

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 16 (1994)

Heft: 2

Artikel: Topik der Lehrplanung : das Aarauer Lehrplannormal

Autor: Hopmann, Stefan / Künzli, Rudolf

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786193>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Topik der Lehrplanung

Das Aarauer Lehrplannormal

Stefan Hopmann/Rudolf Künzli

*Die Probleme, Fragestellungen und Lösungen sind bekannt. Lehrplanentwicklung und Lehrplanimplementation sind gründlich und vielseitig durchdachte Teilleistungen moderner Bildungssysteme. Die Frage nach dem **Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Lehrplänen** lässt sich daher so auffassen, dass nicht ein weiteres Modell oder ein historischer Fall von Lehrplanung – und sei es ein exemplarischer – vorgetragen oder analysiert werden soll, sondern der Versuch unternommen, **die verschiedenen Fragen und Probleme, die moderne Lehrplanarbeit aufwirft, in ihren erklärenden Zusammenhang zu stellen**. Wir werden also nichts Neues sagen. Aber wir möchten die durchaus bekannten Fragestellungen und Probleme in einer übergreifenden Topik moderner Lehrplanarbeit verortet vorstellen, nicht als bloss aktuelle und situative. D. h. auch, wir möchten zeigen, dass es Fragen und Probleme sind, die nicht endgültig lösbar sind, für die es keine abschliessenden Technologien gibt und geben kann. Wir sind aber überzeugt, dass ein historisches Bewusstsein vom Stellenwert der je aktuellen Fragen und ein verordnend systematisches Wissen um den sachlichen Zusammenhang dessen, was uns alltäglich in einer Vielzahl von Einzelfragen bedrängt und beschäftigt, die Qualität unserer aktuellen Problemlösungen auf Zeit steigert. Ein Normal nennen wir unser Instrument, weil es ein Mass vorgibt für die Fragen, die in jeder Lehrplanarbeit zu stellen und zu beantworten sind. Das **Aarauer Lehrplannormal** soll in diesem Sinne helfen, je konkret der Situierung der eigenen Probleme gewahr zu werden, und wir hoffen dabei, dass in unserer Schematisierung der Entscheidungs- und Begründungsprobleme von Lehrplänen die in der Lehrplanarbeit Handelnden auch wirklich **ihre** Probleme wiedererkennen können, damit ihnen unser Denkinstrument so nützlich werden kann¹.*

Beginnen wollen wir mit zwei einfachen Feststellungen, die uns als Prämissen dienen, aus denen wir das ganze Instrument entwickeln. Die Feststellungen sind durch zahlreiche Studien zur historisch-vergleichenden Lehrplanforschung belegt und von so gut wie allen Lehrplantheorien gedeckt:

1. Der historische Kern des Lehrplans war und ist, die beiden Grundzwecke schulischen Unterrichts – *tradieren* und *vorbereiten* (qualifizieren) – miteinander zu verknüpfen. Das Medium der Vermittlung ist die *Bildungsidee*.

Lehrpläne, heisst das, sind eine Antwort auf die curriculare Frage: Wie eine Gesellschaft ihre *Identität* und ihre *Existenz* über den Wechsel der Generationen hinweg durch schulisch organisierte Lernprozesse sichern kann. Es ist offenkundig, dass das zwei nicht einfach zu versöhnende, sondern sich miteinander widersprechende Aufgaben sind.

Die Komplexität und existentielle Allgemeinheit der Frage bringt es mit sich, dass sie auf Dauer weder allein ganzheitlich und übergreifend, noch allein an einem spezialisierten Ort gelöst und behandelt werden kann, sondern Verhandlungsgegenstand auf verschiedenen Ebenen und Bereichen im öffentlichen Raum so gut wie in der Schule vor Ort ist und bleibt. Dem entspricht die zweite Feststellung, von der wir hier ausgehen:

2. Lehrpläne erfüllen unterschiedliche Funktionen. Dazu zählen die öffentliche Rechtfertigung der Unterrichtsinhalte (*politische Funktion*), die Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsinhalte zu einem Lehrprogramm (*programmatische Funktion*) und die Rahmung und Unterstützung der schulischen Unterrichtsplanung (*praktische Funktion*).

Ausgehend von diesen beiden einfachen Grundannahmen wollen wir im folgenden drei Fragen näher skizzieren:

1. Wie begründen sich Lehrpläne?
2. Wer macht Lehrpläne und woran scheitern Lehrplanreformen?
3. Was ist (zum Beispiel) spezifisch anders in der Lehrplanarbeit für Minderheiten?

1. Wie begründen sich Lehrpläne?

Jede der beiden angeführten Grundannahmen enthält drei Elemente, aus denen die Aussage zusammengesetzt ist. Bei der ersten, seit Schleiermacher unter Pädagogen selbstverständlich gewordenen Grundannahme wird die Aufgabe der Lehrpläne ganz allgemein als *Vermittlung* eines historisch gewordenen Bestandes an zivilisatorischen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft (*Tradition* resp. *Tradierung*) mit der Vorbereitung auf die künftigen, z.T. noch unvorhersehbaren Aufgaben (*Zukunft* resp. *Qualifizierung*) bezeichnet. Das erste dient der Sicherung gesellschaftlicher Identität und Stabilität über den

Wechsel der Generationen hinweg, das zweite der Sicherung ökonomischen Überlebens, der sozialen und ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft im Wandel der äusseren und inneren Verhältnisse. Diese beiden durchaus widersprüchlichen Aufgaben der Schule werden (je nach Lage explizit oder implizit) in einer anerkannten Idee oder anderen Vorstellungen von der guten, richtigen, allgemeinen Bildung miteinander vermittelt, dem Bildungsideal einer Gesellschaft bzw. der Schulveranstalter ².

Die zweite Grundannahme geht von drei Ebenen aus, auf denen diese Vermittlung zu leisten ist (Grundfunktionen des Lehrplans): eine Ebene der öffentlichen Meinungsbildung (*politisch*), eine Ebene der Schuladministration und -organisation (*programmatisch*) und eine Ebene des konkreten Unterrichts (*praktisch*) ³. Aus diesen Elementen der beiden Grundannahmen zusammen lässt sich demnach eine Matrix mit neuen Feldern bilden, die sich unserer Erfahrung nach als gut geeignet erwiesen hat, die Probleme und praktischen Alternativen der Lehrplanarbeit in wenigen Strichen zu skizzieren ⁴.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH			
PROGRAMMATISCH			
PRAKTISCH			

Von Friedrich Schleiermacher über Wilhelm Rein und Erich Weniger bis hin zu den Lehrplantheorien der Gegenwart besteht *Einigkeit darüber*, dass die Vermittlung von Tradition und Zukunft die Aufgabe der Lehrplanarbeit ist, und *keine Einigkeit darüber*, wie diese Aufgabe zu lösen ist. Die Notwendigkeit, Lehrpläne zu erarbeiten, ist historisch eben daraus entstanden, dass beides nicht mehr zwanglos zusammenging, die blossе Fortsetzung der Tradition nicht mehr ausreichend erschien, die absehbare Zukunft zu meistern. Lehrpläne sollten darum ein Angebot entwickeln, das mit Blick auf die Zukunft aus der Tradition entnommen werden kann und soll. Auf jeder der genannten Funktionsebenen – Politik, Programm, Praxis – stellt sich diese Aufgabe leicht verändert dar. Am deutlichsten zeigen sich die Schwierigkeiten vielleicht auf der ersten, der politischen Ebene.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE		
PROGRAMMATISCH			
PRAKTISCH			

Wenn man die Gesamtheit der Traditionen einer Gesellschaft, die potentiell Gegenstand des Schulunterrichts (Bildungsinhalte) werden können, ganz allgemein als *kulturelles Erbe* bezeichnet, wird schnell klar, dass es davon mehr gibt, als jemals in einem wie immer ausführlichen Unterricht auch gelehrt werden kann. Es gibt halt immer viel mehr Wissen und Können, geistige und materielle Errungenschaften zwischen Himmel und Erde, als Schulweisheit in sich aufnehmen kann. Das Bewusstsein dieser Differenz ist freilich unterschiedlich ausgeprägt. Dass alte Traditionsvorstellungen vom kulturellen Erbe: humanistische Bildung, volkstümliche Bildung oder wie sie alle heissen, nicht (mehr) von allen geteilt werden und als Leitbild nicht mehr genügen, auch weil sie ihre selektive Eindeutigkeit und Kraft verloren haben – wer wollte das bestreiten. Das gehört seit den späten sechziger Jahren zum Gemeingut aller Lehrplandebatten⁵. Selbst wenn angesichts der technischen und ökologischen Herausforderungen etwa die klassischen Kernbestände aus dem kulturellen Erbe, Dichtung, Kunst und Musik ganz an den Rand gedrängt blieben zugunsten mehr profaner zivilisatorischer Errungenschaften, Technik, Mathematik, Naturwissenschaften, selbst dann überschreitet die Fülle der tradierenswerten und tradierbaren Inhalte bei weitem das Fassungsvermögen eines Schulsystems, ganz zu schweigen vom Fassungsvermögen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Ausserdem lässt sich füglich streiten, ob solche Einseitigkeit dem Erbe gerecht werden kann. Jeder Nachlassverwalter wird davon überzeugt sein, dass gerade das von ihm betreute Erbstück auf keinen Fall vernachlässigt und schon gar nicht ganz aufgegeben werden darf.

Indessen, der Zerfall der Wirkungskraft bestimmter Traditionsbestände droht immer und ist nicht erst eine Folge ihrer zunehmenden Fülle. Kanonbildung geschieht und geschah schon immer über eine Fülle von möglichen Alternativen, das macht gerade ihre massgebliche normative Kraft aus. Problematisch ist die identitätsverbürgende Bedeutung der möglichen Inhalte. Die

aktuell sich vordrängende Frage ist vielmehr grundsätzlicher Art nach dem weiterführenden Nutzen von Traditionsbeständen überhaupt, oder: Gibt es Zukunft in der Vergangenheit?

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE		KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH			
PRAKTISCH			

Wenn sich also nicht mehr von selbst versteht, dass die Weitergabe des kulturellen Erbes auch die Zukunft, die eigene und die der Kinder, zu sichern vermag, kommt diese selbst als Problem in den Blick. Es ist dann naheliegend, in die Zukunft zu schauen und dasjenige aus dem Erbe auszuwählen, was künftigen Generationen nützlich sein kann. Nur, was ist nützlich in der Zukunft? Es war der Optimismus der Curriculumbewegung der siebziger Jahre, man könne durch wissenschaftliche Prognosen und Qualifikations- resp. Arbeitsplatzanalysen diesen Zukunftsbedarf ermitteln. Keines der darauf abzielenden Projekte ist je bei einer brauchbaren Unterrichtseinheit angekommen. Deshalb wird in der didaktischen Literatur der letzten Jahre bescheidener argumentiert. Man wisse zwar nicht, was die Zukunft im einzelnen an Wissen und Können fordere, wolle aber immerhin davon ausgehen, was uns wohl in Zukunft beschäftigen werde. In diesem Zusammenhang ist dann wie bei Wolfgang Klafki von *Kern- oder Schlüsselproblemen* die Rede ⁶. Das Konzept für die schleswig-holsteinische Reform nennt dazu z. B.

1. *Die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens, insbesondere der Frieden, die Menschenrechte und das Zusammenleben in der einen Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen.*
2. *Der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, der eigenen Gesundheit und der anderer Menschen.*
3. *Die künftige Veränderung der wirtschaftlichen, technischen und sozialen Bedingungen und deren Folgen für die Gestaltung der Lebensverhältnisse.*

4. *Die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern, Jungen und Mädchen in Familie, Beruf und Gesellschaft.*
5. *Das Recht aller Menschen zur Gestaltung ihrer politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse⁷.*

Niemand wird ernsthaft bestreiten, dass das alles wichtige Kernprobleme sind. Aber weder sind das alle – auch auf dieser Ebene ist eine Auswahl nötig – noch bedeutet die Identifizierung von Schlüsselproblemen schon eine Einigung über mögliche Lösungen. Und ohne diese Einigung kann niemand sagen, welche Traditionen geeignet wären, der Kernprobleme Herr zu werden.

Ohne das Thema hier vertiefen zu können: Der Bezug auf die Zukunft vermittelt zwar unzählige bedenkenswerte Punkte, aber alles andere als klare Aussagen darüber, was in den Lehrplan gehört. Was also tun, nachdem das Erbe brüchig und der Zukunftsoptimismus verbraucht ist? Letztendlich kehren alle Lehrplanreformen zu genau der Ausweichlösung zurück, die Lehrpläne seit den preussischen Reformen des frühen neunzehnten Jahrhunderts kennzeichnet und die seinerzeit nicht zuletzt Ertrag der politisch unlösbaren Kontroverse zwischen Humanismus und Realismus war. Wenn weder das Erbe noch die Zukunft klar zu bezeichnen sind, wird versucht, das Problem dadurch zu umgehen, dass ein Minimalkonsens über ein Drittes, beide Vermittelndes, angestrebt wird. Kern dieses Minimalkonsenses waren schon damals und sind auch heute in Ermangelung anderer Bestimmungsmöglichkeiten allgemein gehaltene Aussagen über den *Bildungsauftrag* der Schule.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLME
PROGRAMMATISCH			
PRAKTISCH			

Als halb politische, halb juristische Konsensübungen versuchen Aussagen zum Bildungsauftrag konkrete Festlegungen der Inhalte oder Erträge zu vermeiden, da dann Parteinahmen für bestimmte Traditionen oder Zukunftsbindungen wieder unausweichlich wären. Sie bestehen deshalb meist aus universalisti-

schen Aussagen zu dem, was man früher *Haltungen* nannte und heute manchmal als *Schlüsselqualifikationen* bezeichnet. Typische Aussagen, die dabei zustande kommen, lauten dann etwa, Aufgabe des Unterrichts sei beispielsweise die Förderung

- des Wertebewusstseins, etwa der Achtung der Menschenrechte und der sie begründenden Wertvorstellungen,
- der Fähigkeit, ein erfülltes Leben in Kenntnis der wirtschaftlichen, sozialen und natürlichen Zusammenhänge zu führen,
- der Offenheit für kulturelle Vielfalt, der Offenheit für künftige noch unbekannte Fragestellungen,
- der Friedensfähigkeit und der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung.

Solche Aussagen beherrschen Bildungsreformprogramme, die Schulgesetze und schliesslich die Lehrplanpräambeln. Sie kodifizieren so gut als möglich, worin die Gesellschaft als Schulträger den *Bildungsauftrag* ihrer Anstalten gesehen haben möchte. Bildungstheorien sind hier Referenzpunkte und Prüfmuster für die politischen Bildungsaufträge, ohne diese doch ersetzen zu können. Wer solche Formeln bloss als Leerformeln verächtlich macht, verkennet, dass gesellschaftlich mehr nicht zu haben ist. Der letzte grossflächige Versuch, einen weitergehenden Konsens mit dem Konzept des «sozialistischen Menschen» zu erzwingen, ist ja nun offenkundig gescheitert. Ein ähnlich geschlossenes *Bildungsideal*, das präzise angibt, was einen gebildeten Menschen in westlichen Demokratien auszeichnet, ist nicht in Sicht. Unter den gegenwärtigen Bedingungen können Bildungsaufträge also nur davon handeln, was allen einsehbar mindestens dazu gehört, ein solcher zu sein. Und auch das ist immer noch einiges.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERNPROBLEME
PROGRAMMATISCH		LEHRPLAN- ARBEIT	
PRAKTISCH			

Lehrplanarbeit hat es dann mit solchen Vorgaben zu tun. In Rahmenkonzepten, Leitideen, Lehrplanrahmen usw. mehr oder weniger konsistent komprimiert gibt der Bildungsauftrag entweder Eckwerte an, die nicht unterschritten werden sollen, oder Grenzen, die Lehrplanarbeit wahren soll. Lehrplanarbeit ist also nicht dem gesamten kulturellen Erbe an sich und als solchem, auch nicht der ungebremsten Wucht der Kernprobleme ausgeliefert, sondern nimmt beide immer vermittelt durch die Brille des Bildungsauftrags wahr. Das entlastet. Und das ist auch gut so. Denn Lehrplanarbeit hat einiges zu leisten, um die mit jeder Lehrplanreform angestrebten Veränderungen im Bildungsauftrag in Einklang mit den eigenen Traditionen, der eigenen Zukunftsplanung und den schulischen Erfordernissen zu bringen.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	
PRAKTISCH			

Die Traditionen der Lehrplanarbeit können hier summarisch als *sekundäre Lehrplanbindungen* bezeichnet werden. Das sind all die rechtlichen, organisatorischen, inhaltlichen Vorgaben, die, ohne selbst im Lehrplan zu stehen, den Spielraum der Lehrplanentscheidungen begrenzen. Das sind etwa die Strukturen der Lehrerausbildung und -fortbildung, die Stundentafeln, die Versetzungsordnungen, die Fächereinteilungen, die Schulaufsichtsvorschriften, die Bau- und Brandschutzvorschriften und . . . und . . . und. Das Bündel derjenigen Vorgaben, die man bei jeder Lehrplanentscheidung eigentlich im Kopf haben müsste, umfasst selbst in kleinen Kantonen Dutzende Aktenordner, in grossen Flächenstaaten leicht ganze Bibliotheken.

Ursprünglich gehen fast alle darin enthaltenen Vorgaben ihrerseits auf Lehrplanentscheidungen zurück, waren also Vorbedingung oder Folge früherer Überlegungen, was wie unterrichtet werden soll. In jedem konkreten Planungsprozess ist es aber unmöglich, alle damit festgeschriebenen Vorgaben zur Dis-

position zu stellen. Zusammen mit den je geltenden Lehrplänen bilden sie einen Filter für das, was neu aufgenommen werden soll und kann. Man kann keine ganz neue Schule erfinden, sondern muss versuchen, im Rahmen der vorhandenen Schule Platz für das zu finden, was man gerne machen möchte oder laut Bildungsauftrag machen soll.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH			

Das schmale Prinzip Hoffnung, das dabei oft genug nur noch übrig bleibt, wollen wir hier in alter Verbundenheit als *Bildungsplanung* bezeichnen. Wohl wissend, dass die Zeit hochfliegender Bildungsplanung vorbei ist, aber dem Rechnung tragend, dass die kleinteilige Planungsarbeit, die dennoch von den Schulträgern und Schulverwaltungen versucht wird, möglicherweise vielmehr den Namen Bildungsplanung verdient. Denn mit jedem Modellversuch, jedem Schulentwicklungsplan, jedem Schulartkonzept wird wenigstens ein wenig mehr Spielraum für Veränderung vermessen.

Beide, *sekundäre Lehrplanbindungen* und *Bildungsplanung*, spielen allen Untersuchungsergebnissen nach in der konkreten Lehrplanarbeit meist nur eine nachgeordnete Rolle ⁸. Sie sind den Handelnden als Entscheidungskonditionen bewusst, werden aber (solange es nicht zu offenkundigen Norm- oder Zielkonflikten kommt) kaum explizit thematisiert. Im Vordergrund steht nämlich die hier noch ausstehende dritte Ebene: die Schulpraxis.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH		SCHULISCHE PROPÄDEUTIK	

Man kann das gesamte Anliegen der Lehrplanarbeit leichterhand allein mit der mittleren senkrechten Achse in unserer 9-Feldermatrix beschreiben. Es geht darum, einen gegebenen Bildungsauftrag in eine ihm angemessene *schulische Propädeutik* zu übersetzen, also durch Lehrplanarbeit Lehrplangehalte so anzuordnen, dass sie in einem leidlich konsistenten Bildungsgang durchlaufen werden können. Auch das ist leichter gesagt als getan. Denn es reicht ja nicht, Konsistenz innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit zu erreichen, sondern der gesamte im Durchlauf der Schule vermittelte Unterrichtsgehalt soll zumindest insoweit zusammenstimmen, dass der Bildungsauftrag nicht konterkariert und die Schule in diesem Sinne erfolgreich absolviert werden kann. Schulische Propädeutik hat also immer ein Doppelgesicht: Sie ist Propädeutik auf das Gesamtziel der Schule, den Bildungsauftrag, hin. Und sie ist Propädeutik für den nächsten Schulabschnitt, die nächste Unterrichtsetappe.

Wenn man sich in einem Gedankenexperiment vorstellt, man müsse alle möglichen Vernetzungen eines neun-, zwölf- oder dreizehnjährigen Schulgangs auch nur grob aufmalen: Ein Alptraum von Querverstrebungen und Bruchlinien wäre wohl unausweichlich. Tatsächlich haben sich dafür schon lange Problemreduktionsmechanismen eingespielt, die die wichtigsten Traditionsbausteine für den Lehrplan zur Verfügung stellen: *die Schulfächer*.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH	DISZIPLINÄRE PROPÄDEUTIK	SCHULISCHE PROPÄDEUTIK	

Allen bekannten Untersuchungen nach bewegt sich Lehrplanung im Horizont der Schulfächer und nach Massgabe der Schulfächer. Disziplinen sind das zum Zwecke der Lehre geordnete Wissen, die Schulfächer das architektonische Gerüst der Schule mit eigener Bedeutung und Systematik, die auch unabhängig von der Systematik der Wissenschaft sich entfalten⁹. Die wichtigste Argumentenfolge bei Lehrplanungen lautet allemal: Was gehört zu diesem Fach – was ist notwendig, dieses Fach zu beherrschen – was ist an diesem Fach zu lernen. Das ist auch nicht unvernünftig, wenn man bedenkt, dass Unterrichtsplanung auf genau der gleichen Ebene stattfindet. Es hat aber natürlich enorme Probleme, wenn man bedenkt, dass der jeweilige Fachunterricht ja nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtunterricht bildet, schultäglich selten mehr als ein Sechstel. Nur im Horizont des Fachs zu planen, missachtet also schon die nächstliegende Erfahrungsebene, die vorausgehende bzw. nachfolgende Unterrichtsstunde. Wer schon einmal nach einer schwierigen Klassenarbeit die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für ein neues Thema gewinnen wollte, kennt das Problem. Ganz zu schweigen von der Vielfalt tiefergehender fachübergreifender Zusammenhänge, die Unterrichtsverläufe untergründig prägen.

Zudem ist die *disziplinäre Propädeutik* in sich nicht unproblematisch: Sie ist nicht einfach identisch mit dem Aufbau der Fachwissenschaft. Deren logischer Aufbau erfordert möglicherweise eine Schrittfolge, die dem Fassungsvermögen der Schüler und Schülerinnen (oder deren Eltern) unangemessen wäre. Wohin Blindheit in diesem Bereich führt, hat seinerzeit die Neue Mathematik nachhaltig bewiesen. Weitere Beispiele können den Versuchen zu strikter *Wissenschaftsorientierung* der Lehrpläne in beliebiger Menge entnommen werden. Im extremsten Fall wird disziplinäre Propädeutik zum hohlen Selbstzweck, der niemanden mehr überzeugen kann. Das blosse Argument: «Das brauchst Du später in der Oberstufe» hat noch keinen auf Dauer motiviert. Dafür ist das letzte Feld in unserer Matrix bedeutender.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH	DISZIPLINÄRE PROPÄDEUTIK	SCHULISCHE PROPÄDEUTIK	LEBENSWELT- PROPÄDEUTIK

Interessanter Unterricht ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (aber auch vieler Lehrkräfte) im allgemeinen solcher, dessen unmittelbaren Nutzen man sieht, wo man weiss, wofür was gelernt wird – vorzugsweise solche Dinge, deren lebensweltlich Verwendungszusammenhang man schon kennt oder vorausahnen kann ¹⁰. *Non scholae, sed vitae discimus* lautet die alte Verkehrung der Einsicht Ciceros, und unter den Beweiszwang lebensweltlichen Nutzens des im Lehrplan Verlangten haben von den Philanthropen über die Reformpädagogen bis hin zu den heutigen Industrieverbänden fast alle Kritiker die Lehrplanarbeit gestellt. Das ist letztendlich auch der Punkt, an dem Eltern aktiv werden und Lehrplanpolitik unter Druck gerät. So schliesst sich denn der Kreis der Lehrplanarbeit.

Historisch liesse sich nun zeigen, dass fast alle Lehrplaninhalte im Lauf ihrer Geschichte mit verschiedenen propädeutischen Zuschreibungen gehandelt werden. Was neu in den Lehrplan soll, wird oft mit der lebensweltlichen Propädeutik begründet: Dies oder das sei unabweisbar für jede(n) in unserem Alltag notwendig. Der Computer ist nur das letzte Beispiel in dieser Reihe. Ist ein Inhalt etabliert, wird er als Schulfach anerkannt oder in ein Schulfach integriert, wird er nach den Erfordernissen der disziplinären Propädeutik plaziert: Dies oder das sei an dieser Stelle im Fachaufbau, nicht früher und nicht später, zu lehren. Beide: disziplinäre und lebensweltliche Propädeutik bleiben dabei aufeinander angewiesen. Es gibt viele Gehalte, deren lebensweltliche Bedeutung unumstritten ist, die aber mangels disziplinärer Verankerung keinen dauerhaften Platz im Schulcurriculum gefunden haben: Erziehungskunde und Medizin sind in dieser Hinsicht nur die beiden offenkundigsten Lücken im normalen Schulcurriculum. Ihre fachübergreifende Verankerung (als Gesundheitserziehung beispielsweise) ist labil und jederzeit aufkündbar. Umgekehrt bedürfen die disziplinären Gehalte lebensweltlicher Plausibilität. Inhalte, denen diese

offenkundig abhanden gekommen ist, können sich nur so lange halten, wie schulorganisatorische Zwänge sie vor der Verabschiedung schützen. In der deutschen Lehrplangeschichte sind der Hebräisch- und der Griechischunterricht zwei Beispiele für solche disziplinär hochkonsistente, lebensweltlich aber unhaltbar gewordene Inhalte. Der letzte Ausweg, einen lebensweltlich umstrittenen Inhalt abzusichern, ist die Argumentation mit schulischer Propädeutik. Dies oder jenes möge zwar keinen unmittelbar erkennbaren Nutzen mehr haben, habe aber transferfähig bildenden Wert, der im schulischen Kanon unverzichtbar sei. Beispielsweise wurde der Lateinunterricht wiederholt damit verteidigt, dass er als grammatische und semantische Vorlage anderer Sprachen oder noch allgemeiner: der (sprach-)logischen Schulung halber unverzichtbar sei. Solche Kanon-Argumente können einen ansonsten nicht mehr legitimierbaren Inhalt wenigstens einige Zeit vor dem endgültigen Aus im Lehrplan retten. Ihre positive Seite ist, dass in der Tat die Fächer füreinander Leistungen zu erbringen haben. Der Fachkanon der höheren Schule ist seinerzeit genau mit Blick auf diese Zuarbeit zusammengestellt worden ¹¹.

Die lehrplanstrategische Pointe der Verknüpfung allgemeinbildender und berufsvorbereitender Bildung liegt übrigens genau auf dieser Ebene: Sie versucht, das Auseinanderdriften disziplinärer, schulischer und lebensweltlicher Propädeutik im Horizont konkreter Verwendungszwecke aufzuhalten. Sie knüpft damit an die lehrplanpraktische Einheit der Propädeutiken an, wie sie im noch nicht fachgeteilten Unterricht selbstverständlich war. Ihre Schwierigkeit liegt freilich auch genau darin, dass als Folge der Differenzierungsgeschichte das meiste Schulwissen eben nicht nach lebensweltlichen Verwendungszusammenhängen, sondern nach disziplinären Spielregeln aufbereitet ist. Wenn die Verbindung beider Ebenen nicht bloss einen neuen Fächerkanon ergeben soll, bedarf es also besonderer Anstrengungen, berufliche Verwendungszwecke und disziplinäre Erfordernisse im Kontext eines schulischen Unterrichtsverlaufs aufeinander zu beziehen. Oder anders formuliert: Die Schulfächer selbst müssten renoviert werden ¹².

Historisch lässt sich auch für die übrigen Felder zeigen, dass bei Strafe erheblicher Legitimationsnot keines von einem Lehrplan völlig ausser acht gelassen werden darf. Ein Lehrplan, der keine Traditionen kennt, wird ebenso wenig Lebenskraft haben wie einer, der jeden Bezug zu den künftigen Kernproblemen vermissen lässt; ein Lehrplan, der die sekundären Lehrplanbedingungen missachtet, wird unausführbar; einer, der keinen Bezug zu der Weiterentwicklung des Schullebens hat, anachronistisch, noch bevor er in Kraft tritt etc. Nun könnte man aus dieser hier sichtbaren Interdependenz der neun Felder folgern, dass eine möglichst enge Verknüpfung aller Felder einen guten Lehrplan ausmacht, Lehrplanarbeit also anstreben sollte, alle neun Felder im einem Arbeitsgang zu bewältigen. Dem ist aber nicht so. vielmehr ist, wie bei der zweiten Frage zu zeigen sein wird, genau das Gegenteil der Fall.

2. Wie wird über Lehrpläne entschieden?

Wenn es überhaupt Lehrpläne gibt – und immer mehr Länder gehen zur Lehrplanarbeit nach westeuropäischem Muster über – dann werden diese Lehrpläne heutzutage meist von Lehrkräften geschrieben. Das war nicht immer so. Bis ins späte 19. Jahrhundert war im Gegenteil die Beteiligung von Lehrern eine eher unwahrscheinliche Ausnahme. Der ersten Lehrplankommission im deutschsprachigen Raum, der Kommission, die den preussischen Normalplan von 1816 vorlegte, gehörte nur ein Alibi-Praktiker an. Die übrigen waren handverlesene Fachwissenschaftler aus dem Hochschulbereich und im übrigen politische Profis aus der noch jungen Lehrplanverwaltung. Es ist nicht nur die gewachsene soziale Anerkennung des Lehrerstandes, die es schliesslich ermöglichte, die Lehrerinnen und Lehrer selbst die Lehrpläne schreiben zu lassen, sondern auch ein grundlegender Strukturwandel in der Lehrplanarbeit selbst.

Die preussische Lehrplanentwicklung sollte alle drei Ebenen – Politik, Programm, Praxis – überhaupt erst in Beziehung setzen, gleichzeitig abdecken und verknüpfen. Deshalb handelte der erste Lehrplan nur in wenigen kurzen Abschnitten davon, was heute ganze Lehrplanbücher füllt: der Auswahl und Unterteilung der Fachinhalte. Von Grob-, Fein- und sonstigen Lernzielen, von Methoden, Medien usw. war ohnehin nur in Nebensätzen die Rede. Stattdessen war über die Hälfte des Lehrplantextes der Frage gewidmet, wozu das Gymnasium taugt und was dementsprechend füglich *nicht* unterrichtet werden sollte¹³. Das Problem war – einfach gesagt – mit Hilfe eines mehr oder weniger scharf umrissenen Bildungsauftrages aus dem bisherigen Wildwuchs des Gymnasialkanons wegzuschneiden, was keine weitere Behandlung verdiente. Dafür mussten die politisch-administrativen Voraussetzungen geschaffen werden. Der Planungsprozess galt also der Verknüpfung der ersten beiden Zeilen unserer Matrix. Die dritte Ebene wurde den seitdem verschwundenen Lehrplänen der einzelnen Schule überlassen.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE	BILDUNGS- AUFTRAG	KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH	LEHRPLÄNE DER EINZELNEN SCHULEN		

Den ersten preussischen Lehrplänen, die demgegenüber weitgehend der Redaktion von Lehrkräften und Schulverwaltung überlassen blieben, den Lehrplänen der Jahrhundertwende, gingen solche Entscheidungen über den Bildungsauftrag voraus. Die Schulkonferenzen von 1890 bzw. 1900 hatten alle Grundsatzfragen aus dem Weg geräumt und die Lehrplankommissionen nur noch mit der Umsetzung des Bildungsauftrages in konkrete schulische Abläufe beauftragt¹⁴. Die Lehrplankommissionen waren also im Schnittpunkt der unteren beiden Ebenen angesiedelt und hatten sich bezüglich der ersten Ebene nach den Aufträgen der Schulkonferenzen zu richten:

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	ERGEBNISSE DER SCHULKONFERENZEN		
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH	DISZIPLINÄRE PROPÄDEUTIK	SCHULISCHE PROPÄDEUTIK	LEBENSWELT- PROPÄDEUTIK

Natürlich hat es daneben und seitdem immer wieder Versuche gegeben, beide Aufträge, die politisch-administrative Klärung und die programmatisch-didaktische Umsetzung miteinander zu verknüpfen. Die grossen Curriculumprojekte der sechziger und siebziger Jahre und mancher Gesamtschulversuch könnten als Beispiele dafür gelten. Sie illustrieren zugleich das unvermeidliche Dilemma solcher Integrationsversuche: Lehrkräfte und Verwaltung allein können für die notwendigen politischen Klärungsprozesse nicht eintreten. Ihre Legitimationskraft reicht nicht aus, der Gesellschaft Änderungen im Bildungsauftrag zu verordnen. Demokratisch zu verantworten wäre eine solche «Privatisierung» oder Separation des Schulbetriebs ohnehin nicht. Politische Klärungsprozesse ihrerseits können keine didaktischen Teilfragen angemessen klären. Die Peinlichkeiten der aus dem Zusammenhang gerissenen Lehrplanzitate bleibt einem in fast keiner einschlägigen Parlamentsdebatte erspart. Da beide, Schulpraxis und Politik, systemtisch mit einem ganzheitlichen Zugriff überfordert wären, bleibt oft nur noch, das ganze Verfahren an Dritte zu delegieren. Undifferenzierte Zugriffe haben deshalb regelmässig dazu geführt, statt den Betroffenen Experten wie beispielsweise Wissenschaftsinstitutionen mit der Lehrplanentwicklung zu beauftragen. Das Problem, das dabei entsteht, ist im wesentlichen

ebenfalls seit 1816 gleichgeblieben. «Vom grünen Tisch aus» (Wilhelm Rein) konzipierte Lehrpläne sind im doppelten Sinne undurchführbar: Weder wollen, noch können die Lehrkräfte allen ihren Setzungen folgen, noch können die Experten die politische Konsensbildung ersetzen. Das Ergebnis ist – wie in vielen grobmaschig gestrickten Planungsprozessen – mehr oder weniger wohlklingende Makulatur. Eine historisch-vergleichende Reanalyse der wichtigsten Planungsverfahren seit 1816 würde zeigen, dass noch kein ganzheitliches Verfahren auf Dauer erfolgreich werden konnte.

Zumindest europaweit durchgesetzt hat sich stattdessen eine *iterative Verknüpfung* der Entscheidungsebenen: Einer öffentlich-politischen Klärung des Bildungsauftrages folgt in Klausur eine administrativ-didaktische Umsetzung in Fachpläne, die nach der Erprobung durch Schulpraktiker wieder in die öffentliche Diskussion eingespeist wird. Faktisch ist dadurch Lehrplanarbeit in den meisten Fällen zu einem nie endenden Kreislauf immer neuer Klärungsprozesse geworden. Die Prozessbeteiligten stehen dabei auf jeder Ebene vor der schwierigen Aufgabe, die Lehrplanfrage als Ganze, die im iterativen Entscheidungsprozess aufgelöst und parzelliert wurde, doch auf jeder Ebene wieder argumentativ zu einer Einheit zu verknüpfen und als solche zu behandeln. So muss die Umsetzung des Bildungsauftrages in konkrete Fachinhalte eben auch zeigen, wie darin das kulturelle Erbe bewahrt und mit Blick auf künftige Kernprobleme ausgelegt wird; die Definition des Kulturerbes und der Kernprobleme muss erkennbar auf in der Schule Leistbares hin ausgelegt sein; die Verwaltung muss beiden Seiten immer wieder dazu verhelfen, die Vielfalt des Möglichen mit den empirischen Grenzen sekundärer Lehrplanbindungen und realistischer Bildungsplanung zu versöhnen usw. usf. Das ergibt alles in allem auch bei optimalstem Verlauf alles andere als eine Lehrplanidylle, da notwendig jede Ebene mit ihren Forderungen über die Möglichkeiten der beiden anderen hinausschiesst. Darin zeigt sich aber nichts weniger als ein entscheidender Vorteil der iterativen Verhandlung: Sie erlaubt, jede einzelne Entscheidung gleichsam auf Probe, vorbehaltlich der späteren Kleinbearbeitung auf den Folgeebenen zu treffen. Die manchmal eklatante Differenz zwischen erstem politischen Input und endgültiger Fassung ist kein Betriebsunfall, sondern Ausweis der Leistungsfähigkeit differenzierter Planungssysteme.

Alle Probleme und denkbaren Schwachstellen iterativer Entscheidungsprozesse hier durchzuspielen, würde den Rahmen sprengen. Wie greifen nur ein besonderes Repräsentationsproblem von Lehrplanarbeit heraus: die Beteiligung von Sachverständigen aus Wirtschaft und Gesellschaft¹⁵. Ihre Repräsentanz ist von besonderem Belang und zugleich mit besonderer Problematik behaftet. Ihr spezifischer Beitrag, die Stelle im iterativen Prozess, an der sie eingebunden sein sollen, muss klar erkennbar gemacht werden. Wenn Sachverständige, die mit allgemeinpolitischem Mandat operieren – also beispielsweise Vertreter von Handelskammern oder Berufsverbänden, mit didaktischen Einzelfragen der Lehrplangestaltung konfrontiert werden, dann endet das erfahrungsgemäss nur dann ohne Ärgernisse, wenn der jeweilige Vertreter, die jeweilige Vertreterin *zufällig* auch noch Fachexperte, Fachexpertin ist. Ähnliches gilt für viele Elternvertretungen, die in den Kommissionen häufig weniger als Vertreter spezifischer Elterngesichtspunkte denn als Fachleute mit Eltern-

status argumentieren. Das spricht keineswegs gegen Sachverständige aus der Berufspraxis in Lehrplankommissionen – wenn und solange sie mit der dritten, der praktischen Ebene etwa als Praktiker in der Berufsausbildung vertraut sind und ihre Aufgabe nicht als gesellschaftspolitische Interessenvertretung missdeuten. Wenn der programmatische Auftrag als politische Interessentenverhandlung funktionalisiert oder ausgeführt wird, sind Diskursspaltungen und Missverständnisse von Kategorienfehlern bis hin zur Gefährdung des gesamten Planungsgangs unausweichlich. Die allgemeine Auseinandersetzung mit den Interessengruppen gehört nämlich zur Verknüpfung der ersten beiden Ebenen, zur politisch-administrativen Dimension der Lehrplanarbeit. Eine wesentliche Erfolgsbedingung gelingender Lehrplanprozesse ist daher, die Trennung der iterativ getrennten Ebenen je einzuhalten und bei allen Beteiligten ein Bewusstsein von dieser Aufgabenteilung auch zu erzeugen.

3. Was ist besonders schwierig für Minderheiten ?

Im folgenden soll abschliessend die Tauglichkeit des Aarauer Lehrplannormals, auch besondere kulturelle und soziale Rahmenbedingungen der Lehrplanarbeit aufzuschliessen und einsichtig zu machen, demonstriert werden. Wir wählen dazu aus gegebenem Anlass das Beispiel der Lehrplanarbeit für sprachlich-kulturelle Minderheiten¹⁶. So unterschiedlich wie die Situation der Minderheiten ist auch ihre Lehrplanarbeit. Es wäre also völlig unangemessen, allgemeine Regeln minderheitenspezifischer Lehrplanarbeit aufzustellen. Es gibt aber unzweifelhaft einige Strukturprobleme, die für Lehrplanarbeit im Rahmen von Minderheiten unvermeidlich sind und durch unsere Matrix sichtbar gemacht werden können.

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH		BILDUNGS- AUFTRAG	
PROGRAMMATISCH	SEKUNDÄRE LEHRPLANBINDUNG	LEHRPLAN- ARBEIT	BILDUNGS- PLANUNG
PRAKTISCH		SCHULISCHE PROPÄDEUTIK	

Ganz allgemein sind der Lehrplanarbeit im Rahmen von Minderheiten spezifische Schranken im Umgang mit den unmittelbar angrenzenden Feldern gesetzt. Die horizontale Linie *programmatischer Koordination* leidet darunter, dass wesentliche Konditionen der sekundären Lehrplanbindungen und der Bildungsplanung nicht *autonom* gesetzt, sondern im Horizont des gesamtstaatlichen Schulwesens vorgegeben sind: In der Lehrerbildung, den Prüfungsvorschriften, bei den Lehr- und Lernmaterialien auf der einen Seite, bei den ökonomischen und sozialen Ressourcen für Schulentwicklung und Lehrerbeschäftigung auf der anderen Seite haben die jeweiligen nationalen Aufsichtsbehörden und ggf. auch noch die Behörden kulturell verbundener Geberländer (Dänemark für die dänische Minderheit in Südschleswig, Deutschland und Österreich für deutsche Minderheiten etc.) erheblichen, wenn nicht entscheidenden Einfluss.

Nicht so sichtbar, vielleicht aber von noch viel schwerwiegenderer Bedeutung als die programmatischen Grenzen der schulischen Autonomie sind die Schwierigkeiten der Konstruktion und Transformation eines *minderheitsspezifischen Bildungsauftrags* in eine ebenso spezifische schulische Propädeutik. Bildungsaufträge sind – wie oben erwähnt – ausserhalb ideologisch geschlossener Schulsysteme (wie sozialistische Schulen, Waldorfschulen etc.) in der Regel formuliert als *universalethische Mindestnormen gebildeten Verhaltens*. Mit dem Zusammenwachsen der Kulturen und der internationalen Anerkennung der Menschenrechte und ähnlicher Konventionen als pragmatischer Substanz der universellen Ethik, wird es zunehmend schwierig, wenn nicht unmöglich, ein national- oder kulturspezifisches Profil des Bildungsauftrages zu definieren. Es ist ganz einfach nicht mehr zu erkennen, was auf dieser Ebene legitimerweise *den Deutschen bzw. die Deutsche* von *dem Dänen, der Dänin*, von *dem Italiener, der Italienerin* oder von *dem Österreicher, der Österreicherin*, von *dem Schweizer, der Schweizerin* oder – um ein problematischeres Beispiel zu nennen – von *dem Serben, der Serbin* unterscheidet. Wir benutzen ja gerade die alltagsweltlich anerkannten Grundelemente der pragmatischen Universalethik, um beispielsweise das Verhalten im serbisch-bosnischen Krieg als *unmenschlich*, im hier bedeutsamen Sinn: als *ungebildet* zu qualifizieren.

Paradoxerweise sind dagegen auf alltagsweltlicher Ebene Unterschiede in den nationalen Ethiken und Identitäten geläufig, ja führen oft – wie im Fall der dänischen Minderheit in Südschleswig – zur Identifikation des Schulwesens der Minderheit mit Topoi einer vermuteten Alltagsethik. In diesem Sinne sollen dann die dänischen Schulen in Südschleswig liberaler, demokratischer, gemütlicher als die preussisch-strengen deutschen Schulen sein – ganz so wie sich mancher das Dänemark der mutigen Wikinger und gemütlichen Deichcafés vorstellt. Dass dem keine ernstzunehmende Empirie des Schulalltags entspricht, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Und, selbst wenn, wäre es völlig ausgeschlossen, mit einer sich dieser Artselbst positiv stilisierenden Differenz («warum Dänen bessere Menschen sind») die eigenen Lehrpläne offiziell zu begründen. Völlig ausgeschlossen wäre es schliesslich, mit solcher kultureller Besonderheit eine eigene Schulpropädeutik, sozusagen einen ethisch distinkten Schulweg zu motivieren. Selbst einschlägig identifizierbare Schulformen wie

das preussische Gymnasium, das französische Lycee oder die schweizerische Kantonsschule, die ohne Frage nationale Spezifika verkörpern, wären für eine Minderheit als spezifisches Begründungsmuster eines distinkten Schulsystems positiv nicht zu formulieren. Ganz zu schweigen davon, dass historisch betrachtet solche Distinktion regelmässig mit der Aberkennung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse im jeweiligen nationalen System zu erkaufen war.

In Ermangelung der Mitte eines spezifischen Bildungsideals und einer spezifischen Bildungsstruktur bleibt regelmässig nur der Blick zu den angrenzenden Feldern:

	TRADITION	VERMITTLUNG	ZUKUNFT
POLITISCH	KULTURELLES ERBE		KERN- PROBLEME
PROGRAMMATISCH		LEHRPLAN- ARBEIT	
PRAKTISCH	DISZIPLINÄRE PROPÄDEUTIK		LEBENSWELT- PROPÄDEUTIK

Tatsächlich spielt sich beispielsweise im deutsch-dänischen Grenzland der Streit um die Spezifik der Lehrpläne der Minderheit häufig als einer ab, der sich um das Verhältnis zum *kulturellen Erbe* der Minderheit dreht. Denn das Erbe in Sprache und Alltagstraditionen ist ja nun, was die Minderheit überhaupt als Minderheit erkennbar macht. Nur dass in Minderheiten genauso wenig wie für nationale Gesellschaften ein Konsens herstellbar ist, was denn über die häufig als zentral angesetzte Sprachbeherrschung hinaus das bewahrenswerte kulturelle Erbe ist. Mühsam gelingt es vielleicht noch, einen Konsens über die Daten der zusätzlich zu memorierenden Minderheitsgeschichte herzustellen. Deren Interpretation aber ist schon kaum mehr mehrheitsfähig. Die Vermeidung kontroverser Bereiche der Minderheitenkultur würde jedoch den transferfähigen Gehalt unversehens auf die Folklore reduzieren, die mehr Touristen als den Minderheitsjugendlichen selbst zusagt. Ohne das hier vertiefen zu können: *Lehrplanarbeit ist auch in Minderheiten überfordert, stellvertretend für die öffentlich-politische Klärung das kulturelle Erbe zu sortieren.*

Zudem muss ein primär auf die Wahrung des kulturellen Erbes gerichteter Lehrplan unweigerlich mit dem Widerspruch in der Diagonale, mit erheblichen Problemen seiner Einbettung in die *lebensweltliche Propädeutik* rechnen. Folk-

lore, aber auch positiv gewahrtes Erbe reichen allein nicht aus, die Jugendlichen für einen Alltag in einer von der Mehrheit geprägten Gesellschaft zu befähigen. Deren Modernisierungsschübe – vom Computer bis zur Internationalisierung – müssen gleichsam auf Lehrplanebene mit dem kulturellen Erbe soweit versöhnt werden, dass den jungen Menschen und vor allem auch den in dieser Beziehung sehr kritischen und widerspruchsfreudigen Eltern die Verpflichtung der Schule auf die Minderheit nicht als blosses Festhalten an verstaubten Erinnerungstücken erscheint. Schliesslich sollen die Kinder im Hier und Jetzt leben können.

Die naheliegende Alternative ist auch hier keine. Natürlich ist es möglich, das Überleben der Minderheit als *Kernproblem* und davon ausgehend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu definieren, die eine Minderheit zum Überleben braucht: Sprache, historisches Wissen, Fähigkeit zu kultureller Selbstdarstellung und politischer Autonomie etc. Nur dass all diese Fähigkeiten ohne Bezug zu einer konkret definierten Tradition einer minderheitenspezifischen Substanz entbehren. Die Minderheitenschule wird dann – wie das von einigen im deutsch-dänischen Grenzland ernsthaft diskutiert wird – zur grenzüberschreitenden Sprachenschule, deren Besonderheit in der muttersprachlichen Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts liegt und die von den Eltern ohne Verbindung zur Minderheit eben deshalb gesucht wird, weil in einem zusammenwachsenden, multikulturellen Europa es nützlich sein kann, mit anderen Kulturen von Kindsbeinen an vertraut zu werden. Das Problem wird im übrigen auch hier in der Diagonalen potenziert: Abgesehen von dem, was man früher als Ideologiefächer im engeren Sinne bezeichnet hat: Muttersprache, Historie, vielleicht noch Musik, Kunst und Geographie, abgesehen von den minderheitsspezifischen Einfärbungen dieser Fächer ist im übrigen im Kanon kaum auszumachen, worin ein kulturell- oder nationalspezifisches Konzept *disziplinärer Propädeutik* bestehen könnte. So wenig wie es eine katholische Mathematik gibt, gibt es im internationalisierten Diskurs noch eine deutsche Physik, eine italienische Chemie oder einen österreichischen Sportunterricht. Eine über historische Reminiszenzen hinausgehend nationalspezifischer Naturwissenschaftsunterricht etwa könnte – auch und gerade im Kontext einer Minderheit – nur noch lächerlich wirken.

Wie nun sich aus dem Dilemma der fehlenden Mitte und der schwer definierbaren Spezifik befreien. Wenn wir es recht sehen, lösen viele den gordischen Knoten nicht, sondern durchschlagen ihn ganz einfach, indem sie der Substanz und Rhetorik nach die Lehrpläne der Mehrheit übernehmen: entweder die der geographischen oder die der kulturellen Heimat. Durch diese Übernahme wird das Begründungsproblem verkürzt auf die Frage, was solche *Adaption* möglicherweise legitimiert und welche *Additum* erforderlich ist, den insoweit legitimierten Lehrplan auf die Minderheit zu übertragen.

Das Spannungsfeld von kulturellem Erbe und Kernproblemen wird dabei nicht aufgelöst, sondern im Bildungsauftrag als minderheitsspezifische Schulidentität *gedoppelt*: So bezeichnen sowohl die deutsche Minderheit in Dänemark wie die dänische Minderheit in Deutschland in ihren autonomen Satzungen den Zweck ihrer Schulen fast gleichlautend doppelt: Einzuführen in die Welt der Minderheit und zugleich vorzubereiten zum Leben in der Welt der

Mehrheit. Das Dilemma der Propädeutiken lösen sie freilich gegenläufig, so zwei Grundmodelle der Adaption vorführend: Die dänische Minderheit hat sich (trotz des Zwangs, die deutschen Schulstrukturen zu übernehmen) für eine weitgehend den dänischen Nachbarn entsprechende Schule entschieden, die nur in offenkundigen Fällen von Normenkonkurrenz oder Anschlussdruck (etwa beim Übergang zur Berufsschule) in der Auswahl der Unterrichtsinhalte den deutschen Mehrheitslehrplänen den Vorrang einräumt. Ab spätestens der fünften Klasse ist ein Übergang in deutsche Schulen kaum mehr möglich, während ein Wechsel nach Dänemark fast problemfrei wäre. Die deutsche Minderheit in Dänemark folgt demgegenüber dänischen Lehrplänen, betreibt also – wie es ein Lehrer der deutschen Schule in Apenrade im persönlichen Gespräch formulierte – gleichsam eine dänische Schule auf deutsch. Das ist für Lehrplanexperten auf den ersten Blick vielleicht deswegen überraschend, weil es in Dänemark keine ähnlich verbindlichen Lehrpläne wie in Deutschland gibt, die curriculare Entscheidungsfreiheit in Dänemark also viel grösser ist als in Deutschland. Aber genau das erklärt zum Teil auch die unterschiedlichen Optionen: Ohne einen gesellschaftlich klar regulierten Bildungsauftrag ist es für die deutsche Minderheit zumal mit den Belastungen der deutschen Geschichte noch viel schwieriger, eine positive Identität unter Berufung auf ein differentes Bildungsideal des Nachbarlandes zu begründen. Währenddessen weiss sich die dänische Minderheit im positiven Dänemarkbild der Deutschen gut aufgehoben und kann bei der europaweiten Einheitlichkeit des Kerncurriculums und der formellen Gleichheit der Schulstrukturen mühelos demonstrieren, dass die fachlichen Differenzen zu den deutschen Lehrplänen gering sind.

Der letzte Punkt, die zunehmende Vereinheitlichung und Internationalisierung eines Kerncurriculums verweist denn schliesslich auf eine ganz neue Perspektive für die Minderheiten: Während bis in die sechziger und siebziger Jahre hinein selbstverständlicher Kern eines Minderheitenschulwesens die Spezifität des Elementarbereichs war, die spielerische Einführung in eine andere Kultur und andere Alltagswelten, wird diese Besonderheit von immer mehr Schulen der Mehrheiten kopiert, zur vielleicht noch nicht selbstverständlichen, dafür aber allemal angestrebten Norm auch des Mehrheitsschulwesens. Hier wird es immer schwieriger, das Besondere der Schularbeit in den Minderheiten vom Allgemeinen einer multikulturellen Pädagogik abzuheben. Dafür eröffnen sich neue Handlungsräume in den Bereichen, die traditionell häufig den Mehrheiten überlassen blieben, im höheren Sekundar- und dem Berufsschulwesen. Gerade weil Minderheiten mehr Erfahrungen mit kultureller Pluralität bei gleichzeitiger Wahrung der kulturellen Identität haben, können sie in diesen zunehmend spannungsgeladenen Bereichen vielleicht Beispiel geben, wie regionalspezifische Lösungen unter Wahrung kultureller Verschiedenheit auf nationalem und internationalem Niveau möglich sind. Sie werden dafür freilich – dazu gibt es bereits Beispiele etwa in den Lehrplanarbeiten für Südtirol – ihre bislang ganzheitlich-diskursiv strukturierte Lehrplanarbeit analog der im Lehrplannormal angezeigten Fragen und Probleme und der sich weltweit durchsetzenden Lehrplanstrukturen in iterative Muster sukzessiver Verhandlung und Kodifikation auflösen müssen.

Anmerkungen

- ¹ Es würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen, hier die lehrplanhistorischen Voraussetzungen und lehrplantheoretischen Folgen im einzelnen zu diskutieren. Wir beschränken uns daher im folgenden auf den Nachweis explizit genutzter Fundstellen und verweisen im übrigen auf die verschiedenen von uns vorgelegten zusammenfassenden Darstellungen wie z.B. Künzli, R.: Didaktik zwischen Lehrplan und Unterricht. In: *Adl-Amini B. & Künzli R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim & München 1990³, 180–209; Künzli R.: Topik des Lehrplandenkens. Kiel 1986; Hopmann S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988; Hopmann S. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel 1988; Hopmann S. & Haft H. (Hrsg.): Case Studies in Curriculum Administration History. London & New York 1990; Hopmann S. (Hrsg.): Lehrplangeschichte International (Bildung und Erziehung Heft 1990-4), Köln 1990; Hopmann S. & Künzli R. (Hrsg.): Didaktik-Renaissance (Bildung und Erziehung Heft 1992-2). Köln 1992.
- ² Diese Trias findet sich in der lehrplantheoretischen Tradition bis hin zu Erich Weniger und Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz oder auch Niklas Luhmann & Eberhard Schorr in verschiedenen Bezeichnungen, aber nicht substantiell abweichender Dimensionierung. Prägnante Formulierungen sind zuletzt u.a. von Klaus Prange und Rudolf Künzli vorgelegt worden; vgl. Prange K.: Bildung in dürrer Zeit. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1988-1, 1-18; Künzli R.: Lehrplanung – Der unmögliche Diskurs zur Sicherung von Permanenz. In: Hopmann S. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel 1988, 235-257.
- ³ Das folgt der sowohl in den Politik- und Verwaltungswissenschaften als auch in der Lehrplantheorie bewährten Ebenenscheidung: Vgl. zusammenfassend Künzli R.: Allgemeine Didaktik und Lehrplanentwicklung. In: Hendricks, W., Keitel C. & Schuster P. (Hrsg.): Fachdidaktik und Lehrplanentwicklung. Berlin (TUB) 1986, 9-16; Hopmann S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln a.a.O.
- ⁴ Die im folgenden gegebenen Feldbezeichnungen stehen dabei «pars pro toto», d.h. sie bezeichnen eine herausragende Fokussierung aus einer Vielfalt möglicher Felddefinitionen.
- ⁵ Vgl. die Erinnerungen und Analysen dazu in Tenorth H. E. (Hrsg.): Allgemeinbildung. Weinheim & München 1986.
- ⁶ Vgl. für viele Klafki W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim & Basel 1985.
- ⁷ Entnommen aus dem Rahmenkonzept für diese Arbeit nach Hopmann S.: Lehrplanarbeit im Umbruch. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport (Hrsg.): Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein. Kiel 1991, 20-24.
- ⁸ Vgl. zusammenfassend Haft H. u.a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Kiel 1986; Haft H. & Hopmann S.: Sisyphe im Amt. In: Bildung und Erziehung 1989-1, 5-20.
- ⁹ Dietrich Benner hat diese an sich alte Problematik unter den Bedingungen des aktuellen Geltungswandels von Wissenschaft neu analysiert: Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, dass Aneignung und Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden. Vortrag gehalten am 8. 10. 1992 in Bern am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGfB).
- ¹⁰ Vgl. zusammenfassend Lehrke M. & Hoffmann L. (Hrsg.): Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht, Köln 1987.
- ¹¹ Grundlegend dazu die Arbeiten von Lohmann I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preussen. Frankfurt, Bern & New York 1984; sowie von ders.: Allgemeinbildung – Metawissen – Urteilskraft. In: Tenorth: Allgemeinbildung a. a. O. 215-230.

- ¹² Was einfacher gesagt als getan ist, denn es fehlt immer noch eine angemessene Theorie der *Schulwissenschaften*, die die Voraussetzungen und Folgen der schulspezifischen Konstitution und Verwendung des Wissens, Könnens und Wollens systematisch ausweist. Zum Stand der Diskussion vgl. *Keck R. W., Köhnlein W. & Sandfuchs U. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften*. Bad Heilbrunn 1990; *Goodson I., Hopmann S. & Riquarts K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen*. Kiel (i. V.).
- ¹³ Vgl. den Abdruck des Normalplans von 1816 in: *Schweim L. (Hrsg.): Schulreform in Preussen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim & Basel 1966; Zur Entwicklung und Einführung des Lehrplans: *Lohmann: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preussen a. a. .O.*
- ¹⁴ Vgl. zusammenfassend *Hopmann: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln a. a. O.*
- ¹⁵ Vgl. dazu *Hopmann S., Haft H. & Frei K.: Verbände und Organisationen in der Lehrplanarbeit*. In: *Bildung und Erziehung 1989-4, 57-70*; sowie *Hopmann: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln a. a. O.*
- ¹⁶ Die vorliegende Fassung des Lehrplannormals ist anlässlich eines Beitrages für eine Lehrplantagung des Pädagogischen Instituts für die deutsche Sprachgruppe in Brixen (Südtirol) im Oktober 1992 entstanden. Wir haben uns dabei insbesondere auf eine Auswertung von Materialien gestützt, die uns freundlicherweise von Lehrkräften und Dienststellen der deutschen Minderheiten in Nordschleswig und Südtirol und der dänischen Minderheit in Südschleswig zur Verfügung gestellt wurden. Da wir hier keine detaillierte Fallanalyse vornehmen, sondern übergreifende Grundprobleme darstellen wollen, verzichten wir auf die in der Kürze zwangsläufig missverständliche Zurechnung einzelner Aussagen und Fragestellungen zu bestimmten Diskursen und Dokumenten der verschiedenen Minderheiten.

Topique ou logique rhétorique du discours sur le curriculum

Résumé

Le développement et la mise en œuvre des curricula est une part discursive bien élaborée des systèmes de l'enseignement et une de leurs tâches indispensables et perennes. Dans l'essai suivant on analyse les buts, les arguments et les lieux de ce discours politique, administratif et pratique. La topique de curriculum présente également un instrument heuristique pour reconnaître et décrire des possibilités et des limitations inhérentes à une stratégie donnée aussi bien que pour dessiner une organisation-cadre envisageant un nouveau discours.

Topic of curriculum making

Summary

Curriculum making is a well known part of schooling. It is almost impossible to say something new about it. In contrary: the topics and issues of curriculum making are systematically limited. The paper analyses these limitations and presents an instrument to identify the abilities and constraints of given approaches to develop, legitimate and implement a new curriculum. Moreover, the «Aarauener Lehrplannormal» can be used to compare or design alternative frameworks and strategies of curriculum making.