

Einige Gedanken, den ›Lehrplan‹ betreffend

Von Peter Menck

»'Tis a law in every nation:
People need an education.
Not alone the ABC
raises man to dignity,
and not just to count and figure
should one undertake with vigor,
but it's also wisdom's treasure
that should be absorbed with pleasure.
To effect this erudition,
that was Teacher Laempel's mission.«
»Max und Moritz, diese beiden,
mochten ihn darum nicht leiden«

Aber das gehört jetzt nicht mehr hier her.

Es liegt auf der Hand, dass die bekannten und von uns Älteren geliebten Verse einen elementaren Lehrplan enthalten, den einer deutschen Elementarschule von, sagen wir: Luthers Tagen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein. Ganz so einfach war es aber damals und ist es heute erst recht nicht. Wie also?

Der Name hilft schon ein wenig weiter. ›Der‹ Lehrplan, Lehrpläne, (Rahmen)-Richtlinien, neuerdings auch ›Bildungspläne‹, ja, bei den Didaktikern des 17. Jahrhunderts ›methodus‹ oder ›Lehrart‹ (das waren damals also nicht die ›Methoden‹ heutiger, didaktischer Modesprache) – irgendwie scheint es sich dabei um dasselbe oder jedenfalls etwas Ähnliches zu handeln.¹ Fragen wir also gemäß bewährter hermeneutischer Methodik nach dem Sitz fragen, den diese Dokumente im Leben haben, die ich im Folgenden zusammenfassend als ›Lehrplan‹ bezeichnen werde. Da sehen wir: Der *Kontext*, in dem man die Bezeichnungen findet, ist allemal der *Unterricht*, und zwar in einer *Schule*. Der Lehrplan

- definiert, setzt den Rahmen, für die Arbeit im Unterricht einer Schule,
- steuert ihn als ganzen, mehr oder weniger detailliert und
- legitimiert ihn.

So viel zeigt bereits der erste Blick: Allemal entsprechen den unterschiedlichen Namen im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs Dokumente, einzelne oder ein Insgesamt, die umschreiben, was in einer Schule mit deren spezifischem Mittel, dem Unterricht, zu bearbeiten ist. Der implizite Imperativ – ›zu bearbeiten‹ – verweist auf ein Subjekt oder eine Instanz, die den Umfang und den Inhalt solcher Arbeit festlegt. Lehrpläne sind nicht einfach nur da; sie sind vielmehr

1 Das ›curriculum‹ des anglophonen Sprachraums übergehe ich, denn ich bin mir nicht sicher, ob eine 1:1-Übersetzung die Sache trifft oder nicht gar in die Ire führt.

Mittel, deren sich der oder die für die Schule und ihre Einrichtung Verantwortlichen bedienen. Allgemein gesagt: Der Lehrplan ist ein Mittel, das in der Verwaltung eines Schulsystems seinen Platz hat.

Bildungstheoretische Prämissen

Bevor ich darauf näher eingehe, sollte ich die Prämissen darlegen, von denen ich ausgehe. Mein Blick auf den Lehrplan ist der eines Erziehungswissenschaftlers und näherhin der eines Didaktikers. Als solcher verstehe ich unter *Bildung* »die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten«. Prozesse der Bildung, wie ich sie hier definiere, können demnach an jeder Stelle und zu jeder Zeit in einem menschlichen Leben stattfinden. Ausdrücklicher *Zweck* ist Bildung von so genannten Bildungssystemen, insbesondere von Schulen, insbesondere von obligatorischen Schulen. – Als *Medium* kann der Bildung Alles dienen, was Menschen, insbesondere ihren Sinnen, zugänglich ist. Keines von alledem ist hingegen eo ipso, von sich aus schon »Bildungsmedium« in einer Schule: ein Buch, es nenne sich auch Schulbuch, ebenso wenig wie eine Bierflasche oder das Foto einer IS-Terroristin. Als Medien der Bildung können sie dort erst dann fungieren, wenn sie – abgekürzt gesagt – für die Arbeit in einem der Bildung dienenden Unterricht als solche *herangezogen* werden.

Der Lehrplan im Bildungssystem

Nun also zum Lehrplan. Um die Beobachtungen meines Anfangs theoretisch zu präzisieren, greife ich ziemlich weit, nämlich auf eine Begriffsbestimmung zurück, die *Erich Weniger* bereits 1928 vorgelegt hat:

»Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht 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 Lehre und Schule wirken will, versuchen Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten. Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf die Dauer anerkannt und gesichert, dass ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan wird. Der Kampf um den Lehrplan ist ... ein Kampf geistiger Mächte, ... ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht.«

Mit den »geistigen Mächten« können wir heute vielleicht nicht mehr viel anfangen (oder wieder?). Aber mir soll es reichen, wenn wir dabei an die uns wohl bekannten »gesellschaftlichen Interessengruppen« denken. Das Entscheidende kommt bei *Weniger* erst noch:

»Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt, der Staat. ... Der Staat versucht also seine innere Form innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zur Darstellung zu bringen und der begriffliche Niederschlag davon, Ausdruck und Anweisung zugleich, ist der Lehrplan.«

Rudolf Künzli, ein Heutiger, ein Lehrplanforscher im strengeren Sinne als *Weniger* das war, schreibt dasselbe in einer eher zeitgemäßen Sprache. Er bezeichnet die

Entwicklung, Überarbeitung und Einführung von Lehrplänen »in ihrer organisierten Form« als Lehrplanarbeit.² Die Untersuchungen seiner Arbeitsgruppe seien

»davon ausgegangen, dass Lehrplanarbeit in ihrer organisierten Form ein Instrument zu politischen und administrativen Steuerung von Schule und Unterricht ist. Als solche ist sie Teil der schulpolitischen Verwaltungsarbeit, wie sie sich in modernen Gesellschaften westeuropäischer Prägung in den letzten ca. 200 Jahren für das öffentlich staatlich kontrollierte Bildungssystem durchgesetzt ... hat.«

Ich sehe im Sinne dieser Gewährsleute den Lehrplan im Kontext eines Bildungssystems und erschließe mir von da her seinen Begriff. So halte ich fest:

1. Über den *Zweck* eines Bildungssystems und der durch ihn definierten Gegenstände der Arbeit im Unterricht besteht Einigkeit: Es ist die ›Bildung‹. Die ist zunächst gewissermaßen eine Leerformel, die je nach dem Zweck der einzelnen Schulen im System gefüllt wird, mehr oder weniger allgemein. – Hat man hier noch gewisse, tradierte Vorgaben: die ›Fächer‹ oder auch generelle Annahmen über Bedürfnisse bestimmter Gruppen der Klientel: Alter, Geschlecht, ›Begabung‹, so machen
2. die *Verfahren*, mit der das System auf die inhaltlichen Anforderungen aus seiner Umwelt reagiert, damit es seinem Zweck entsprechend agieren kann, besondere Schwierigkeiten. Das Ganze ist, sagen wir, diffus-komplex, nur schwer überschaubar. In meiner Habilitationsschrift, in der ich zum Verständnis von »Unterrichtsanalyse und didaktische(r) Konstruktion« in ähnlicher Absicht das Systemkonzept heranzog, habe ich eine erste Ordnung mit der Unterscheidung von »Bezugsebenen didaktischer Reflexion« versucht; Künzli macht es heute ebenso, allerdings nicht so sehr aus der didaktischen Perspektive, sondern – für den Lehrplan passender – im Blick auf die Systemstrukturen.
3. Im höchsten Maße prekär ist der *Träger* des Systems, zumal in Deutschland, wo traditioneller Weise zumeist der Staat Schulträger ist, der jedenfalls im Pflichtschulbereich, ganz gleich, ob Träger oder nicht, grundgesetzlich verankert die sozusagen letztinstanzliche Verantwortung hat. Prekär, denn u. a. deutschen Pädagogen ebenso wie US-amerikanischen Libertären ist jeder Eingriff ›des Staates‹ in ihre gedacht absolute, weil durch überlegene pädagogische Sachkunde legitimierte Autonomie von Übel. Ob nun aber Staat oder Kommune, Körperschaft oder Verein: Es liegt in der Logik eines Bildungssystems, dass es eine Instanz gibt, die für die Bereitstellung der Mittel und die Erfolgskontrolle verantwortlich ist. Wie umfangreich das System ist, wie komplex auch immer: Allemal ist diese Instanz mit Autorität ausgestattet (theoretisch) und hat die Macht (praktisch), das Vereinbarte oder gegen Widerstände Erkämpfte zu sichern. *Stefan Hopmann* hat für seine Interpretation der Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln diesen Sachverhalt historisch und systematisch herausgearbeitet.

2 Dieser Begriff wurde in einer Arbeitsgruppe am Kieler IPN, aus der eine Vielzahl von Arbeiten zum Lehrplan hervorging, wenn nicht geprägt, so doch propagiert. Künzli hat sie in der Schweiz weitergeführt.

Ich erwähne nur nebenbei, dass je umfassender ein Schulsystem ist, es umso mehr Chancen für Interessenkonflikte, für unterschiedliche, ggf. kontroverse Auslegungen des allgemeinen Schulzwecks gibt. Daran dürfte *Weniger* bei seinem ›Kampf der geistigen Mächte um Anerkennung‹ im Lehrplan gedacht haben. Das ist bekannt. Man denke nur an die in Deutschland gerade wieder liebevoll gepflegte Auseinandersetzung über die Allgemeinbildung oder an das, was gerade unter dem Titel einer ›digitalen Bildung‹ diffus, aber lautstark Gegenstand von bildungspolitischen Diskussionen ist. Ich würde gerne darauf eingehen, – so zu sagen anders lautenden Gerüchten zum Trotz –, dass und wie *Weniger* solche Differenzen und Interessenkonflikte gesehen und auf eine Weise begrifflich erfasst hat, die recht gut auch auf heute virulente Probleme passt. Aber das muss ich übergehen.

4. Ein Staat oder Bundesland ist nicht so einfach zu verwalten wie ein lokal tätiger Verein – so kommt die Verwaltung ins Spiel.³ Ohne eine mehr oder weniger differenzierte, institutionalisierte *Verwaltung* ist ein komplexes Bildungssystem nicht zu regieren. Ein wichtiges Element der Verwaltung des Bildungssystems ist der Lehrplan, wie *Hopmann* das in seiner Dissertation rekonstruiert hat.

Lehrplanarbeit

Wie nun ist die Lehrplanarbeit – Revision, Entwicklung – in der Praxis organisiert, unabhängig von den Inhalt der Lehrpläne selbst? Ich mache einen kleinen *Exkurs*, denn die Sache kommt, obwohl sie eigentlich vor Augen liegt, im pädagogischen Diskurs nahezu ausschließlich als Anti-Pädagogikum vor. ›Die‹ Verwaltung, neben ›der Politik‹ und ›dem Staat‹, erscheinen häufig als eine Instanz, die das vermeintlich einzig legitime, nämlich das ›pädagogische‹ Handeln erschwere, nicht selten sabotiere.

Im Zuge der Arbeiten, die *Saul B. Robinsohns* Programm einer Bildungsreform als Revision des Curriculum provoziert hatte, stellte man sich in einer Konstanzer Arbeitsgruppe die Frage, wie eigentlich die Arbeit in den deutschen, so genannten ›Lehrplankommissionen‹ vor sich geht. Dazu hat *Hans-Dieter Haller* eine überaus erhellende Untersuchung durchgeführt; sie wurde später auf meine und die Initiative von *Karl Frey* in gewisser Weise repliziert.⁴ Die Mitglieder aller jeweils bekannten Kommissionen, deren Auftrag die Entwicklung oder Revision von Lehrplänen war, wurden schriftlich zur Person, zu ihrem Verständnis des Auftrags und zu ihrer Arbeit befragt. Was dabei herausgekommen ist, fand und finde ich höchst interessant: Hatte man *Weniger* gelesen; hatte man die Initiative von *Robinsohn* bemerkens- und bedenkenswert gefunden; hatte man die Idee einer Curriculumkonferenz von *Frey* verstanden, wenn auch für etwas überzogen gehalten – die Wirklichkeit sah anders aus. Bei allen Unterschieden der Position und Perspektive wurde die Lehrplanarbeit in der Regel von einer sechs bis acht Personen umfassenden ›Lehrplankommission‹ durchgeführt,

³ Dabei ist anzumerken, dass auch ein Verein eine verwaltungsförmige Satzung hat.

⁴ Deren Ergebnisse waren es, für deren Interpretation *Hopmann* seine Rekonstruktion vornahm. –

»die überwiegend aus fachlich kompetenten Lehrern besteht [darunter, wie ich ergänze, häufig Autoren von – Schulbüchern; P. M.]. Sie wird vom Kultusministerium einberufen [...] Für die Lehrplanentwicklung erhält sie allgemeine Vorgaben (u.a. Leitziele, Lehrplanmodelle) und einen speziellen Arbeitsauftrag. Nach etwa ein bis zwei Jahren legt sie dem Kultusministerium einen Lehrplanentwurf vor, der in der Regel nach bestimmten Anhörungsverfahren und einigen Modifizierungen zur Erprobung freigegeben« und schließlich verbindlich gemacht wird.

So das Fazit eines OECD/CERI-Seminars im Jahr 1984 – sollte das heute, wenn auch meist im Rahmen von einschlägigen Landesinstituten, grundlegend anders ablaufen?

Von den ›Interessengruppen‹ jedenfalls war nichts zu sehen; und ein ›Kampf gesellschaftlicher Mächte‹ fand und findet, wie ein Blick auf das Feld der Bildungspolitik zeigt, an anderer Stelle statt, auf einer anderen ›Ebene‹ in der Terminologie von Menck.

Die Daten unserer Kieler Untersuchung hatten mir damals zur Prüfung der folgenden Vermutung gedient: »Die Praxis der Lehrplanentwicklung hat sich in der Zeit von 1970 bis 1984 nicht verändert« – also so zu sagen im Einzugsbereich des Revisionsprogramms von *Robinsohn*. Eine Hypothese im strengen Sinne war das nicht; aber ich hatte immerhin versucht, der Logik einer wissenschaftlichen Hypothesenprüfung zu folgen und kam zu dem Ergebnis: »Trotz einer umfangreichen Curriculumsdiskussion und -praxis im Anschluss an die Initiative von *Robinsohn* hat sich an der Praxis der Lehrplanarbeit nicht viel geändert.« Ich sehe nicht, dass meine alte Vermutung, in heuristischer Absicht gebraucht, nicht weiterhin hilfreich wäre.

So viel zu Ort des Lehrplans im Bildungssystem und zu den Instanzen, die seine Geltung verbürgen und durchzusetzen das Recht haben. Der Lehrplan steckt in diesem Sinne einen Rahmen ab. Darüber hinaus hat er auch einen Inhalt, ein Insgesamt von ›Themen‹ o. ä., die er verbindlich macht. Die sind es, die naturgemäß den Didaktiker und natürlich auch Schulbuchautoren und -forscher zuvörderst interessieren. Ich deute an, wie ich dieses praktische Interesse didaktisch-theoretisch begreife:

Die Inhalte

Die Inhalte des Lehrplans verweisen auf den Alltag des Lebens von Menschen in einer Gesellschaft. Ich bezeichne sie demnach als *symbolische Repräsentationen* von Ausschnitten aus der ›gesellschaftliche Praxis‹. Der Zusammenhang beider Seiten, der einzelnen Menschen einerseits und der Gesellschaft andererseits, ist über viele Zwischeninstanzen oder Zwischenschritte vermittelt – die im Einzelnen näher bestimmt und erläutert werden müssen, will man den in den Inhalten aufgehobenen Verweis entschlüsseln und nachvollziehen. Aber auf diese Schritte kommt es mir hier nicht an.

Es handelt sich weiterhin um Wissen. So hat man in Rechnung zu stellen, dass wir uns in durchaus – logisch – unterscheidbaren Wissenssystemen bewegen.

Um näher bestimmen, welche da in Frage kommen, habe ich mich in einem ersten Schritt an *Ernst Cassirers Logik der symbolischen Formen* orientiert, daran, dass etwa Religion, Kunst und Wissenschaft spezifische der Auseinandersetzung von Ich und Welt sind, dass ihnen spezifische Weltbilder im wörtlichen Sinne dieses

Begriffs eignen, die ihren greifbaren Niederschlag in Mythos, Kunstwerk und Theorie finden; ganz ähnlich sprachen dann später Peter Berger und *Thomas Luckmann* in soziologischer Wendung dieser Denktradition von der »gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit«. – Auch diese Wissenssysteme bedürfen einer differenzierteren Aufschlüsselung.

Sodann ist zu bedenken, dass Aussageweisen und Wissenscorpora an bestimmte gesellschaftliche Bedingungen ihrer Produktion gebunden sind, wie das unter Anderen *Pierre Bourdieu* in seiner *Soziologie der symbolischen Formen* untersucht hat.

Im Blick auf die Adressaten spielt weiterhin selbstverständlich der Bildungsprozess eines Ich eine Rolle, das sich die Welt interagierend zu eigen macht. Empirische und begriffliche Hilfe fand ich in der *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs* von *Alfred Lorenzer*.

Das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen ist Prozessen der Selektion, Autorisierung und Tradierung unterworfen und steht nicht etwa gleichsam frei und prinzipiell allen, jederzeit zugänglich und in den besagten Formen zur Verfügung. Ein nützliches Konzept, die besagten Prozesse zu verstehen, noch im Bereich der (soziologischen) Theorie formuliert und nicht auf das Bildungssystem angewandt, ist das einer »Macht zu symbolischer Gewalt«, einer »Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen«. Bei *Pierre Bourdieu* und *Jean-Claude Passeron*, von denen ich mir dieses Konzept leihe, geht der Satz weiter: » ... und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrundeliegen«. Die spezifische Ausprägung der Macht zu symbolischer Gewalt im europäischen Bildungssystem charakterisierte *Basil Bernstein* mit dem Begriff der Disziplin, der »Anerkennung einer bestimmten, durch den pädagogischen Rahmen vorgegebenen Auswahl, Organisation, Geschwindigkeit und zeitlichen Anordnung des Wissens«.

Scheinbar antagonistisch steht solcher Definitionsmacht das sich bilden sollende Ich gegenüber. Damit bin ich jetzt bei der spezifisch pädagogischen Sichtweise. Es liegt auf der Hand und auch im Zuge des europäischen Nachdenkens über Erziehung, dass hier die Theorie der Bildung ins Spiel kommt. Ich habe nicht die Absicht, mich durch die Fülle der klugen Erläuterungen hindurch zu wühlen, sondern ziehe über meine eingangs erwähnten Prämissen hinaus nur zwei Gewährsleute heran, die breite Zustimmung finden dürften: *Theodor W. Adorno* bezeichnete, gerne zitiert, als Bildung »die Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung«, wobei ich ergänzen muss, dass ich bei der »Kultur« an alles denke, was menschlicher Geist der ihm vorgegebenen »Natur« abgewonnen hat, nicht etwa nur an die so genannte »Kultur« des Feuilletons. Im Blick auf die Erziehung ergänze ich das normative Element, dass bei der Bildung »jene Verfassung des Menschen [mit zu bedenken ist], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen«.

So viel zum Wissen, zu seinen Formen, seiner Auswahl und Tradierung. Ich übergehe, bildlich gesprochen, den Abschnitt, in dem ich auf die Dignität des Wissens und seine – sachliche – Geltung eingehen müsste, und beschränke mich auf einen Hinweis: Selbstredend muss das Wissen den Wahrheits- und Geltungsansprüchen

genügen, die für den jeweiligen Produktionskontext maßgeblich sind. Wissentlich Unwahrheiten tradieren, das ist mit dem Begriff eines Bildungssystems nicht zu vereinbaren, wo auch immer es sonst erlaubt sein mag.

›Bildungsmedien und der Lehrplan

So weit, so logisch, mag man mir zugestehen. In meiner Schulzeit, in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, mag das ja noch so ausgesehen haben – als es keine Ormig- und OH-Folien gab, im Zeitalter der vererbaren Schulbücher und der Schulwandbilder, der Kreide vor allem. Aber heute? im Zeitalter, technisch gesehen, des Knopfes, mit man den Strom ein- und ausschalten kann? wo Lehrer und Schüler, didaktisch gesehen, in den Unterricht mitbringen können und dürfen, was immer ihnen einfällt?

Da muss man allerdings noch etwas genauer hinsehen. Was ihnen einfällt? Die *Schüler* dürfen schon mitbringen, was ihnen bemerkenswert erscheint. Solange aber der Lehrer das Mitgebrachte nicht ausdrücklich als Medium der Arbeit im Unterricht aufnimmt und legitimiert, ist es – wie heißt es doch in unserem Programm – ›delegitimiert‹, nein, diese Formulierung setzte ja voraus, dass es eine dem Unterricht vorausliegende, eine vorgängig gegebene Legitimation eines bestimmten Mediums gibt. Die gibt es per definitionem nicht. Nein, der Lehrer ist es, der autorisiert – oder auch nicht. Der Gegenstand oder Sachverhalt ist nicht eo ipso, er wird zum Bildungsmedium – oder auch nicht.

Auch die *Lehrer* dürfen Dinge heranziehen, die nicht explizit vom Schulträger autorisiert sind. Sie müssen es sogar, sie können davon gar nicht absehen und zwar einfach deswegen, weil der Lehrplan, ja nicht einmal das Schulbuch in jedem Fall so weit ins Detail gehen, wie das in der Arbeit im Unterricht erforderlich ist. Wären Lehrer demnach didaktisch allmächtig und könnten unliebsame Vorgaben unterlaufen? Etwa in einer Art ›Partisanenstrategie‹, wie *Hilbert L. Meyer* das in der Zeit der Curriculumreformen und ›phantasien nannte? Keineswegs. Vordergründig gesehen, werden sie bei Antreten seines Amtes auf den Schulzweck verpflichtet, vom Staat zum Beispiel vereidigt. Bei derartigen, rituellen Handlungen kann es ein Schulträger belassen, weil Lehrer als Lehrer professionalisiert sind. Eine professionelle Sozialisation entlastet den Schulträger von einer jedesmaligen Einzelfallprüfung der Medien, die sein Personal in der beruflichen Tätigkeit verwendet.

Professionalisierung, das ist ein weiteres Konzept, das zum Verständnis der Wirkweise von Lehrplänen hilfreich ist, das man demnach in Betracht ziehen muss. Wie weit und wie im Einzelnen sind die Lehrer für ihren Beruf ausgebildet, denen der Lehrplan einen Raum für ihr berufliches Handeln absteckt? Bei internationalen Vergleichen wird dieser Aspekt häufig nicht berücksichtigt.

Fazit

Ich breche ab und fasse meine Beobachtungen und Überlegungen in einem Set von Hypothesen zusammen:

1. Lehrplanentwicklung findet in relativer Autonomie des Bildungssystems im Rahmen des durch den Staat repräsentierten gesellschaftlichen Systems statt.

2. Die Inhalte des Lehrplans oder das in die Lehrpläne aufgenommene Wissen sind mit der Autorität des Staates versehen.
3. Als Inhalt des Lehrplans wird weitgehend das ausgewählt, was bereits im System vorhanden ist; selektiert wird, was bereits selektiert ist.
4. Das in der Gesellschaft verfügbare Wissen wird oder ist bereits zum Zweck der Vermittlung in der Schule methodisch organisiert. (In der Lehrplanarbeit begegnet an dieser Stelle das Postulat der ›Machbarkeit‹.)

Das sind Hypothesen, also Behauptungen, die an der Empirie zu prüfen wären. Vorsichtiger sollte ich vielleicht sagen: Sie können als Heuristik, als Suchauftrag oder Leitfaden für eine Interpretation derjenigen Daten dienen, die eine Analyse der Praxis von Lehrplanarbeit i. w. S. hervorbringt. Um anzudeuten, wie ich mir das vorstelle, zwei Erinnerungen:

Ein Pausengespräch, das sich aus der Diskussion über einen Vortrag bei einer unserer Tagungen ergeben hatte, drehte sich um die Behauptung, in Italien gebe es keine offizielle Schulbuchzulassung, wie wir sie in Deutschland haben – eine empirisch prüfbare Behauptung. Meine erste Hypothese könnte dazu anleiten, nicht etwa eine Gegenbehauptung platt dagegen zu setzen, wie ich das damals tat, sondern im italienischen Bildungssystem danach zu suchen, ob es in Italien eine Instanz gibt, die strukturell dieselbe Aufgabe hat wie zum Beispiel die deutschen so genannten Schulbuchkommissionen.

In zwei parallelen Beiträgen zur Belgrader Tagung haben *Eva Matthes* und *Sylvia Schütze* nach »Freund- und Feindbildern« in Schulbüchern der DDR und solchen in der BRD gesucht – und dort explizite, hier hingegen keine gefunden. Sei's drum: *Matthes* skizziert die politische Situation der DDR in der Zeit nach Ulbricht und unter Honecker und schreibt dann im Blick auf die von ihr untersuchten Fibeln: »Dies alles spiegelte sich auch in der Fibel wider ...«. Nach einem kurzen Blick auf die von *Schütze* näher analysierten Sozialkundebücher der BRD resümiert sie sodann: In ihnen spiegelten sich »die Grundprinzipien einer pluralistischen, freiheitliche-demokratischen Grundordnung wider, mit denen die Erziehungsziele der Mündigkeit und des eigenständigen Denkens korrespondieren«. Wie sollte es auch anders sein, so folgere ich im Sinne meiner vierten Hypothese. So sehr sich die Ziele unterscheiden mögen, in beiden Fällen ist die Struktur dieselbe: Die politische Orientierung des Staates steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen der Erziehung dann Ziele gesetzt werden.

Was unsere Bildungsmedien angeht, so ist die Struktur, in die sie eingebettet sind, dieselbe wie die, die ich für den Lehrplan herausgearbeitet habe: In den seltensten Fällen sind sie Gegenstand von »unterschiedlichen Verfahren der staatlichen Zulassung, der Zensur bzw. des Verbots«, wie es in der Einladung zu unserer Tagung heißt. Und die »gesellschaftliche[n] (z.B. weltanschaulichen) Institutionen« haben allenfalls dann ein Recht zu »Zulassungs-, Zensur- und Verbotsmaßnahmen«, wenn sie Schulträger sind – in Deutschland auch das nur im Rahmen der Verantwortung des Staates, wie sie im Grundgesetz allgemein formuliert ist und im Einzelnen im Lehrplan ihren Niederschlag findet. Jeder, seien es ein Verlag oder einzelne Lehrer, der einmal versucht hat, Medien als ›Bildungsmedien‹ in die Schule zu bringen, hat erfahren und weiß, dass Kompatibilität mit dem Lehrplan das wichtigste Richtmaß für das Gelingen ist. Es ist nicht das einzige. In der Praxis von Schule und Unterricht sind insbesondere die ›Machbarkeit‹ und natürlich die ›sachliche Richtigkeit‹ Richtgrößen für didaktische Entscheidungen – und zum

Beispiel auch für die Produktion von Schulbüchern und andere so genannten ›Bildungsmedien‹. Wen wundert's, wenn man bedenkt, wie die Lehrplanarbeit vonstatten geht.

Der Lehrplan: ›Lehrpläne‹ und ›Bildungsmedien‹ dokumentieren die Bildungspolitik und demnach letzten Endes das Selbstverständnis eines Staates. Wie wir in unserer Schulbuch-Gesellschaft oft sehen konnten und nachlesen können, kann Schulbuchkritik – in ideologiekritischer Absicht – immer auch als Kritik an der das Bildungswesen tragenden Autorität durchgeführt und vorgetragen werden. Wie wir wissen, ist diese Kritik umso wirkungsloser, je komplexer das Gemeinwesen verfasst ist, das in ›Schulen‹ seinen Nachwuchs erzieht. (Das dürfte übrigens mutatis mutandis auch für die Familien und die Bildungsmedien zutreffen, die denen zur Verfügung stehen: Spielzeug, Kinderbücher.) Ebenso interessant könnte es sein, wenn man so zu sagen umgekehrt die Verfassung des Trägers des Bildungssystems zur Interpretation der Dokumente heranzöge, die unserer Gesellschaft den Namen geben, die ›Schulbücher‹ und die anderen ›Bildungsmedien‹ – explizit, denn impliziert geschieht das immer auch, wie etwa in dem eben herangezogenen Beispiel von *Matthes*. Besonders dankbare Objekte gibt da naturgemäß der Unterricht in der Geschichte und ihren Nachbarfächern her.

Es wird jetzt nicht verwundern, dass ich die beiden ersten Absätze der Einladung zu unserer Tagung etwas anders lese, als sie wohl verstanden werden sollen: Ob etwas als Gegenstand der Arbeit im Unterricht einer Schule genutzt werden, hier also als legitimes ›Bildungsmedium‹ gelten darf, wird vom jeweiligen Träger festgelegt und in einem Lehrplan kodifiziert. Bei veränderten gesellschaftlichen Randbedingungen oder divergierenden gesellschaftlichen Interessenlagen sind Lehrpläne grundsätzlich der Kritik ausgesetzt. Sie können in festgelegten Verfahren revidiert oder durch neue ersetzt werden – wie undurchsichtig die Verfahren für die Nutzer auch immer sein mögen. Das gilt auf allen Ebenen, auf denen Entscheidungen über die Gegenstände für die Arbeit im Unterricht der jeweiligen Bildungseinrichtung getroffen werden.

Literaturnachweise

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 3. Aufl. 1972.
- Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt 1970.
- Bourdieu, Pierre /Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1973.
- Bund-Länder-Kommission (Hrg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Bonn 1984.
- Cassirer, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1956 (1922, 1938)
- Dolch, Joseph: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 3. Aufl. 1971.
- Frey, Karl: Curriculum-Konferenz: Eine Kodifikations- und Vermittlungsinstanz. In: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann (1982) S. 203-215.
- Haft, Henning, u.a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung. Kiel 1986.
- Haller, Hans-Dieter: Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973. (Zentrum I Bildungsforschung, Forschungsbericht 10).

- Hopmann, Stefan: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988 (Veröff. des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften).
- Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 3. Aufl. 1959.
- Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt 1970.
- Menck, Peter: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zur Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975.
- Menck, Peter: Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlass einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, S. 363–380.
- Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.

Entwurf