

Bildungsplanreform – revisited

Wen eigentlich interessiert noch die Bildungsplanreform? Muss es verwundern oder darf es beruhigen, wenn gerade einmal zwei Schuljahre nach der Einführung der neuen Bildungspläne kaum mehr die Rede davon ist? Der „Tanker“ allgemeinbildendes Schulwesen fährt weiter. Das ist beruhigend und entspricht der Erfahrung durch alle Bildungs- und Lehrplanreformen hindurch. Doch hat er die angemahnte Kursänderung vorgenommen oder arbeitet die Besatzung noch daran? Diese Frage könnte beunruhigen.

Erinnern wir uns zunächst an den emphatisch eingeläuteten „Paradigmenwechsel“, dem die Bildungsplanreform folgen sollte. Im Kern waren und sind es zwei Modellvorstellungen, die die neue Konzeption tragen: Die Formulierung der Ziele in Orientierung am *Kompetenzmodell* („Bildungsstandards“) und ein *Steuerungsmodell*, wonach das Schulsystem bzw. die teilautonomisierten Schulen („operativ eigenständige Schule“) über die Kontrolle des „outputs“ (Tests, Prüfungen und Evaluation) gesteuert werden sollen. In einer nach wie vor lesenswerten und erhellenden Form wurde dieser „Paradigmenwechsel“ in der „Klieme- Expertise“ („Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“) konzeptionell zusammengefügt. Erhellend lesenswert ist diese Expertise auch deshalb, weil sie die „Grauzonen“, auch die strategischen Voraussetzungen und die gesicherte Reichweite der Konzeption durchaus benennt. Sie taugt also ganz gut als Referenzrahmen für eine Evaluation des „Inputs“, dem in der Sprache der Bildungsingenieure die Bildungspläne zuzurechnen sind; eine Evaluationsinstanz übrigens, die politisch nicht vorgesehen ist und von der Erziehungswissenschaft, insbesondere von der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik, bisher kaum besetzt worden ist.

Die GEW Baden-Württemberg hat mit zwei Publikationen zur Bildungsplanreform Stellung genommen. Zeitgleich mit deren Veröffentlichung haben wir uns zunächst mit den konzeptionellen Ungereimtheiten auseinandergesetzt, in einer zweiten Broschüre wurden auf der Grundlage einer Befragung die Erwartungen und die Rezeption bei den Lehrerinnen und Lehrern referiert. (GEW Baden-Württemberg (Hrsg.): Man muss nicht nur wollen, man muss auch können! Oktober 2003; Von der Ankunft in den Schulen, August 2004)

Die Erblast des „Paradigmenwechsels“

Der Umstand, dass jene für jede Curriculumreform kritische Phase der schulischen Aneignung, der produktiven Transformation in schuleigene Curricula und in eine weiter zu entwickelnde „Unterrichtskultur“ in einer von den Autoren interesselos wahrgenommenen, unbegleiteten und unter enormen Zeitdruck gestellten Dunkelzone verblieb, ist eine Erblast der konzeptionellen Einseitigkeit des „Paradigmenwechsels“. Innovationsstrategisch geriet die Bildungsplanreform gleichsam in den Sog – übrigens ganz synchron zu der auf der Bundesebene hastig betriebenen Gründung des „Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) – einer testgestützten „Outputsteuerung“. Die Schulen sahen sich jedenfalls - noch kaum dass sie ihre Curricula zusammengestellt und den ersten Zweijahresrhythmus durchlaufen hatten - mit der Durchführung der „Diagnose- und Vergleichsarbeiten“ konfrontiert. Unabhängig von der Frage,

wer oder was hier eigentlich überprüft und kontrolliert wird, wurde den Schulen unmissverständlicher als in der tatsächlich nur schwierig zu kommunizierenden Implementationsphase signalisiert, auf was es (kern)curricular „ankommt“.

„Bildungsstandards“, Tests und Kerncurricula

Die Autoren der „Klieme-Expertise“ haben keinen Zweifel daran gelassen, dass „Bildungsstandards“ am „Output“ ansetzen, Kerncurricula hingegen am „Input“. Für beide haben die Standards der Modellvorstellung zufolge zwingend eine legitimatorische und strukturgebende Leitungsfunktion, die sich *konstruktiv* aber jeweils völlig anders darstellt. Für Kerncurricula sind sie Prämissen einer hypothetischen Konstruktion von „Lernwelten“, in denen die „Kompetenzen“ für die „Performance“ so komplex zusammenspielen, wie schulische Lernwelten nur sein können. In ihrer Outputfunktion sind sie hypothetische Prämissen für die Konstruktion von Testsituationen, die so komplex sein dürfen wie die „Gütekriterien“ dies erlauben. Testsituationen, die schulischen „Papier-Bleistift-Situationen“ zumal, sind nicht nur als solche schon hochgradig reduktionistisch, sie stellen auch einen reduktionistischen Zusammenhang zu den „Bildungsstandards“ her. Diese reduktionistische Perspektive kann sich die Formulierung von „Bildungsstandards“ in der Auslegung möglicher Zielhorizonte nicht von vorneherein zu eigen machen. Bildungsplankommissionen haben vielmehr zu kämpfen mit überschießenden Anforderungen und Erwartungen aus dem Bereich allgemeiner Bildungsziele, aus dem Bereich der Fächerstruktur und der Fachdidaktiken und schließlich jener des Kompetenzmodells.

„Bildungsstandards“ und Curriculumkonstruktion

Wie immer sich Bildungsplankommissionen in den Vorgaben der heteronomen Anforderungen und Erwartungen einrichten – sie müssen mögliche Kerncurricula, die ja aus den „Bildungsstandards“ hervorgehen sollen, im Blick haben und in gewisser Weise antizipieren. Mehr noch: Je mehr die politischen und administrativen Autoren besorgt sein müssen, dass sich der innovative „Schub“ der Reform, der ja vor allem von einer hinreichend komplexen Orientierung am Kompetenzmodell ausgehen soll, auf dem Weg in die Schule und in seine unterrichtlichen Rekontextualisierung nicht verliert, desto mehr müssen sie dafür Sorge tragen, dass das Gefüge von Standards noch hinreichend komplex - aber auch nicht überkomplex - auf mögliche Curricula projiziert wird oder doch projiziert werden kann. In genau diese Dechiffriersituation sahen sich die Schulen, die großen und die vielen sehr kleinen Curriculumteams gestellt, jede und jedes für sich, aber doch mit kerncurricular gleichem Auftrag. Indem wir die Situation so beschreiben, setzen wir uns freilich schon dem Verdacht aus, die Aufträge an die Schulen nicht richtig verstanden zu haben. Eine Botschaft wie diese, die „Bildungsstandards“ *seien* die Kerncurricula, gehörte noch zu den offensichtlich am irreführendsten, weil diese – einmal mehr und einmal weniger - einer Sequentierung entbehrten, einer Minimalanforderung an Curricula.

Die Funktion von Kerncurricula und Schulcurricula

„Kerncurricula“ und / oder „Schulcurricula“? „Bildungsstandards“ reformulieren - darin liegt ihr gesellschaftlich und politisch legitimierter Sinn - den allen Unterricht überwölbenden Bildungsauftrag. Sie müssen also für Kern - *und/oder* Schulcurricula Gültigkeit beanspruchen. Kerncurricula müssen aus Gründen der Qualitätssicherung, des kumulativen Aufbaus von Kompetenzen, der Sicherung minimaler oder auch fundamentaler Wissensbestände und Könnensformen, der vertikalen Harmonisierung von Lernbiografien durch verschiedene Schulstufen hindurch und der horizontalen bei mobilitätsbedingtem Schulwechsel wenigstens strukturell und systematisch von hoher Verbindlichkeit für alle Schulen sein. „Kerne“ als zielführende Themen- und Zeitgefäße erleichtern natürlich auch den Erfahrungsaustausch, Curriculararbeit als „work in progress“, den Einbau erprobter Teilcurricula, die qualifizierende Unterstützung und Professionalisierung der Lehrkräfte, die Herstellung und den Austausch geeigneter Unterrichtsmaterialien, auch die Produktion geeigneter Lehrwerke. (Angesichts der kerncurricularen Dunkelzone haben sich die Schulbuchverlage der „Not“ der Schulen mit einem auch die Gentechnologie kennzeichnenden Altruismus angenommen: mit dem Angebot ihrer wechselseitig verzahnten Handreichungen / Teilcurricula und Lehrwerke.) Schließlich ist auch das Steuerungsmodell auf verlässliche „Kerne“ angewiesen, auf die einigermaßen verlässliche Annahme nämlich, dass sich die zu kontrollierenden oder zu diagnostizierenden Leistungserwartungen auf einen darauf hinführenden Unterricht in der Breite stützen können. Man musste also nicht die Kraft jeder „operativ eigenständigen Schule“ dafür binden und verbrauchen, dass sie die in den Standards verpackten und ihrer Funktion nach für alle Schulen gültigen Kerncurricula herauspräpariert, und dies in einer Umbruchphase auf ungesichertem und auch unübersichtlichem Terrain.

Dem Anspruch nach hingegen zwingend gefragt war die Gestaltungskraft der Schulen für die Erarbeitung eines schuleigenen Curriculums (oder: „Schulcurriculum“), das - das Kerncurriculum ergänzend und vertiefend und aus dem Schulprofil und dem Schulprogramm hervorgehend - auf schulspezifische Bedarfslagen und Kontexte antworten sollte. Wenn das Kerncurriculum als ein für die schulische Adaption offenes Curriculum präsentiert wird, in das das schuleigene Curriculum gleichsam hineingeflochten wird, kann es als integriertes Ganzes auch als „Schulcurriculum“ bezeichnet werden. Entscheidend für die schulische Orientierung sind die *verbindlichen und offenen curricularen Bezugsrahmen*, aus denen den Schulen zuzumutende und zumutbare Gestaltungsaufgaben erwachsen.

Lernzeitbudgets

Bevor sich Schulen und Curriculumteams den curricularen Gestaltungsaufgaben zuwenden konnten, mussten sie sich freilich zunächst in irgendeiner Weise Klarheit verschaffen über den Zuschnitt der zur Verfügung stehenden Lernzeitbudgets aus dem „Globalhaushalt“ der herkömmlichen „Studentafeln“. Nun können Lehrerinnen und Lehrer - ungewohnt zwar - Planungsverläufe auch auf zweijährige „Zeitgefäße“ hin projizieren, auf die die Standards ja ausgelegt sind. Doch wie sollte man sich der programmatischen Vorgabe nähern, die Kerncurricula benötigten zwei Drittel der Lernzeit, für die schuleigenen Curricula sei jeweils ein Drittel zu reservieren? Rechnerisch oder didaktisch? Hatte irgendjemand schon je getestet, ob die

vorgesehenen Unterrichts- respektive Lernzeiten für die vorgesehene Standarderfüllung (minimal mit minimalem oder maximalem Zeitbedarf?) ausreichen würden? War es dann nicht ratsam, sehr „reserviert“ mit dem schulcurricularen Zeitbudget umzugehen, um dann zu sehen, dass – nachdem die Standards brav in der Zeitleiste „abgetragen“ waren – die von den Standardautoren sicherheitshalber als „Pflichtelemente“ hineingeschriebenen Experimente, Präsentationen und Projekte auch noch „hineingestopft“ werden mussten? - Es ist nicht auszuschließen, dass die Curriculumteams die Transformationsverfahren von Standards in Teilcurricula noch nicht wirklich im Sinne der Erfinder beherrschten, aber konnten oder sollten sie die Verantwortung übernehmen für möglichen Pfusch am Curriculumbau?

Fächerverbindende und fächerübergreifende Kompetenzordnungen

Wenn man „Bildungsstandards“ unter der Perspektive der Curriculumkonstruktion lesen und verstehen will, muss man sie auf die *Ordnungen* hin rekonstruieren, aus denen sie hervorgegangen sind oder – wenn sich solche nicht erschließen lassen – auf solche, die man ihnen gibt. Durchmustert man die „Bildungsstandards“ über die verschiedenen Schularten, Fächer und Fächerverbünde hinweg, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sie unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen gehorchen durften oder mussten. Dies machte, dass sie in unterschiedlicher Weise anschlussfähig waren an herkömmliche curriculare und unterrichtliche Ordnungen. Wir können und wollen hier nicht der Frage nachgehen, ob das Kompetenzmodell – nicht in seiner lernpsychologisch-analytischen Variante, sondern in einem didaktisch-konstruktiven Anwendungszusammenhang – schon hinreichend ausgereift ist; auch nicht der Frage, ob die vorgelegten Standards den vom Kompetenzmodell ausgehenden Qualitätsanforderungen nachkommen. Es genügt die Feststellung, dass sie von sehr unterschiedlicher Qualität sind: vorfachlich, überfachlich, fachlich, abstrakt und komplex hier, sehr konkret dort. Um es im Blick auf unterlegte und rekonstruierbare Ordnungen zu sagen: Je mehr die „Bildungsstandards“ „einheimischen“ fachdidaktischen Ordnungen folgten, desto leichter fiel die curriculare Rekonstruktion. Umgekehrt: Je mehr sich der intendierte innovative Schub der Standards heterogenen Ordnungen verdankte, desto schwieriger war ihre curriculare Rekonstruktion. Insbesondere die Fächerverbünde erwiesen sich für eine curriculare Orientierung und die Anschlussfähigkeit an schulische Ordnungen (Lehrbefähigungen, Zuschnitt von Lehraufträgen) als besonders sperrig.

Wir vertreten nach wie vor die Auffassung, dass man - gerade wenn man fächerverbindende und fächerübergreifende Kompetenzen zur Geltung bringen will - die Fächer mit dem ihnen eigenen Inventar an möglichen Kompetenzen nicht in „Verbänden“ aufgehen oder gar untergehen lassen darf.

Fächerverbindende Kompetenzen lassen sich ausweisen und anstreben, wenn Fächer in familienähnlichen Gruppierungen, d.h. als *affine Fächer* zusammengedacht werden. Die „Klieme-Expertise“ stellt dazu eine auf Humboldt zurückgehende Fächerordnung für die Dimensionen allgemeiner Bildung (kognitiv-instrumentell, ästhetisch-expressiv, normativ-evaluativ, philosophisch-theologisch) vor. Affine Fächerverbünde bieten die Möglichkeit, die die Fächer verbindenden und ihnen zugrundeliegenden Kompetenzen als typische Modi der „Welterschließung“ zu identifizieren und im Zusammenspiel der Fächer lernbiografisch kohärent und kumulativ aufzubauen. Eine solche, der schulartspezifischen Kreation von „Fächerverbänden“

widersprechende Ordnung lag den „Bildungsstandards“ ganz offensichtlich weder innerhalb noch über die Schularten hinweg zugrunde, und dies, obwohl die weiterführenden Schulen lernbiografisch immer an die Grundschule anschließen müssen. Dies erinnert freilich nur noch einmal an einen sehr grundlegenden, auch entwicklungsstrategischen Verstoß gegen das Kompetenzmodell: Es kennt keine Schularten.

Fächerübergreifende Kompetenzen haben mit Fächerverbänden zunächst nichts zu tun. Sie werden didaktisch und curricular vor allem durch die Organisation fachspezifischer Kompetenzen hin auf einen themenorientierten Anwendungsbezug zur Geltung gebracht. Die mehrperspektivische Organisation gerade nichtaffiner Fächer - bei einem obwaltenden „Fachlehrer/innenprinzip“ zumal - bedarf einer curricularen, zeitlich verbindlichen „Orchestrierung“, die auf den Anwendungsbezug (die Aufführung, das Projekt, die Präsentation o.ä.) zuläuft. Wenn die unterrichtliche und curriculare Einlösung der tatsächlich sehr komplexen und anspruchsvollen fächerübergreifenden Kompetenzen nicht schon an komplexen Kooperations- und Koordinationsvoraussetzungen an der Schule scheitern soll, müssen curriculare „Partituren“ solche Anwendungsräume vorsehen. Es ist nachrangig, ob solche verbindlichen „Räume“ kern- oder schulcurricular vorgesehen oder konkretisiert werden, entscheidend ist, dass sie lernbiografisch immer wieder in einen schlüssigen Zusammenhang mit dem übergreifenden Kompetenzgefüge gestellt werden.

Sollen die Schulen doch sehen, wie ... ?

Wie sollten die „Bildungsstandards“ als Teilcurricula komponiert und präsentiert werden? Diese Frage zielt nur vordergründig auf ein Darstellungsproblem. Dafür standen – soweit wir sehen – keine Beispiele oder Kompositionsanleitungen zur Verfügung. Sehr spät, bruchstückhaft und sympathisch bescheiden erreichen uns die ins Netz gestellten (erprobten und evaluierten?) „Umsetzungsbeispiele“ (www.bildung-staerkt-menschen.de), an denen man dieser Frage vertieft nachgehen kann.

Aufgabe war, die – wie gesagt – sehr unterschiedlich formatierten Standards in Korrespondenz mit curricularen Sequentierungen, d.h. mit einer thematisch-inhaltlich-zeitlichen Gliederung und Abfolge, zu bringen. Dies war umso leichter zu bewerkstelligen, je mehr die Standards einer „verständlichen“, auch tradierten fachdidaktischen Ordnung folgten und überwiegend als kognitive Kompetenzen ausgebracht waren. Hier konnte man auf bekannte horizontale Schematisierungen zurückgreifen, mithilfe derer ein Ziel-/Standard/-Kompetenz-Element mit einem inhaltlichen Baustein ins Verhältnis gesetzt wird. Mit formalen, zum Beispiel methodischen, Kompetenzen war dies schon schwieriger: Konnte man, indem man diese einem Baustein zuordnete, sagen, dass die Lernenden auch schon über sie verfügten? Manche Schulen begegneten diesem Problem damit, dass sie den Erwerb dieser Kompetenzen in ein „Methodencurriculum“ auslagerten. Es steht uns nicht zu, ein solches Vorgehen abschließend zu bewerten, aber Zweifel an dieser Form von Arbeitsteilung sind angebracht: Ein Methodentraining braucht nicht nur Gegenstände, viele methodischen Kompetenzen sind Teil eines domänenspezifischen Kompetenzinventars. Sollte diese Arbeitsteilung überdies darauf hinauslaufen, dass der sonstige Unterricht von einer akzentuierten Integration und Kultivierung des Methodenerwerbs absieht, stehen die Kompetenzen in Gefahr zu „vertrocknen“. – Kehren wir nach diesem Exkurs zu unserer Fragestellung zurück: Nicht nur im Blick auf vorfachliche (personale, soziale) und komplexe, d.h. nur prozessual zu erwerbende Kompetenzen, sondern auch im Blick auf denkbare Unterrichtsverläufe bleibt das

Schema einer horizontalen Zuordnung von Standard- und Inhaltselementen eine unterkomplexe Planungs- und Darstellungsmatrix. Anders gesagt: Die vor allem für die „Weiterentwicklung von Unterrichtskultur“ zuständigen Standards (Kompetenzen) drohen mangels curricularer Repräsentierbarkeit ihre Gestaltungskraft zu verlieren.

Unsere Wiederbegegnung mit der Bildungsplanreform sollte den epochalen Eindruck und unsere Ausgangsthese illustrieren, dass der „Paradigmenwechsel“ mit der Dominanz einer „Outputsteuerung“ die Qualität der Inputsteuerung folgenreich vernachlässigt. Der innovative curriculare Reformanspruch, der ja eine innovative Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht nur anstoßen soll, sondern auch von ihr getragen werden muss, bedarf einer ausgereifteren und sorgfältigeren Unterstützung der Schulen sowie der Lehrerinnen und Lehrer auch gerade in der Implementationsphase. Kerncurricula sind in einem solchen Verständnis Kommunikationsmedien für Entwicklung, Professionalisierung *und* Entlastung. – Die Bildungsplanreform dürfte als eine zwar zu früh und zu schnell gestartete, aber immerhin paradigmmentypische Reform in die Schulgeschichte des Landes eingehen. Auch daran kann man lernen.

Hartmut Markert

Dr. Hartmut Markert ist Leiter des Vorstandsbereichs „Allgemeinbildende Schulen“ der GEW Baden – Württemberg.