstruiert und wenn möglich empirisch verifiziert werden. Wenn Kompetenzen nicht einfach ein anderes Wort für Ziele sein sollen, können sie kaum einfach Ergebnis von Verhandlungen in Lehrplankommissionen sein. Sie müssten dann methodisch entwickelt und erforscht werden. So ist es ja auch im Rahmen der Konsortien zur Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz konsequenterweise gemacht, oder doch mit mehr oder weniger grossem Erfolg versucht worden. Das heisst Kompetenzorientierung verändert den curricularen Prozess der Lehrplanentwicklung substantiell. Es macht ihn komplexer und es macht ihn zwangsläufig wissenschaftsnäher. Man wird sehen, ob und wie die Fachbereichsteams des Lehrplan21 damit zurechtkommen, insbesondere auch in jenen Bereichen, für die noch keine Kompetenzmodelle aus dem Standardprojekt vorliegen.

Kompetenzorientierung verändert aber auch den Prozess der Lehrplanumsetzung. Sie mutet den Lehrerinnen und Lehrern zu, die für die Erreichung der geforderten Kompetenz geeigneten Lernsituationen zu konstruieren, neben der Auswahl der geeignete Lernformen auch die der geeigneten Unterrichtsinhalte näher zu bestimmen. Zugleich werden Lehrerinnen Lehrer verantwortlich für die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Wie diese Verantwortung eingefordert werden wird, ist dann eine der interessanten Folgefragen der neuen curricularen Planungsvorgaben.

Die Entscheidung für Kompetenzen und Kompetenzmodelle als Kern der Neufassung der Bildungsstandards und Lehrpläne erfolgte nicht beiläufig oder gar zufällig. Sie erfolgte in Konkurrenz zu einer expliziten Alternative, den Treffpunkten. ‚Treffpunkte‘ oder ‚point de rencontre‘ oder ‚de convergence‘. Die EDK hatte bereits zu einem früheren Zeitpunkt Treffpunkte für Mathematik auf der Primarschule entwickeln lassen und als Empfehlung publiziert. Die Nordwest EDK hatte dann Anna-Verena Fries und Peter Gautschi beauftragt, das Konzept weiter zu entwickeln und die Vorarbeiten für ein gesamtschweizerisches Projekt auszuarbeiten. Im Unterschied zu den Bildungsstandards waren Treffpunkte zentral auf fachliche Themen und Unterrichtsinhalte konzentriert, die Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Schulstufen verbindlich erarbeitet haben sollten. Es waren in der Sprache der Standards, content standards. Die EDK entschied sich gegen die Entwicklung solcher Treffpunkte für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen zur Festlegung von performance standards. Es gab und gibt gute Gründe für dieses Abrücken von den Fachinhalten zugunsten von Lernprozessen und Lernergebnissen, nicht allein dass dies im internationalen Trend lag und liegt. Die bewusst gewählte Alternative macht deutlich, dass es sich dabei um weitreichende Blickwendungen und Veränderungen im Verständnis von Schule und Unterricht handelt, deren Tragweite man jedenfalls nicht unterschätzen sollte.

Die Kompetenzorientierung, so muss hier festgehalten werden, macht die **Lehrplanentwicklung verstärkt zu einem wissenschaftlichen Entwicklungs- und Forschungsprojekt**. Sie macht sie so besonders attraktiv für das pädagogische Establishment der Fachdidaktiken und der Pädagogischen Hochschulen. Aus lehrplanhistorischer Perspektive fallen die Parallelen zwischen dem Projekt Lehrplan21 im Verbund mit der HarmoS Standardentwicklung und dem curricularen Entwicklungsprogramm einer Bildungsreform als Revision des Curriculum sofort ins Auge. „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ war der Titel der Programmschrift von Saul Benjamin Robinsohn. Parallelen zeigen sich im umfassenden Reformanspruch, in der Kompetenz- hier, dort Qualifikationsorientierung, in der Komplexität des Unternehmens und ebenso im Wissenschafts- und Rationalitätsanspruch.

Robinsohn geht davon aus, dass das **allgemeine Erziehungsziel** darin besteht,

- *den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten und*

- dass eine solche Ausstattung durch den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen erfolgt und
- diese Qualifikationen wiederum durch die verschiedenen Elemente des Curriculum vermittelt werden.<sup>4</sup>

Daraus ergibt sich dann die Aufgabe der Curriculumforschung und Curriculumentwicklung:

- Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese **Situationen** und die in ihnen geforderten **Funktionen**,
- die zur deren Bewältigung notwendigen **Qualifikationen**
- und die **Bildungsinhalte** und **Gegenstände**, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.<sup>5</sup>

Dass Lehrplanrevisionen an die Analyse von Lebenssituationen gekoppelt werden, ist im Unterschied zur Entwicklung beruflicher Ausbildungsgänge für den allgemeinbildenden Bereich neu.

Das Umsetzungsmodell besteht dann auch aus

- der Ermittlung und Anwendung von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten,
- der Konstruktion geeigneter Verfahrensweisen zur Feststellung der Relevanz und Angemessenheit der Gegenstände... .

#### Schematische Darstellung des Modells

##### Kriterien

- Bedeutung des Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften
- Leistung des Gegenstandes für das Weltverstehen
- Funktion des Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen

##### Verfahrensweisen

- Wissenschaftslogische, didaktische und hermeneutische Analysen
- Empirisch Überprüfung der qualifizierenden Wirkung der Gegenstände
- Analysen von spezifischen gesellschaftlichen und beruflichen Verwendungssituationen

Man kann in dem Modell eine Art Blaupause für die Arbeit der Konsortien bei der Entwicklung der Bildungsstandards erkennen. Im Unterschied zu Kompetenzstufenmodellen der EDK und nun des Lehrplan21 setzt Robinsohn freilich nicht auf die Analyse und Konstruktion schulischer Bildungskompetenzen, sondern auf die Analyse und Konstruktion von Kompetenzen, die in konkreten Lebenssituationen zu deren Bewältigung erforderlich sind.

Curriculum- oder Lehrplanentwicklungen in dem Modell von Robinsohn sind primär eine Aufgabe der Wissenschaft, denn die Anwendung wissenschaftlicher Methoden ist auch bei der Ermittlung der Interessen und Meinungen der an Schule interessierte Gruppen erforderlich. Das verschiebt vor allem die Rolle der Lehrpersonen bei der Lehrplanentwicklung. Die Lehrperson wird zwar explizit als verantwortlich für den konkreten Erziehungsprozess wahrgenommen und seiner besonderen Erfahrung auch eine grosse Bedeutung zugesprochen, aber sie werden deshalb doch nicht als zuständig für die Lehrplanarbeit angesehen .

*Auch kann der Lehrer die entscheidende Stimme gar nicht beanspruchen, da es sich um Normen, Bedürfnisse und objektive Bedingungen handelt, die nur durch verschiedene Formen ‚disziplinierter‘ und ‚konventioneller‘ Informationsgewinnung ermittelt werden können.<sup>6</sup>*

<sup>4</sup> Robinsohn 1967, p. 79.

<sup>5</sup> a.a.O., p. 45.

<sup>6</sup> a.a.O., p. 91.

Trotzdem ist es eine wesentliche Erfolgsbedingung solch zweckrationaler Lehrplanentwicklung, dass es gelingt:

*Die Identifizierung des Erziehers mit der Curriculumrevision und seine Bereitschaft zur Mitarbeit an Konstruktion, Erprobung und Verwirklichung dadurch zu gewinnen, dass er als Partner mittätig ist an einer Aufgabe, die viele und unterschiedliche Arten von Erfahrung, Autorität, Kompetenz und Engagement fordert.*<sup>7</sup>

Eines der wenigen grossen Projekt curricularer Entwicklung, welches annähernd nach dem Modell von Robison durchgeföhrt wurde, war das Reutlinger CIEL-Projekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung“ unter Leitung von Klaus Giel und Gottfried Hiller. Es wurden Lehr- und Lehrmaterialien für den situationsorientierten Sachunterricht im Kindergarten und Grundschule entwickelt, die sich orientierten an Lebenssituationen von 4-8 Jährigen. Dabei ging es um die Bestimmung und den Erwerb von erforderlichen Kompetenzen für Alltagsituationen von Kindern wie „Einkauf im Supermarkt“, der „Gang zur Post“, der „Geburtstagsfeier“ u.ä. Die im Klett-Verlag publizierten hochambitionierten und elaborierten Curriculum-Pakete und Unterrichtsmaterialien wurden wenige Jahre nach Erscheinen aus dem Verkehr gezogen und der Lagerbestand Palettenweise eingestampft. Klaus Giel hat in einer Nachbetrachtung die Phasen des Projektes beschrieben:

„Begeisterung, Ernüchterung, Panik, Suche nach den Schuldigen, Bestrafung der Unschuldigen und Auszeichnung der Nichtbeteiligten.“<sup>8</sup>

Wenn ich hier das Konzept und den programmatischen Titel von Robison's Inauguralschrift der Curriculumbewegung der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts in Verbindung mit dem HarmoS und dem Lehrplan21 Projekt bringe, dann nicht in der Absicht, deren Scheitern zu prognostizieren. Die Parallele soll aufzeigen, dass wir es mit vergleichbar grossangelegten Bildungsreformen zu tun haben, die beide über eine Reform der Lehrpläne zugleich eine Reform der Strukturen, der Steuerung des Bildungswesens und des Unterrichts beabsichtigen. Und sie soll auf das mit solchen Unternehmen verbundene hohe curriculare Risiko aufmerksam machen. Denn auch die elaboriertesten wissenschaftlich didaktischen Produkte sind keine Garantie für die Praxistauglichkeit und den praktischen Erfolg.

Die Parallele macht auf eine weitere, wie mir scheint bemerkenswerte Tendenz in der neuen Lehrplanentwicklung aufmerksam, eine Annäherung zur Lehrmittelproduktion. Kompetenzorientierte Lehrpläne sind genauso wie die Beschreibung nationaler Bildungsstandards oder Grundkompetenzen zu ihrer Umsetzung auf die Entwicklung von zumindest illustrativen Lernaufgaben angewiesen. Lernaufgaben, seien es nun Vergleichsarbeiten, Testaufgaben oder Beispiele in Lehrpläne, werden bei der Umsetzung und Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne eine bestimmende Funktion haben. Die Beschreibung von Aufgaben und Lernsituationen, bei deren Bewältigung sich die erforderliche Kompetenz erwerben und/oder als erworben belegen lässt, wird damit zu einem Kernstück curricularer Entwicklungsarbeit. Wegen der **Schlüsselfunktion solcher Aufgaben oder Lerngelegenheiten** bei der angestrebten vergleichenden Leistungskontrolle können diese leicht zum eigentlichen bestimmenden Lehrplan werden. Die Lehrpläne nähern sich damit mehr und mehr den angelsächsischen Curricula an, die ja eine Mittelstellung zwischen Lehrmitteln und Lehrplänen einnehmen. In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde diese Annäherung noch als problematisch empfunden und im deutschsprachigen Raum abgelehnt. Das Schimpfwort von den ‚teacher proof curricula‘ steht genauso dafür wie der vereinte Widerstand von Praxis und Erziehungswissenschaft gegen die sogenannten Normenbücher. Mit so genannten Normenbüchern wollte die Kultusministerkonferenz in Deutschland in den 70er Jahren die Anforderungen an das Abitur in den einzelnen Fächern bundeseinheitlich verbindlich festlegen. Wir würden das hier heute

<sup>7</sup> a.a.O., p. 95.

<sup>8</sup> Klaus Giel: Randnotizen zum Projekt „Integrative, mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung (Reutlinger CIEL-Projekt). Eine Nachlese. Mitteilungen der Pädagogischen Hochschule Eßlingen, Februar 1978, Nummer 4.

Bildungsstandards für die Matura Prüfungen nennen. Es bleibt der Bildungshistorie und Lehrplangeschichte vorbehalten, diese Entwicklungen im Einzelnen nachzuzeichnen und in ihren Motiven und Interessenverschiebungen zu erforschen.

### 3. Der Lehrplan21 als neues Steuerungsinstrument

Aus Lehrplan- und schultheoretischer Sicht ist das Projekt Lehrplan21 Teil einer veränderten Logik der Schulsteuerung, die heute als Governance bezeichnet wird. Das traditionelle Steuerungsinstrument Lehrplan ist rechtlich eine Vollzugsvorschrift der Regierung. In ihr wird der Auftrag der Gesellschaft an die Schule, der in Verfassungen und Schulgesetzen umrissen ist, konkretisiert und ausgelegt. Das bedeutet, dass die Lehrpläne in der Regel nicht von Parlamenten oder gar dem Volk zur Mitbestimmung vorgelegt werden müssen. Aus rechtlicher Sicht natürlich auch nicht der Lehrerschaft. Lehrpläne liegen in der Zuständigkeit der Exekutive und ihrer Verwaltung. In der Exekutive liegt die Kompetenz in einigen Kantonen bei der Gesamtregierung und in andern beim zuständigen Bildungsdirektor allein oder beim Erziehungs- oder Bildungsrat. Im letzten Fall unterliegen sie einer Genehmigungspflicht durch die Regierung oder die Bildungsdirektion. Die Delegation an die Exekutive wird damit begründet, dass der Unterrichtsbereich einen situativen Gestaltungsfreiraum brauche und sich nicht gesetzlich durchregulieren lasse. Das ist jedenfalls die Begründung in dem in der Schweiz massgeblichen Schulrechtskommentar von Herbert Plotke:

«Insbesondere der Unterricht selbst, aber auch die Leistungsbewertung und die Beurteilung disziplinarischer Fragen entziehen sich weitgehend der Durchnormierung. Lehrpläne, Promotions- und Prüfungsordnungen enthalten vielfach bloss Rahmenbestimmungen und Direktiven, die dem Lehrer wie auch den zuständigen Behörden erhebliche Beurteilungs- und Ermessensspielräume öffnen. Die Lehrpläne müssen auf allzu enge Fesseln in der methodischen Gestaltung, in der Wahl der Lesestoffe, Hilfsmittel usw. verzichten, damit der Lehrer den Unterricht lebendig, Schülern und Umständen angepasst und methodisch geschickt gestalten kann»<sup>9</sup>.

Man hat die rechtlichen Vorgaben von Erziehungs- und Bildungszielen auch als «Finalprogramme» bezeichnet:

«Sie sind zwar verbindliche Rechtsnormen, haben aber nur eine anleitende Funktion. Als Leitlinien sollen sie Gesetzgeber, Schulverwaltung und vor allem Lehrkräfte inspirieren, die Ziele in Lehrplänen und Unterricht zu transformieren und den Schülern entsprechende Einsichten, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln. Im juristisch engen Sinne sind sie nicht vollzugsfähig. Dementsprechend sind die Kontrolldichte und das Sanktionsinstrumentarium gegenüber den Normadressaten, den Lehrkräften schwach ausgebildet»<sup>10</sup>.

Die Verbindlichkeit ist mit einem relativ hohen Ermessensspielraum in der Umsetzung verbunden. Man hat auch deshalb von «weichem Recht» gesprochen, weil die Verbindlichkeit weniger durch Sanktionen bei Nicht-Einhaltung gesichert ist als durch eine vorausgesetzte Bereitschaft der Lehrenden, sich daran zu halten.

Dass der gesellschaftliche Auftrag der Schule in den traditionellen Lehrplänen solcher Art deutungsoffen und flexibel formuliert und verordnet wird, hat einen systemischen und einen pädagogisch sachlichen Grund. Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule und Unterricht sind verschiedene Handlungsebenen des Bildungssystems mit je eigenen Kontexten, Handlungsformen

<sup>9</sup> Plotke, H.: Schweizerisches Schulrecht. 2. Aufl. Bern: Haupt 2003, S. 55 f.

<sup>10</sup> Reuter, L.: Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: H.P. Füssler & P.M. Roeder (Hrsg.) Recht, Erziehungs, Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Pragmatik ihrer künftigen Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 47 3003 S. 28-48, 46.

und Logiken. Das Verhältnis der Ebenen zu einander ist keines der direkten Bestimmung, sondern der indirekten Lenkung. Einsicht der Akteure (Appell und Überzeugung), Wettbewerb und Anreiz (Belohnung und Strafe) sind die drei grundlegenden Mechanismen, mit deren Hilfe es zu einer Übertragung und Befolgung von Steuerungsvorgaben von einer Ebene zur andern kommt.

Vorgaben welcher Art immer bedürfen einer «Rekontextualisierung»<sup>11</sup> auf den nächstfolgenden Ebenen. Das heisst, sie müssen im Handlungskontext der Ebene gedeutet und situationsangemessen umgesetzt werden. Dieser Prozess ist kein Vollzug, sondern ein Prozess der Re-Konstruktion und Re-Produktion der Vorgaben unter den Bedingungen der Handlungsebene. Ganz in diesem Sinne hatte die geisteswissenschaftliche Didaktik das Verhältnis von Lehrplanung und Unterrichtsplanung als Re-Konstruktion verstanden. Deren didaktische Analyse verlangte von den Lehrerinnen und Lehrern, den Gedanken des Lehrplans unter den Bedingungen des eigenen Unterrichtszusammenhangs nochmals zu denken. «Rekontextualisierung» ist für Helmut Fend deshalb zu Recht der «rote Faden» im Steuerungsverständnis von Schule. Lehrpläne können Unterrichtsplanung oder gar Unterricht in keiner Weise vorweg nehmen. Sie erfordern von den Lehrerinnen und Lehrern eine professionelle Wahrnehmung und Deutung der je gegebenen Lernsituationen, die Einpassung der Programme in diese Situationen und das situationsangemessene Handeln im Unterricht. Das heisst: Die Vorgaben des Lehrplanes verändern sich bei ihrer praktischen Realisierung. Ein solches Verständnis wird immer dort verletzt, wo eine obere Planungsebene glaubt, das Handeln einer ihr verwaltungsmässig untergeordneten Ebene direkt vorgeben zu können.

Dem komplexen Zusammenspiel für sich selbständiger Ebenen mit ihrer Eigenlogik, ihrer je besonderen ‚grammar of schooling‘, ‚grammar of administration‘ und ‚grammar of politics‘ haben wir im Modell der Lehrplanung Rechnung getragen, das Stefan Hopman und ich vor Jahren entwickelt haben und das im Rahmen der Schweizer Lehrplanstudien und den Vorarbeiten für ein neues Studienbuch zum Lehrplan und zur Curriculararbeit mit Anna-Verena Fries und Moritz Rosenmund u.a. weiterentwickelt wurde.

Ich kann und will Ihnen dieses Modell hier nicht im Detail erläutern. Nur soviel: Lehrplanarbeit wird hier zunächst verstanden als Vermittlung zwischen Tradition und Zukunft, will heissen zwischen der Qualifizierung für die Zukunft Einzelner und der Gesamtgesellschaft und der Bewahrung und Sicherung eines kulturellen und zivilisatorischen Erbes, also Kenntnisse, Symbole, Regeln und Zeichen, Methoden, Techniken und Werthaltungen. Es zeigt die Komplexität von Lehrplanarbeit, wie sie in einer kulturellen und gesellschaftlichen Kanonbildung des Wissenswerten eingebettet und selber grundlegender Teil gesellschaftlicher Kanonisierungsprozesse ist. Das Modell zeigt, dass sich diese Prozesse auf verschiedene Ebene ausdifferenziert hat, einer politischen des öffentlichen Schuldiskurses, einer rechtlich administrativen der Verwaltung und einer unterrichtspraktischen der Schule. Akzentuiert wird hier die relative Eigenständigkeit und Selbstreferenzialität der Ebenen.

Das heisst dann, dass etwa die Produkte der administrativ programmatischen Ebene, also etwa die Lehrpläne, keine unmittelbare und direkte Wirkung auf der unterrichtspraktischen Ebene beanspruchen können. Sie müssen dort, wie gesagt, gedeutet und sinngemäss situativ umgesetzt werden. Wir haben diese Struktur der Vorgaben ‚Lizenzen‘ bzw. ‚Lizensierung‘ genannt, um damit anzuzeigen, dass sie den Rahmen für eine Tätigkeit abstecken, ohne diese selber regeln zu wollen oder auch zu können.

Dass die bisherigen Lehrpläne deutungs offen waren, stellt aus dieser Sicht nicht einen Mangel an Klarheit und Bestimmtheit des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule dar, sondern erscheint systemisch und praktisch notwendig. Lehrpläne rechneten freilich mit einer professionalisierten Lehrerschaft, die in ihrer praktischen Arbeit durch Weiterbildungen und Lehrmedien unterstützt wird.

---

<sup>11</sup> Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden:Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 38

## Lehrplannormal : Modell der Lehrplanung

<i>Handlungsebenen Diskursebenen</i>	<i>Akteure</i>	<i>Tradition Vergangenheit</i>	<i>Vermittlung</i>	<i>Zukunft Projektion</i>	<i>Planungsprodukte</i>
<i>Gesellschaftlich kulturelle Ebene ,Schuldiskurs‘ Politisch - öffentlich</i>	Interessengruppen „Geistige Mächte“ Politische Parteien Wirtschafts- und Berufsverbände etc. Wissenschaften	Vergesellschaftete Traditionen  Kulturelles Erbe   Individuelle Prägung	Bildungs- ideal	Vergesellschaftete Erwartungen  Schlüsselthemen	Leitbilder Bildungskanon Bildungsprogramme
<i>Politische Ebene</i>	Parlamente Regierungen Erziehungsdirektoren (EDK)			Berufe	Bildungsverfassungen Schulgesetze Konkordate
<i>Verwaltungsebene ,Steuerungsdiskurs‘ Programmatisch Entwicklungsebene</i>	Erziehungs- und Bildungsräte Bildungsverwaltungen Lehrplankommissionen	Lehrplanbindung	Lehrplan--- arbeit	Bildungsplanung	Lehr- und Bildungspläne Verordnungen  Handreichungen Lehrmittel Testaufgaben
<i>Einführungs- und Evaluationsebene</i>	Weiterbildungen Schulaufsicht Schulen Schulleitungen Eltern				Schulleitbilder Schullehrpläne
<i>Unterrichtlich praktische Ebene Unterrichtsplanung</i>	Lehrpersonen	Verschultes Erbe  Disziplinäre Propädeutik	Schulische Propädeutik	Verschulte Erwartungen  Lebenswelt Propädeutik	Schul- und Jahrespläne Unterrichtspläne Lernaufgaben
<i>Unterricht</i>	Lehrpersonen Schülerinnen Schüler				Unterrichtsgespräch

Die Wirksamkeitserwartungen an Lehrpläne dieser Art müssen deshalb auch revidiert werden. Der Lehrplan ist kein operatives unterrichtspraktisches Instrument, sondern ein verbindlicher Handlungsrahmen, mehr einer Strassenverkehrsordnung als einem Kochrezept zu vergleichen.

## **Funktion und Wirksamkeit von Lehrplänen**

Stabilisierung und Erneuerung

    Offizialisierung erprobter Innovationen und Delegitimierung alter  
    Praxen/Traditionen

Sekundäre Lehrplanbindungen

    Zentrales Referenzdokument für eine Vielzahl von  
    Verwaltungsentscheidungen

Entwicklungsprogramme für Schulregierungen

    Schulentwicklungsprojekte  
    Fortbildungsprogramme  
    Fachdidaktische Forschung  
    Lehrmittelentwicklung

Ich beschreibe das hier so ausführlich, damit der Unterschied zu den Intentionen klar, welche mit dem neuen kompetenzorientierten Lehrplantypus verbunden sind. Es ist der direktere Zugriff auf die Lernergebnisse und die Lernprozesse. Zwar eröffnet die Kompetenzorientierung der Lehrerschaft einen thematischen und methodischen Spielraum bei der Erreichung der gewünschten Lernergebnisse. Dieser Spielraum wird aber wieder deutlich eingeschränkt durch die beabsichtigten vergleichenden Leistungsmessungen. Die Logik der Leistungsmessung aber erfordert eine hohe Kongruenz der Testaufgaben mit den unterrichtlich eingesetzten Lernaufgaben. In der Praxis ist mit einer Umdrehung dieses Verhältnisses zu rechnen. Die Lernaufgaben des Unterrichts werden sich nach den Testaufgaben richten und nicht umgekehrt. Deshalb kommt der Rolle und der Organisation der vergleichenden Leistungsmessung die eigentliche Schlüsselfunktion im Rahmen der neuen Lehrplangeneration zu. Erst sie macht die Kompetenzorientierung unterrichtspraktisch und bildungspolitisch scharf.

#### 4. Verwissenschaftlichung und Rationalisierung der Lehrplanentwicklung

Lehrpläne sind in den letzten Jahrzehnten in der Beschreibung der Unterrichtsziele und Leistungserwartungen immer präziser geworden. Die Entwicklung folgte dabei einem wiederkehrenden Muster. Dem Bedürfnis nach einer besseren Ergebniskontrolle wurde mit der Entwicklung von Messinstrumenten entsprochen. Diese Messinstrumente wurden später modifiziert in Planungsinstrumente umgedeutet und als Planungsprogramme eingesetzt. Dieser Prozess zeigt sich bei der Entwicklung operationalisierter Lernziele. Diese wurden zunächst als Forschungsinstrumente zur differenzierten Messung von Lernleistungen entwickelt. Später wurden angehende Lehrpersonen in der Formulierung von operationalisierten Lernzielen für ihre Unterrichtsplanung trainiert. Schliesslich haben sie auch in den Lehrplänen als Feinziele Eingang gefunden. In gleicher Weise hat auch das europäische Sprachenportfolio, welches zunächst zur differenzierten Einschätzung von Sprachkompetenzen entwickelt und eingesetzt wurde, als Vorlage zur differenzierten Programmplanung in Sprachlehrplänen und Bildungsstandards Eingang gefunden.<sup>12</sup>

Über die inhaltliche Problematik solcher Rationalisierung und Verwissenschaftlichung will ich hier nicht reden. Ich möchte Sie vielmehr auf zwei andere Aspekte aufmerksam machen, der mit der Komplexitätssteigerung und initiierten Verwissenschaftlichung von Lehrplanprozessen verbunden ist.

Je mehr wir Lehrplanungen als Geschäft professionalisierter Experten verstehen und organisieren, umso stärker entziehen wir sie damit dem öffentlichen politischen Diskurs. Ganz im Sinne des Diktums von George Bernhard Shaw, jeder Beruf ist ein Angriff auf den Stand des Laien. Ich habe die

<sup>12</sup> Vgl. Göldi, 2011; Künzli, 2006.

Lehrplanarbeit auch als Bewirtschaftung von Schnittstellen bezeichnet. Den Schnittstellen zwischen Schule und Gesellschaft, zwischen Arbeits- und Berufswelt, zwischen Eltern und Lehrern usw. Das ist dann nicht bloss eine Frage der geschickten Kommunikation und Vermittlung, soll an der Vorstellung der öffentlichen Teilhabe festgehalten werden. Hier kommt die Professionalisierung zwangsläufig an schwer bestimmbare Grenzen. Der Staatssekretär des Bundesamtes für Bildung und Forschung im Departement des Innern, Herr Dell Ambrogio, hat kürzlich auf die Frage, was er als grösste Gefahr für die Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems betrachte, geantwortet, eine Entfremdung zwischen den Partner, der Politik, der Administration und der Öffentlichkeit. Ist eine solche Gefahr hinreichend bedacht bei der eingeleiteten Professionalisierung und Verwissenschaftlichung des öffentlichen Schuldiskurses?

Der zweite Aspekt betrifft das Zusammenrücken von Wissenschaft Administration und Politik. Die Verwissenschaftlichung der Lehrplanentwicklung bringt es mit sich, dass die Sphären hier zusammenrücken. Die Bildungsplanungsabteilungen der Bildungsdirektionen müssen ausgebaut werden. Für die PHs ist die Kompetenzorientierung der Lehrpläne eine grosse Chance, ihre fachdidaktische Forschungen auf- und auszubauen. So wünschenswert und gut begründet das im Einzelnen auch immer sein mag, es verlagert marginalisiert tendenziell die Ebene der Unterrichtspraxis und macht sie zum Vollzugsorgan der Planungsautoritäten aus Wissenschaft und Administration. Kurz das erziehungswissenschaftliche Establishment, wie Luhmann und Schorr das genannt haben, gewinnt. Das ist nicht zwangsläufig zum Vorteil von Schule und Unterricht. Es gilt Vorkehrungen zu treffen gegen die Selbstüberschätzung des administrativen und erziehungswissenschaftlichen Establishments, das sich leicht einbildet, die Folgen eines riskanten curricularen Umbaus vernachlässigen zu dürfen. Denn Erziehungswissenschaftler sind nicht per se die besseren Schulreformer, Fachdidaktiker und Lernpsychologen nicht schon die besseren Lehrer. Und das wissenschaftliche und administrative Interesse an der Optimierung seiner Datenlagen ist nicht umstandslos auch das Interesse Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Schülerinnen und Schüler. Es gilt die subjektive Sicht der Betroffenen als notwendiges humanes Korrektiv gegen die Vermessung der Schule zu verteidigen. Denn Zahlen sind keine Fakten, sagte kürzlich der Vater des wissenschaftlichen Zitationsindexes Eugen Garfield.

Es scheint mir nötig an diese Differenzen gerade im Kontext des Projektes Lehrplan21 zu erinnern.

Wenn ich mir hier eine Empfehlung an die Verantwortlichen der PHs und ihre Professoren erlauben darf, so ist es die: kritische Distanz zu wahren zu allen noch so verlockenden pädagogischen und staatlichen Reformprojekten. Respektieren Sie die Würde der Praxis und ihrer Akteure. Gerade auch die sogenannte angewandte Forschung bedarf jener Bescheidenheit, die Aristoteles in der Nikomachischen Ethik empfohlen hat:

*„Wir werden uns aber mit demjenigen Grade von Bestimmtheit begnügen müssen, der dem gegebenen Stoffe entspricht. ... Da wir nun über solche Dinge (Gegenstände des öffentlichen Lebens, sc. RK) und unter solchen Voraussetzungen reden, müssen wir damit zufrieden sein in groben Umrissen das Richtig anzudeuten;... Denn es kennzeichnet den Gebildeten, in jedem einzelnen Gebiet nur so viel Präzision zu verlangen, als es die Natur des Gegenstandes zulässt.“<sup>13</sup>*

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit.

---

<sup>13</sup> Aristoteles, *Nikomachische Ethik*. 1094b11-25