

Die Entscheidungsträger bei Lehrplan und Curriculum

Ein Beitrag zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Schulpraxis

Hinter der Frage nach der Entscheidung über Lehrpläne – und nur danach soll hier gefragt werden – verbirgt sich eine Vermittlungsproblematik auf verschiedenen Ebenen und von verschiedener Intensität. Denn bei dem Bestreben, im Bildungsbereich und somit auch bei den Lehrplänen Innovationen herbeizuführen, tauchen die ersten Schwierigkeiten bereits bei der Frage auf, wer den Entscheidungsprozeß zu tragen und zu verantworten hat, ob und in welcher Weise z. B. das Parlament bzw. – angesichts der Kulturhoheit der Länder – die Parlamente oder die Betroffenen selbst beteiligt werden sollen. Nicht weniger schwer ist Einigkeit darüber zu erzielen, wie die einzelnen Entscheidungsträger (Politik, Administration, Wissenschaft, Schule) zusammenwirken sollen.

Daß mehrere Entscheidungsträger miteinander kooperieren sollen, ist heute unbestritten. Das war nicht immer so. Zumindest in der ersten Phase der Curriculumentwicklung gab es Wissenschaftler, die beanspruchten, allein über Curricula entscheiden zu können, was ihnen von verschiedenen Kräften der Gesellschaft auch eingeräumt wurde – eine Folge der damals herrschenden, fast naiven Wissenschaftsgläubigkeit, die mit zunehmenden Schwierigkeiten der Bildungspolitik (z. B. Auseinanderbrechen von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem) im Abbau begriffen ist.

Auch bei den einzelnen Entscheidungsträgern gibt es Vermittlungsprobleme, die zu beachten sind. So ist die Wissenschaft keine homogene Kraft, die zur Beratung und Entscheidung leicht verfügbar wäre; vielmehr muß man sich auch innerhalb des Entscheidungsträgers „Wissenschaft“ auf schwierige und langwierige Entscheidungsprozesse einrichten. Gibt es doch keine Instanz, kein Fach- oder Sachgebiet, dem die Beratung und Entscheidung über Lehrpläne, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Unterricht und Unterrichtsmethoden leichthin zuzuordnen wären. Ein immer nur unvollkommen zu bewerkstellender Erkenntnis-, Kommunikations- und Entscheidungsprozeß quer durch die Fächer könnte den Beitrag der Wissenschaft erbringen. Weithin fehlt aber dazu noch das Instrumentarium, oft sogar der Wille.

Nicht einmal die Pädagogik, der niemand eine Nähe zu Fragen des Lehrplans absprechen wird, konnte sich bislang auch nur einigen, wie schulnah bzw. in welcher Nähe zur Administration Curricula zu entwickeln, zu erproben und einzuführen sind¹.

Da zu alledem kein allgemeiner Konsens und mithin keine Sicherheit mehr darüber existiert, welche Inhalte aus der Tradition in den Schulen zu lehren sind und woraufhin zu erziehen ist, entstehen Legitimationsprobleme, auf die später noch einzugehen ist.

Entscheidungen bei der traditionellen Unterrichtsplanung

Es ist ein Verdienst des Deutschen Bildungsrats, durch ein von ihm in Auftrag gegebenes Gutachten² Licht in das Dunkel um die Lehrpläne in Deutschland gebracht zu haben. Denn vorher wußte niemand so recht, wie Lehrpläne eigentlich entstanden, welche Zielvorstellungen dabei leitend waren, an welchen Orten Entscheidungen fielen und wer letztlich dafür verantwortlich zeichnete.

In der traditionellen Unterrichtsplanung fallen bei drei Gelegenheiten Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte: bei der Festsetzung der Lehrpläne, bei der Entstehung, Zulassung und Einführung der Schulbücher und bei der Unterrichtsplanung durch den einzelnen Lehrer.

1. Lehrpläne wurden lange Zeit von einzelnen Lehrern oder Gelehrten verfaßt. Wilhelm von Humboldt ist ein Beispiel dafür. Legitimiert und eingeführt wurden solche Lehrpläne von den obersten Schulbehörden. Georg Kerschensteiner, ehemals Stadtschulrat in München, plädiert noch 1899 für diese Praxis: „Wirklich einheitliche zielbewußte Lehrpläne verlangen in ihrer Konzeption auch eine zielbewußte in sich gefestigte Persönlichkeit zum Autor. Der fertige Entwurf mag dann immerhin kommissionell beraten werden. Aber man vergesse dann nicht, daß Kommissionen schon oft den besten Wein verwässert haben.“³

Seit wann in Deutschland die Lehrpläne allgemein in Gremien entworfen wurden, ist nicht genau auszumachen. Man kennt Einzelbeispiele, z. B. eine Lehrplankommission in Württemberg aus dem Jahr 1847 und die Forderung Wilhelm Reins (1906) nach einer Lehrplanerstellung unter Beteiligung der Lehrer (Becker, 119, 121). Erst seit Gründung der Bundesrepublik wird diese Aufgabe regelmäßig Lehrplankommissionen übertragen. Die „Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung der Universität Konstanz“ hat seit 1969 die Arbeit der Lehrplankommissionen in den Bundesländern untersucht (Flechsig-Haller, 41 ff.). Für unseren Zusammenhang sind folgende Ergebnisse von Bedeutung:

Über die Einsetzung und Zusammensetzung der *Lehrplankommission* bestimmen die Kultusministerien. Der Leiter wird berufen, in den seltensten Fällen von den Mitgliedern der Kommission gewählt. Die Geschäftsordnung erstellt zumeist das Ministerium oder der Leiter. Den überwiegenden Anteil der Mitglieder stellen Lehrer und Schulleiter, ein Drittel davon sind Lehrbuchautoren. Den Entscheidungsgegenstand setzt die Ministerialbürokratie fest; er betrifft meistens Fragen der Stoffauswahl. Über bildungspolitische und erzieherische Leitideen wird mehr oder minder Konsens vorausgesetzt und in den Kommissionen in der Regel nach kurzer Diskussion auch erzielt. Gesellschaftliche Interessen und Positionen werden von den Mitgliedern nicht, zumindest nicht bewußt eingebracht. Zielkonflikte entfallen somit.

Die Kommissionen verstehen sich nicht als Entscheidungsgremien. Wenn Konflikte entstehen, werden sie auf ein anderes Gremium (z. B. Schulbeirat) verlagert oder dem Ministerium zur Entscheidung vorgelegt. Das Ergebnis der Beratungen wird vom Ministerium noch stark redigiert. Etwa die Hälfte der so entstehenden Lehrpläne wird erst

erprobt, ehe sie endgültig eingeführt werden. Demnach liegt die Entscheidung über den jeweiligen Lehrplan letztlich bei den Ministerien.

2. In den Lehrplänen oder Richtlinien werden die Stundenzahlen und die Inhalte der einzelnen Fächer festgelegt, jedoch in so allgemeiner Weise, daß wichtige Entscheidungen über Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden den Autoren der *Schulbücher* zufallen. Denn: „Lernziele und Lerninhalte sind in den Schulbüchern konkretisiert und fixiert; die Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers wird durch sie weitgehend determiniert“ (Flehsig-Haller, 53).

Die Entscheidung über die *Zulassung* der Schulbücher liegt wiederum bei den Kultusministerien, die ein oder mehrere Gutachten einholen. Die Gutachten werden nicht veröffentlicht, die Namen der Gutachter bleiben geheim (Ausnahme: Rheinland-Pfalz). Interessenverfälschungen zwischen Gutachtern, Lehrerverbänden, Verlegern, Lehrbuchautoren und Zulassenden sind hier nicht auszuschließen (Flehsig-Haller, 55 f.).

Über die *Einführung* zugelassener Schulbücher entscheiden die einzelnen Schulen bzw. deren Fachkonferenzen, lokale schulübergreifende Gremien oder auch der einzelne Lehrer. Es liegen keine Untersuchungen darüber vor, auf welche Weise und nach welchen Kriterien ausgewählt wird (Flehsig-Haller, 59).

3. Trotz Lehrplan und Schulbuch bleibt dem *Lehrer* noch ein erheblicher Entscheidungsspielraum. Untersuchungen dieses Entscheidungsspielraums aber geben Anlaß zu dem Schluß, daß „Lehrer bei ihren Lernzielentscheidungen in der Unterrichtsplanung weitgehend von solchen Gesichtspunkten determiniert sind, die ihre aktuelle Situation im Klassenraum erleichtern“ (Flehsig-Haller, 62). Lehrmethodische Entscheidungen stehen im Vordergrund. Die von den Lehrern berufsständisch immer wieder beanspruchte Lehrfreiheit – historisch aus dem Kampf gegen die Bevormundung durch die Kirche zu erklären und im übrigen auch ein Grund für die Beliebtheit vager Lehrpläne bei den Lehrern – führt danach nicht von selbst zur Einbeziehung fachübergreifender wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Gesichtspunkte in der Unterrichtsgestaltung. Der Entscheidungsspielraum des Lehrers ersetzt nicht von selbst mangelnde oder zumindest zu wenig konkrete Lernzielplanung und Lernzielentscheidung auf höherer Ebene. Es ist auch fraglich, ob Ausbildung und Fortbildung der Lehrer dazu hinreichen.

Wer es nach alledem nicht dem Zufall bzw. der Initiative einzelner Lehrer und Schulbuchautoren überlassen will, welche Ziele mit welchen Inhalten und Methoden in den Schulen angesteuert werden, wer „Neues Lernen“ (H. Krings) ermöglichen will, wer außerdem eine gewisse Einheitlichkeit gewährleisten möchte und an die Entscheidung über Lernziele und Lerninhalte humane und vom Geist der Demokratie beseelte Maßstäbe anlegt, der muß konsequenterweise neben der Verbesserung von Strukturen und Organisation des Schulwesens eine Revision des Lehrplans, des Curriculums, fordern. S. B. *Robinson* hat dies mit seiner Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (Neuwied 1967) getan und damit eine Flut von Arbeiten auf diesem Gebiet in Deutschland angeregt, weshalb er in der pädagogischen Heldenverehrung als „Mentor“ und „Vater“ der Curriculumforschung in Deutschland gefeiert wird.

Der Begriff Curriculum

Curriculum bedeutet eigentlich Lauf, Wettlauf, aber auch in mehr passivem Sinn: Laufbahn, Rennbahn. Nach Dolch⁴ hat Morhof mit zwei Kapitelüberschriften von 1688 (*De curriculo scholastico* und *De curriculo academico*) das Wort als Bezeichnung des barocken Lehrplans eingeführt. Das Wiederholte, das alljährlich Wiederkehrende sollte damit zum Ausdruck kommen. Die Philanthropisten und Gegner des Latein (z. B. Trapp) lehnten die lateinische Bezeichnung ab. Im Angelsächsischen jedoch wurde der Begriff beibehalten und von dort kam er zusammen mit der Rezeption der Curriculumdiskussion nach Deutschland.

Dieser neu aufgegriffene Curriculumbegriff hat einen betont *polemischen* Charakter. Er geht einher mit den Forderungen der Bildungspolitik nach strukturellen und organisatorischen Innovationen im Bildungswesen, mit Bestrebungen gegen die Aufgliederung und Aufsplitterung des allgemeinbildenden Schulwesens, gegen das duale System von allgemeinbildender und berufsbildender Schule, gegen das Prinzip der Auslese, dem man die Forderung nach individueller Förderung entgegensetzt, gegen die volkstümliche Bildung in den Grundschulen, dergegenüber man ein an den Erkenntnissen der Wissenschaften ausgerichtetes Lernen und hier vor allem die Berücksichtigung entwicklungs- und lernpsychologischer Einsichten fordert usw.

Hauptsächlich aber richtet sich die Kritik gegen die Übermacht des Staats bei der Lehrplanentscheidung, eine Kritik, die aus dem Vergleich mit anderen Staaten hervorgegangen ist. Vor allem Amerika, das den staatlichen Einfluß auf Lehrpläne so gut wie nicht kennt, ist für viele zum Maßstab geworden.

Weiter wäre darauf hinzuweisen, daß der neue Curriculumbegriff stark *behavioristisch* geprägt ist. Unter Lernen versteht man nicht so sehr die Aneignung von Bildungsinhalten und die Auseinandersetzung mit der überkommenen Kultur sowie deren Fortentwicklung, sondern man faßt Lernen als Verhaltensänderung auf. So heißt es z. B. in den Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 1973: „Die in den einzelnen Lernbereichen für das Ende der vierten Klasse angegebenen Lernziele sind als Beschreibung des Endverhaltens anzusehen.“

In dieser neuen Curriculauffassung bezeichnete man ursprünglich in Deutschland mit Curriculum den Verlauf der Bildungsmaßnahmen im Unterricht; heute sagt man dafür: Lernsequenz, Turnusplan, Unterrichtsablauf, Lernschritte. Mit Curriculum meint man sowohl Unterrichtsgegenstände (Lernziele, Lernobjekte) wie Erscheinungsformen von Curricula (Teile von Schulgesetzen, Richtlinien), Unterrichtsmethoden oder auch ausgebaute Lehrsysteme⁵.

Insgesamt gesehen zeichnet sich der Begriff Curriculum also durch Unklarheit aus. Reisse hat 27 verschiedene Definitionen zusammengestellt und nach sechs Kategorien zu ordnen versucht⁶. Je nach Autor schillert das Wort Curriculum in anderer Bedeutung. So definiert Aregger Curriculum als „systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts“⁷, mit Hinweisen und Hilfsmitteln für den Lehrer. Frey versucht eine mehr

allgemeine Deutung des Curriculums und versteht darunter Bildungsabsicht, angezielte Lernergebnisse⁸.

Unter Curriculumelement versteht man kleinere Einheiten eines Lehrplans (etwa 3–30 Unterrichtsstunden), unter Curriculumstrategie den Plan für die Konstruktion, Implementation (Realisierung), Evaluation (Wirkungskontrolle, -beurteilung) und Revision des Curriculum, während Curriculumprozeß Planung und Vollzug umfaßt (Aregger, 12). Je nach dem Grad der Konkretheit und Festlegung im einzelnen unterscheidet man geschlossene (präskriptive) und offene Curricula⁹. Allgemein geht die Tendenz wegen der größeren Praxisnähe zum offenen Curriculum. Auch der Deutsche Bildungsrat hat sich dieser Tendenz angeschlossen.

In der Pädagogik gibt es divergierende Curriculumtheorien, die ihren Ausgang von je verschiedenen Fassungen der Begriffe Curriculum bzw. Wissenschaft nehmen. Beispiel für das Ausgehen vom Curriculumbegriff: Man spricht von „Kodifizierungsansatz“, wenn man Curriculum als Dokument betont, und von „Implementationsansatz“, wenn das Gewicht auf der Realisierung von Lernprozessen und Lerneffekten liegt. Im zweiten Fall ist Curriculum instrumentell aufgefaßt, meist im Hinblick auf angezielte Innovationen (Aregger, 12).

Karl Frey unterscheidet bei seiner Übersicht über die vorhandenen Curriculumtheorien drei Gruppen:

1. Struktur- und inhaltsorientierte Theorien. Beim psychologischen Strukturansatz (z. B. bei Bruner) kommt es nicht so sehr auf die Objekte an (Mathematik, Geschichte), sondern auf die Strukturen. Sie sollen im Curriculum erschlossen werden¹⁰. Dagegen betonen Klafki, Weniger, Roth und Blankertz mehr den Sachzusammenhang, den Inhalt (Frey, 119).

2. Prozeß- und systemorientierte Theorien. Die Prozeßtheorie ist auf die Lernzielfindung ausgerichtet (Frey, 120) (Flehsig z. B. vertritt sie), während es bei den Systemansätzen um Handlungsstrategien, Organisations- und Administrationspläne, Informationsprogramme und Input-Output-Prozeßmodelle (IOP-Modelle) geht (Frey, 173).

3. Taxonomische Theorien. Dabei stehen inhaltlich-thematische bzw. psychologische Klassifikationen im Vordergrund, die als Instrumente zur Auswahl und Ordnung von Lernzielen dienen (Frey, 188 ff.).

Eine umfassende Curriculumtheorie gibt es nicht, ja deren Möglichkeit wird von vornherein bezweifelt (Frey, 287). Im folgenden wird der Begriff Curriculum, ähnlich wie vom Deutschen Bildungsrat, vorwiegend im Sinn von Lernziel und Lerninhalt verwandt.

Entscheidungen in der ersten Phase der Curriculumrevision

Das Curriculum will eine Handlungsanleitung für den Unterricht geben. Es ist bestimmt für Schulen in einem demokratischen Staatswesen, d. h. es will zu einer Erziehung

und Bildung anleiten, die zu einem erfüllten Leben in der Privatsphäre, im Beruf und in der Gemeinschaft befähigt. Damit ist ein hoher Anspruch an das Curriculum gestellt, ein Anspruch, an dem die am Konstruktions- und Entscheidungsprozeß maßgeblich Beteiligten sich ebenso messen lassen müssen wie die Lehrer im Klassenzimmer.

Bei der herkömmlichen Lehrplanentwicklung ist die Wissenschaft kaum in Erscheinung getreten. Dies wird nun anders. Während Wissenschaftler nur vereinzelt in den alten Lehrplankommissionen saßen oder als Gutachter von Schulbüchern auftraten bzw. geheim blieben, ergreifen sie nun die Initiative bei der innovativen Curriculumentwicklung. Dies wird schon daran ersichtlich, daß die neuen Curricula an Hochschulen oder im Auftrag von Stiftungen entstehen, weitab von unmittelbarem staatlichem Einfluß. Diese Absetzbewegung vom Staat, d. h. von der Ministerialbürokratie, markiert deutlich den Beginn einer neuen Lehrplangeneration.

Je nach dem Curriculumbegriff, dem Curriculumkonzept und den Vorstellungen, die man von Curriculumreform hat, ergeben sich andere Entscheidungsorte und Entscheidungsträger.

Von Entscheidungsorten kann man in der Curriculumentwicklung in zweifacher Bedeutung sprechen. Einmal sind es die beteiligten oder zu beteiligenden Gremien bzw. Institutionen und zum andern die Entscheidungspunkte im Curriculumprozeß.

Die Entscheidungsorte im ersten Sinn sind vom Entscheidungsziel abhängig: will man Lehrpläne und Schulbücher traditioneller Art, dann fallen die Entscheidungen in der Zusammenarbeit zwischen Administration, Lehrern und Schulbuchverlagen; will man innovative Curriculumprojekte, dann verlagert sich der Entscheidungsort an die Hochschulen, die nur zum Teil und erst allmählich in Verbindung mit Administration, Verlagen und Schulpraxis treten (Flehsig-Haller, 20).

Die Wahl des einzuschlagenden Weges ist zu einer politischen Entscheidung geworden, abhängig von der politisch führenden Richtung und der politischen Willensbildung in Bund und Ländern. Überhaupt ist in dieser Zeit ein enges Zusammenspiel zwischen Politik und Wissenschaft festzustellen, wobei die Politik der Wissenschaft Aufgaben stellt, während die Wissenschaft ihrerseits versucht, auf politische Entscheidungen Einfluß zu nehmen. Beide bestärken sich gegenseitig im Willen zu Innovationen.

Innerhalb der Curriculumentwicklung gibt es Entscheidungspunkte vor allem bei der Projektgenese und der Curriculumimplementierung. Entscheidungen fallen bei der Konzeption eines Projekts, durch die Person des Initiators, durch Auswahl und Zusammensetzung des Kernteams, durch die Finanzierung, die institutionelle Anbindung usw. (Flehsig-Haller, 70 ff.).

„Kritische Entscheidungspunkte“ innerhalb der Arbeit des Teams treten z. B. in der Phase der Entwicklung auf „bei der Formulierung von Aussagen über Zielvorstellungen; bei der Festlegung der Arbeitsteilung und Kommunikationsstruktur; bei der Textkonstruktion bzw. Medienproduktion; bei der Festlegung von Evaluations- und Revisionskriterien und -prinzipien“ (Flehsig-Haller, 73). Diesen Entscheidungen, sowie den Einflüssen, Interessen, Bindungen und Präferenzen innerhalb und außerhalb des Teams

kann hier nicht im einzelnen nachgegangen werden. Sie sollten nur angedeutet sein. Für unsere Frage nach den Entscheidungsträgern ist aber folgendes festzuhalten:

Ein bedeutender Entscheidungsträger bei der innovativen Curriculumentwicklung ist das Projektteam. Seine Entscheidungsbefugnis kann durch Vorgaben eines Auftraggebers (z. B. Stiftung oder Behörde) eingeschränkt werden. Große Entscheidungsbefugnis fällt dem Projektleiter zu, aber auch den Leitern von Untergruppen. Die Gruppenentscheidungen sind durch Verfahren geregelt. Im Unterschied zum alten Lehrplan tritt demnach an die Stelle des einzelnen Verfassers (vgl. das Zitat von Kerschensteiner) das Team, das sich sein Vorgehen selber vorgibt.

Kritisch anzumerken ist jedoch die mangelhafte politische Legitimierung im Hinblick auf die Einführung eines Curriculums in den Unterricht. Wissenschaftler und staatlich-administrative Instanzen stehen eher in einem Verhältnis des Gegensatzes als der vermittelnden Zusammenarbeit: Das Curriculum kann – nicht anders als der alte Lehrplanvorschlag – angenommen, verworfen oder modifiziert werden.

Weiter wäre die fehlende Transparenz zu bemängeln. Flehsig und Haller stellen in ihrem Gutachten für den Bildungsrat fest, „daß die Kommunikation über Lernzielvorstellungen innerhalb von Curriculumentwicklungsgruppen, die in der Phase der Projektentwicklung stattfindet und die zur Formulierung von Lernzielaussagen führt, sich forschungsmäßig als ‚schwarzer Kasten‘ darstellt“ (Flehsig-Haller, 75).

Schließlich fehlt es an geregelter Zusammenarbeit der Instanzen und an der Beteiligung der Betroffenen: Eltern, Schüler, Studenten, „Abnehmer“ (Wirtschaft, Verwaltung, Bildungswesen), aber auch Kommunen, die die Finanzen für die neuen Curricula aufzubringen haben (Flehsig-Haller, 31).

Damit ist nicht die Straße aufgerufen, Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte zu treffen; wohl ist aber gefordert, nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu entscheiden, d. h. die Adressaten überhaupt wieder in den Blick zu nehmen und deren Argumente einzubringen. Denn „wo es um das Wohl des Kindes geht, sind Eltern in Reformkommissionen genauso kompetent wie Lehrer und Bildungsplaner“¹¹.

Die Entscheidung in der neueren Curriculumentwicklung

Die Forderung, die an das Entscheidungsverfahren aus der Kritik an der alten Lehrplanentwicklung, aber auch an den innovativen Curriculumprojekten vor allem gestellt wird, lautet Objektivierung (Frey, 154). Das bedeutet näherhin: 1. die Entscheidung soll nicht bei einzelnen Personen oder unbekannten Gruppen liegen, sondern auf verschiedene, voneinander unabhängige Entscheidungsträger verteilt werden (demokratische Partizipation, Institutionalisierung); 2. die Entscheidung soll öffentlich verantwortet werden (Transparenz); 3. die am Entscheidungsprozeß Mitwirkenden sollen ihre Berechtigung nachweisen (Legitimation durch politischen Auftrag, Sachkompetenz, Betroffenheit usw.).

Aus dem Bestreben, diesen Forderungen gerecht zu werden, wird im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats die Curriculumentscheidung durch obrigkeitliche Erlasse ebenso abgelehnt wie durch technokratische Methoden, dafür aber ein institutionelles Zusammenspiel von politischer, theoretischer und praktischer Kompetenz empfohlen. Die Bildungskommission hat dazu die Einrichtung von Regionalen Pädagogischen Zentren vorgeschlagen, an denen Schule, Wissenschaft und Bildungsverwaltung gemeinsam neue Curricula erarbeiten sollten. In Bad Kreuznach und Aurich sind solche Zentren eingerichtet worden. Ursprünglich war eine Zahl von 60 bis 70 Zentren geplant.

Bayern hat einen anderen Weg beschritten und als erstes Bundesland 1971 eine Innovationsagentur eingerichtet, die als Stabsstelle des Kultusministeriums geführt wird und deren Arbeit in einer vom Ministerium erlassenen Verfahrensordnung festgelegt ist: das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München. Ihm ist die Aufgabe übertragen, lernzielorientierte, „curriculare Lehrpläne“ zu entwickeln. Um Theorie und Schulpraxis miteinander zu vermitteln, kann es nach Zustimmung des Kultusministeriums Arbeitskreise einrichten. Deren Mitglieder werden auf Vorschlag des ISP vom Ministerium berufen; das Ministerium kann auch selbst Mitglieder benennen. Bei der Auswahl der Mitglieder achtet man auf Qualifikation, regionale Repräsentanz (weil Flächenstaat) und Schulart. Auch Vertreter der „Abnehmer“ werden berufen, bei Curricula für die Berufsschule auch Mitglieder von Innungen und Kammern. Verbände sind nur Partner des Ministeriums, nicht des ISP.

Bei der Besetzung der Arbeitskreise wird der Schulpraxis Vorrang eingeräumt. Meist wird in das Gremium von 5 bis 8 Personen nur ein Wissenschaftler berufen. Die Namen der Mitglieder werden in Berichten, Handreichungen oder auch auf Anfrage bekanntgegeben. Die Leitung der Arbeitskreise liegt grundsätzlich bei den zuständigen Referenten des ISP; Fachberater können hinzugezogen werden. Über den Inhalt der Sitzungen haben alle Vertraulichkeit zu wahren.

Entscheidungen fallen mit Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder. Minderheitsvoten werden vorgetragen. Kommt keine Entscheidung zustande, bemüht sich der Leiter des ISP um eine Einigung. Ist auch dies erfolglos, werden die strittigen Fragen dem Ministerium zur Entscheidung vorgelegt. Der Forderung nach Beteiligung der Betroffenen hat man mit der Gründung einer Projektgruppe „Lernzielfindung aus der Sicht von Jugendlichen“ Rechnung getragen¹², m. W. der erste derartige Versuch in der Bundesrepublik.

Wegen der leichteren Durchsetzbarkeit von Curricula, die in enger Zusammenarbeit mit der Administration entstehen, geht die Tendenz in allen Bundesländern dahin, ähnliche Zwischenagenturen wie in Bayern einzurichten.

Dem Parlament bleibt bei dieser Entscheidungsstruktur nur eine Kontrollfunktion über den Weg der parlamentarischen Anfrage.

In der traditionellen Unterrichtsplanung waren nur Ministerium, Schulbuchautoren und Lehrer als Entscheidungsträger bekannt; die eigentlichen Entscheidungsverfahren blieben im dunkeln. „In der Regel wußte niemand, welche Mitglieder der Lehrplan-

kommission angehörten, nach welchen Regeln die Entscheidungen gefällt wurden, welche Gründe für einen Lernzielbeschuß maßgeblich waren (Westphalen, 21). Dennoch kann man nicht behaupten, die Entscheidungen seien illegitim zustande gekommen. Denn dem staatlich-administrativen Bereich kommt nach Art. 7, 1 Grundgesetz die Aufsicht über das gesamte Schulwesen zu, mithin auch über die Lehrpläne, und zwar schon aus Gründen der einheitlichen und niveaugleichen Ausbildung. Die anderen Entscheidungsträger handeln im Auftrag des Staats oder holen sich die Legitimation von ihm ein (Legitimationsverfahren). Mögliche oder tatsächliche Mißbräuche beim Verfahren konstituieren nicht Illegitimität der politischen Herrschaft, sondern verlangen nach Abhilfe.

Wenn dennoch Legitimationsprobleme bei Lehrplanentscheidungen auftreten, so sind sie zunächst eine direkte Folge der Forderung nach Transparenz und damit nach Kontrolle: Wer beansprucht, Curricula allgemeinverbindlich in Schulen einzuführen – oder bei der Entscheidung darüber mitzuwirken –, soll seine Berechtigung vorweisen und seine Gründe offenlegen.

Zu Legitimationsproblemen kommt es aber in einem pluralistischen Staat noch auf andere, grundsätzlichere Weise. Solange sich der Staat bei seinen Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte auf allgemein anerkannte Normen stützen kann und sich daran orientiert, entsteht das Problem der Legitimation nicht. Sobald aber tradierte Normen, ja der ganze Bildungskanon ins Wanken geraten, entweder weil deren Geltung von Teilen der Gemeinschaft bestritten wird oder weil sie von den Wissenschaften problematisiert werden, entsteht dieses Problem sehr wohl, nicht jedoch als Zwang zur Rechtfertigung von Herrschaft, sondern als Rechtfertigung der Sachkompetenz¹³.

Den Abgeordneten und der von ihnen bestellten Regierung wird das Recht zugestanden, legitimiert durch Wahlen über Gesetze abzustimmen, Verträge mit anderen Staaten abzuschließen und Steuern zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben und Verpflichtungen einzutreiben, nicht aber das Recht, sich in Bildungs- und Erziehungsfragen zur Sache zu äußern, d. h. Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte zu treffen. Damit würde sich die politische Herrschaft anmaßen, über konfligierende Anschauungen, Bedürfnisse und Interessen in der Gesellschaft von oben herab befinden oder gar die Sache einer der streitenden Parteien ergreifen zu wollen. Allenfalls wird ihr das Recht eingeräumt, über Rahmenbedingungen wie Schuldauer, Prüfungen, Stundentafeln, Berechtigungswesen und dgl. zu bestimmen und die notwendigen Finanzmittel für das Bildungswesen bereitzustellen – womit allerdings nicht wenig entschieden werden kann. Politische Legitimation allein berechtigt demnach nicht zur Entscheidung über Lernziele und Lerninhalte.

Woher aber sollen dann, so ist zu fragen, inhaltsbezogene Entscheidungen im Bildungswesen die von allen Bürgern anerkannte Verbindlichkeit erhalten? Sollte die Wissenschaft, die doch maßgeblich am Abbau der „Naturwüchsigkeit“ im Bildungswesen beteiligt war, dazu in der Lage sein? In der Tat hat es nicht an Versuchen gefehlt, mit Methoden der Wissenschaft Legitimation zu gewinnen. Drei Wege sollen noch kurz skizziert werden:

1. *Der normativ-deduktionistische Weg.* Dabei setzt man beim positiven Recht an, das sich in Verfassungen und Gesetzen niederschlägt. In den Gesetzen und Verfassungen sei ein Teil der in einer Gemeinschaft geltenden Normen enthalten. Wer demnach Curricula auf solche Normen begründe bzw. sie davon ableite, könne Legitimation beanspruchen¹⁴.

Die Berufung auf positives Recht und geltende Norm genügt jedoch nicht. Die geltende Norm selbst bedarf der Interpretation, Rechtfertigung und Begründung auf das „ungeschriebene“ Gesetz bzw. auf Sittlichkeit hin, eine philosophische Aufgabe, der hier nicht weiter nachgegangen werden kann.

2. *Legitimation durch Verfahren.* Bei der Legitimation durch Verfahren tritt an die Stelle des Entscheidungsprodukts – etwa des aus übergeordneten Normen deduzierten Lernziels – der Entscheidungsprozeß. Das legitime Verfahren, durch eine wie auch immer gestaltete Institutionalisierung gestützt, soll die Anerkennung und damit die Verbindlichkeit bei den Betroffenen erreichen (Meyer, 432). Demokratische Mitbestimmung der Betroffenen und Transparenz des Entscheidungsverfahrens sind die Postulate.

Es scheint, als ob bei diesem Vorgehen Legalität mit Legitimation gleichgesetzt wird, und es ist zu fragen, ob nicht die vordem der Kirche oder dem Staat gezollte Gläubigkeit schlichtweg auf das geregelte Verfahren übertragen und letztlich einem Dezisionismus gehuldigt wird. Mehr als eine Formallegitimation kann dieses Verfahren nicht erbringen; es führt schließlich in eine Tautologie.

3. *Legitimation durch Diskurs.* Habermas geht einen dritten Weg. Er polemisiert gegen die positivistische Trennung von Erkennen und Werten, Vernunft und Entscheidung, rationale Techniken und irrationale Werte, und er gibt sich nicht damit zufrieden, „auf jeden dogmatischen Vers den dezisionistischen Reim zu finden“¹⁵. Vielmehr bemüht er sich darum, gegenüber Positivismus, Historismus und Pragmatismus einen umfassenden Begriff von Rationalität wiederzugewinnen und ihn in die „ideale Sprechsituation“, in den Diskurs einzubringen. Das bedeutet: praktische Fragen sind nicht in letzter Instanz zu entscheiden, sondern sind der Diskussion zugänglich, „wahrheitsfähig“. Normen erhalten ihre Geltung und damit ihre Verbindlichkeit durch begründeten Konsens.

Es ist allerdings anzumerken, daß es sich bei diesem Begriff von Legitimation um einen sozialwissenschaftlichen Begriff handelt, der deswegen unbefriedigend ist, „weil er vom systematischen Gewicht der *Geltungsgründe* absieht“¹⁶. Er führt über faktisch für begründet gehaltene Normen und damit über den normativ-legislativen Ansatz nicht hinaus.

Alle drei Wege führen nicht zur gesuchten Verbindlichkeit, sondern zeigen nur Möglichkeiten für eine pragmatische Lösung an. Weder eine einzelne Wissenschaft noch die Wissenschaft insgesamt ist in der Lage, curricularen Entscheidungen Verbindlichkeit zu verleihen. Dies darf weiter nicht verwundern. Denn die Wissenschaften und die Universität haben keine Maßstäbe für Deutung und Wertung zur Hand. Sie können „die in einer Tradition steckenden Werte weder aufheben noch legitimieren“¹⁷. Auch die Philosophie weiß die Aufgabe nicht zu lösen.

So setzt einen heute die Zuversicht in Erstaunen, mit der man – in der fast allgemeinen, von großen Hoffnungen genährten Aufbruchsstimmung der Bildungspolitik – der Wissenschaft zutraute, in geregelter Kooperation und Kommunikation mit Politik und Schulpraxis verbindlich über Lernziele und Lerninhalte entscheiden und damit eine Rolle übernehmen zu können, die man ehemals Faktoren wie Religion, Kirche, Kultur, Tradition und Weltanschauung zuerkannte, mit denen man sich in einem wie immer gearteten Lebens- und Bildungskonsensus wußte.

Eine gewaltige und imposante Apparatur war und ist noch bereitgestellt: Lerntheorien, Curriculumtheorien, Taxonomien, Entscheidungstheorien, Legitimationstheorien und ebenso imposante Pläne (Erhebung aller Lebenssituationen, Lernzielbanken, Arbeitsplatz- und Rollenanalysen, Abnehmer- und Expertenbefragungen, Prognose-techniken und Interaktionsanalysen), aber man muß fragen, ob die Wissenschaft – ob als Einzelwissenschaft oder auch als Addition von Einzelwissenschaften, wie sie bei uns weitgehend bestehen – mit dieser ihr zugedachten, aber auch beanspruchten Rolle nicht überfordert ist und die Verlegenheit durch Terminologie und Apparatur nur überspielt wird, zumal wenn es um Entscheidungen geht, die in das Feld von Weltanschauung, Religion, Politik, Recht und Sittlichkeit reichen. Es sieht so aus, als ob man bei all den großen und bewundernswerten Anstrengungen zunehmend dem Glauben an ein technokratisch-ökonomistisches Modell anheimfiele und das Eigentliche dabei verfehlte. Ob die Hintertüre der permanenten Curriculumrevision nicht ein Hinweis darauf ist?

ANMERKUNGEN

¹ D. Waterkamp, in: *Bildung und Erziehung* 29 (1976) 333–338.

² K.-H. Flechsig – D. Haller, *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung* (Stuttgart 1973).

³ Zit. bei H. Becker, *Das Curriculum* (München 1974) 119.

⁴ J. Dolch, *Lehrplan des Abendlandes* (Ratingen 1959) 318 f.

⁵ W. Reisse, *Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum“*, in: *Curriculum-Handbuch*, hrsg. v. K. Frey, Bd. 1 (München 1975) 46 ff.

⁶ Ders., *Vorschläge für die Verwendung der Termini Curriculum und Curriculumforschung*, in: *Mitt. d. Bundesinst. f. Berufsbildungsforschung* 1972, 7 ff.

⁷ *Curriculumprozeß*, hrsg. v. K. Aregger u. U. Isenegger (Fribourg 1972) 11.

⁸ K. Frey, *Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion* (Freiburg 1970) 14.

⁹ K. Westphalen, *Praxisnahe Curriculumentwicklung* (Donauwörth 1973) 26.

¹⁰ K. Frey, *Theorien des Curriculums* (Weinheim 1971) 108.

¹¹ F. Pöggeler, in: *Rheinischer Merkur* Nr. 7, 18. 2. 1977, 25.

¹² Ein Arbeitsbericht darüber kann beim ISP angefordert werden.

¹³ Vgl. H. L. Meyer im *Curriculumhandbuch*, Bd. 2, 427 ff.

¹⁴ Vgl. dazu R. Künzle im *Curriculumhandbuch*, Bd. 1, 154 ff.

¹⁵ J. Habermas, *Theorie und Praxis* (Neuwied 1967) 241.

¹⁶ Vgl. J. Habermas, *Legitimationsprobleme im modernen Staat*, in: *Merkur* 30 (1976) 39; W. Hennis, *Legitimität*: ebd. 17–39.

¹⁷ K.-G. Faber, *Theorie der Geschichtswissenschaft* (München 1971) 33.