

Studien zu Politik und Wissenschaft

Henning Schluß

**Lehrplanentwicklung
in den neuen
Ländern**

**Nachholende Modernisierung oder
reflexive Transformation?**

Deutsche Bibliothek – CIP –Einheitsaufnahme

Schluß, Henning:

Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern
Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?
Henning Schluß – Schwalbach/TS.: Wochenschau-Verl., 2003
(Studien zu Politik und Wissenschaft)
Zugl.: HU-Berlin, Univ., Diss., 2003-07-01
ISBN

by WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach/Ts.
2003

1. Aufl. 1 - 200

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Umbruch

Druck:

Printed in Germany

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

ISBN

Meinen Lehrern

Wolfgang Steckel
Reinhard Kähler
Dietrich Benner

Inhalt

0	Vorwort	11
1	Einleitung	14
1.1	Die Fragestellung	14
1.2	Kriterien des Projekts „Bildungstheorie und Unterricht“	19
1.2.1	Die im Projekt entwickelten Analyse – Kriterien	20
1.2.2	Das Problem der Transformation	23
1.3	Zur Struktur der Arbeit	24
1.4	Probleme der Arbeit	25
1.4.1	Erster Einwand: Differenz von Lehrplänen und Unterricht	25
1.4.2	Zweiter Einwand: Lehrpläne sind keine einheitliche Textsorte	29
1.4.3	Dritter Einwand: Begrenzte Reichweite der Kriterien	30
1.4.4	Vierter Einwand: LER und Sozialkunde sind inkomparabel	30
2	Theoretische Voraussetzungen der Transformationsanalyse Fehler! Textmarke nicht definiert.	
2.1	Der Begriff der Transformation	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.1	Transformationsbegriffe – eine Übersicht	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.2	Vorüberlegungen zu einem reflexiven Transformationsbegriff	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3	Lehrplanentwicklung als Transformationsprozess	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.1	1. These: Transformationsprozesse sind der Ziel-Sphäre zugehörig	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.2	2. These: Transformationsprozesse beziehen sich auf plurale Ansprüche	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.3	3. These: Transformation bezieht sich auf je <i>wahrgenommene</i> Ansprüche	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.4	4. These: Transformation ist kreative Leistung handelnder Individuen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.5	5. These: Ergebnisse von Transformationsprozessen sind Ansprüche	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.6	6. These: Ansprüche sind wiederum auf Wahrnehmung angewiesen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.3.7	Implizite Dimensionen des reflexiven Transformationsbegriffs	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.4	Rückkehr zur Ausgangsfrage	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1.5	Fazit	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.2	Die Bedeutung der Kriterien für den Bereich der politischen Bildung und den wertbezogenen Unterricht	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.2.1	Die Entstehung der Kriterien	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.2.2	Vermittlung der Kriterien mit der Fachdidaktik politischer Bildung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.2.3	Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken	Fehler! Textmarke nicht definiert.

- 2.2.3.1 (I) reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.3.2 (II) Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.3.3 (III) Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.4 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.4.1 (IV) Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.4.2 (V) Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.4.3 (VI) Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.4.4 (VII) Differenzierung versus Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.5 Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.5.1 (VIII) Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.5.2 (IX) nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 2.2.6 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3 Sozialkunde – in Thüringen** Fehler! Textmarke nicht definiert.
- 3.1 Die thüringische Lehrplanentwicklung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2 Die Vorläufigen Lehrplanhinweise des Jahres 1991 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.1 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.2 Analyse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.2.1 Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.2.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.2.3 Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.2.3 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3 Der Vorläufige Lehrplan des Jahres 1993 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.1 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.2 Besonderheiten des Gymnasiallehrplanes **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3 Analyse der Vorläufigen Lehrpläne **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3.1 Aufgaben des Faches Sozialkunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3.2 Lernziele und Methodisch-didaktischer Bereich **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3.3 Der curriculare Hauptteil des „Vorläufigen Lehrplans“ für die Regelschule **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.3.4 Der curriculare Hauptteil des „Vorläufigen Lehrplans“ für das Gymnasium **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.3.4 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Inhalt

- 3.4 Der Lehrplan des Jahres 1999 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.1 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.2 Analyse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.2.1 Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.2.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.2.3 Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 3.4.3 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4 LER – in Brandenburg** **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.1 Die Entstehung des Unterrichtsfachs – Vom Lernbereich zum Fach **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.1.1 Der traditionelle Religionsunterricht und die Situation in Brandenburg **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.1.2 Chronologie **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.2 Exkurs – Die juristische Debatte um LER **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3 Hinweise zum Unterricht im Modellversuch **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.1 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2 Analyse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1 Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.1 Präambel **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.2 Kapitel 1: Grundsätzliches zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.3 Kapitel 2: Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.4 Kapitel 3: Kompetenzen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.5 Kapitel 4: Lernfelder, inhaltliche Schwerpunkte und Intentionen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.6 Kapitel 5: Methoden, Sozialformen, Medien **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.7 Kapitel 6: Integrativer Unterricht, Differenzierungs- und Integrationsphasen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.8 Kapitel 7: Zur Unterrichtsplanung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.1.9 Kapitel 8: Zur Wertung von Unterrichtsergebnissen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.1 Präambel **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.2 Kapitel 1: Grundsätzliches zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.3 Kapitel 2: Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.4 Kapitel 3: Kompetenzen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.5 Kapitel 4: Lernfelder, inhaltliche Schwerpunkte und Intentionen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.6 Kapitel 5: Methoden, Sozialformen, Medien **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.2.7 Kapitel 6: Integrativer Unterricht, Differenzierungs- und Integrationsphasen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

- 4.3.2.2.8 Kapitel 7: Zur Unterrichtsplanung und Kapitel 8: Zur Wertung von Unterrichtsergebnissen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3 Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.1 Präambel und Kapitel 1: Grundsätzliches zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.2 Kapitel 2: Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.3 Kapitel 3: Kompetenzen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.4 Kapitel 4: Lernfelder, inhaltliche Schwerpunkte und Intentionen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.5 Kapitel 5: Methoden, Sozialformen, Medien **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.6 Kapitel 6: Integrativer Unterricht, Differenzierungs- und Integrationsphasen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.2.3.7 Kapitel 7: Zur Unterrichtsplanung und Kapitel 8: Zur Wertung von Unterrichtsergebnissen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.3 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.3.4 Exkurs – Die Hinweise im Spiegel der Debatte um den Lernbereich **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4 Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.1 Kontext **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.2 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3 Analyse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.1 Präambel **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.2 Kapitel 1: Grundsätzliches zum Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.3 Kapitel 2: Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.4 Kapitel 3: Kompetenzen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.5 Kapitel 4: Lernfelder, inhaltliche Schwerpunkte und Intentionen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.6 Kapitel 5: Zur Verbindlichkeit der Unterrichtsvorgaben **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.7 Kapitel 6: Methoden, Sozialformen, Medien **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.8 Kapitel 7: Zur Unterrichtsplanung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.3.9 Kapitel 8: Zur Wertung von Unterrichtsergebnissen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.4.4 Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5 Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) Entwurf zum Rahmenplan **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.1 Kontext **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.2 Aufbau **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.3 Analyse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.3.1 Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.3.1.1 Kapitel 1: Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
- 4.5.3.1.2 Kapitel 2: Übergreifende Kompetenzen und fachliche Ziele **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Inhalt

4.5.3.1.3	Kapitel 3: Konzeption der Lernfelder – Unterrichtsinhalte	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.1.4	Kapitel 4: Didaktisch – Methodische Konzeption	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.1.5	Kapitel 5: Fachübergreifendes Arbeiten	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.1.6	Kapitel 6: Umgang mit Leistungen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2	Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.1	Kapitel 1: Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.2	Kapitel 2: Übergreifende Kompetenzen und fachliche Ziele	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.3	Kapitel 3: Konzeption der Lernfelder – Unterrichtsinhalte	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.4	Kapitel 4: Didaktisch – Methodische Konzeption	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.5	Kapitel 5: Fächerübergreifendes Arbeiten	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.2.6	Kapitel 6: Umgang mit Leistungen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.3	Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.3.1	Kapitel 1: Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.3.2	Kapitel 2: Übergreifende Kompetenzen und fachliche Ziele	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.3.3	Kapitel 3: Konzeption der Lernfelder – Unterrichtsinhalte	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.3.3.4	Kapitel 4: Didaktisch – Methodische Konzeption; Kapitel 5: Fächerübergreifendes Arbeiten; Kapitel 6: Umgang mit Leistungen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.5.4	Fazit	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5	Abschlussdiskussion	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.1	Die Lehrplanentwicklung in Thüringen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.1.1	Die formale Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.1.2	Die inhaltliche Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.2	Die Lehrplanentwicklung in Brandenburg	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.2.1	Die Entwicklung des Lernbereichs vor der ersten Lehrplangeneration	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.2.2	Die formale Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.2.3	Die inhaltliche Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.3	Die Lehrplanentwicklung Brandenburgs und Thüringens im Vergleich	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.3.1	Vergleich der formalen Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.3.2	Vergleich der inhaltlichen Lehrplanentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.4	Revisitation der theoretischen Annahmen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.4.1	Reflexive Transformation oder nachholende Modernisierung?	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.4.2	Überprüfung der Kriterien	Fehler! Textmarke nicht definiert.
6	Literatur und Abbildungen	34
6.1	Allgemeine Literatur	34

6.2	Verwendete Lehrpläne und Unterrichtshilfen und Schulbücher	50
6.3	Weitere Literatur	50
6.4	Abbildungsnachweis	50
7	Personenindex	51
8	Kriterientafel zur Unterscheidung von affirmativen und reflektierenden Lernzielnormierungen	55

0 Vorwort

Dieses Buch ist an Schnittstellen angesiedelt. Es soll zwischen den Schnittstellen, die verschiedene Ebenen trennen, vermitteln, ohne sie miteinander zu vermischen.

Eine Schnittstelle ist die zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Der soziologische Transformationsdiskurs folgt meist dem Modell der „Nachholenden Modernisierung“. Wie aber muss der Transformationsbegriff bestimmt werden, um Phänomene im Bereich der Pädagogik beschreiben zu können? Dazu stelle ich sechs Thesen auf, die einen Begriff der *reflexiven Transformation* konstituieren.

Eine Schnittstelle besteht zwischen dem Gebiet der Allgemeinen Pädagogik und der Politikdidaktik. Die pädagogischen Subdisziplinen scheinen sich immer weiter voneinander weg zu bewegen. Mit der Auslegung von 9 + 1 bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterien zur Unterscheidung affirmativer von reflektierenden Lernzielnormierungen für den Bereich der politischen Bildung, möchte ich zu einer Wiederbelebung des Gesprächs beitragen.

Eine weitere Schnittstelle ist die zur Praxis. Die theoretischen Konzepte sollen auf die Praxis, die Entwicklung von Lehrplänen, angewendet werden. Zum einen soll die Lehrplanentwicklung mit dem Begriff der reflexiven Transformation und den Kriterien sinnvoll beschrieben und reflektiert werden können. Zum anderen kann die Anwendung zum Praxistest der angewandten Theoreme werden.

Eine Schnittstelle ist auch die von politischer Bildung und wertbezogenem Unterricht. Der Lehrplan bildet die Grundlage dieses Vergleichs. Nebenher wird der Diskussion um das brandenburgische Schulfach LER ein Fundament geliefert. Die Rahmenpläne für das Fach wurden in der Debatte kaum zur Kenntnis genommen. Insofern hier Pädagogen, Theologen, Politiker und Juristen (um nur einige zu nennen) miteinander stritten, mag die Lehrplananalyse eine mögliche Basis der Verständigung an einer Schnittstelle sein.

So sehr das Buch auf Verständigung zielt, so wenig sollen die Differenzen verwischt werden. Vielmehr ist Verständigung nur da nötig und sinnvoll, wo Unterschiede auch erkannt werden. Es ist meine Hoffnung, dass diese Unterschiede so benannt sind, dass sie Verständigung ermöglichen und nicht verhindern.

Diese vielfältigen Schnittstellen haben den angenehmen Nebeneffekt, dies Buch selektiv lesbar zu machen. Die Dicke des Buches muss niemanden abschrecken.

- Wer methodisch an den Thesen zum reflexiven Transformationsbegriff interessiert ist, kann das entsprechende Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** lesen.
- Wer methodisch an Kriterien zur bildungstheoretischen Lehrplananalyse interessiert ist, lese Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**

- Wer zusätzlich zur Methode noch deren Anwendung exemplarisch studieren will, kann eine der sechs Lehrplananalysen auswählen.
- Wer sich für die Lehrplanentwicklung in Thüringens Sozialkunde interessiert, der lese die ausführliche Analyse Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und die Zusammenfassung Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**
- Wer sich für die Lehrplanentwicklung in Brandenburgs LER interessiert, der lese die ausführliche Analyse Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und die Zusammenfassung Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**
- Wer einen schnellen Überblick über die Lehrplanentwicklung in Thüringen und Brandenburg im Vergleich erhalten will, lese Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**
- Auch die Exkurse, so zur juristischen Debatte um LER (Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) und zur Debatte um die Hinweise zum Unterricht in L-E-R (Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) sind je für sich lesbar.

Um einerseits diese selektive Lesbarkeit zu ermöglichen, andererseits nicht in Wiederholungen zu erstarren, sind in Fußnoten häufig Verweise auf je weiterführende und erläuternde Kapitel und Fußnoten innerhalb des Buches angebracht.¹

Um die Lesbarkeit des Textes zu optimieren, sind längere Zitate kleiner gesetzt. In Kästen und klein gesetzt sind Passagen, die exemplarischen Charakter haben oder den Haupttext durch Nebengedanken erläutern und insofern über die eigentliche Analyse hinausgehen. Ein Personenregister am Ende des Buches soll die Arbeit zusätzlich erleichtern.

Ich danke allen, die mich bei der Erarbeitung des Buches in unterschiedlichster (und schönster) Weise unterstützt haben. Zu nennen sind in alphabetischer Reihenfolge: Dietrich Benner, Tilman Grammes, Verena Mieke, Thomas Müller und Jörg Nicht. Die Drucklegung wurde mit Unterstützung des Franz-Röhr-Bildungswerk e.V. und des Thüringischen Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) möglich. Auch ihnen sei herzlich gedankt.

¹ Da ein Abdruck der Lehrpläne die Kapazität des Buches überstiege, gleichwohl der Abgleich mit dem Originaltext, der hier nur auszugsweise wiedergegeben werden kann, ermöglicht werden soll, stelle ich die relevanten Auszüge aller hier zitierten Lehrpläne über meine Homepage (www.henning.schluss.de.vu) zur Verfügung.

Inhalt

1 Einleitung

„... und weil diese Molchschulen nicht mit den alten klassischen Traditionen der menschlichen Schulen belastet waren, sondern die neuesten Methoden der Psychotechnik, der technologischen Erziehung, der vormilitärischen Ausbildung und andere letzte Errungenschaften der Pädagogik anwenden konnten, entwickelte sich aus ihnen bald das modernste, wissenschaftlich fortgeschrittenste Schulwesen der Welt, das mit Recht Gegenstand des Neides aller menschlichen Pädagogen und Schüler war.“ KAREL ČAPEK: Der Krieg mit den Molchen (1936), S. 195.

1.1 Die Fragestellung

Dass Zeiten gesellschaftlicher Übergänge immer auch Verunsicherungen mit sich bringen, ist nachgerade ein Gemeinplatz, der im Bereich politischer Bildung und Werterziehung so greifbar ist wie kaum sonst auf einem Gebiet pädagogischen Forschens und Handelns. Besonders der grassierende Rechtsradikalismus unter ostdeutschen Jugendlichen hat vielfältige Aktivitäten von Politik und Gesellschaft hervorgezogen, die mit unterschiedlichen (aber selbst in Zeiten knapper Kassen – reichlichen) Mitteln eine „Erziehung zur Demokratie und zu demokratischen Werten“ ins Werk setzen soll. Immer wieder wird von staatlich institutionalisierter Erziehung und Bildung oder von Einrichtungen in freier Trägerschaft erwartet, dass sie die neuen gesellschaftlichen und politischen Orientierungen mithilfe der „letzten Errungenschaften der Pädagogik“ – wie KAREL ČAPEK es formulierte – vermitteln. Insofern kann es für uns, die wir uns in einem Moment des gesellschaftlichen und politischen Wandels befinden, der von vielen Theoretikern als „Transformationsphase“ beschrieben wird, hilfreich sein, den Blick auf frühere Phasen des Übergangs zu richten. 1947 schrieb der an der Berliner Humboldt-Universität lehrende Pädagoge HEINRICH DEITERS: „Nunmehr nehmen wir die Erziehung zur Demokratie und der Bereitschaft, sich mit der eigenen Person für sie einzusetzen, als bestimmte Forderung in die Erziehung auf. Daraus erwächst die programmatische Forderung einer politischen Pädagogik.“² Würde die Sprache nicht etwas verstaubt anmuten, so könnte dies als aktuelle bildungspolitische Stellungnahme durchgehen. Verschiedene Aspekte erst jüngst wieder verstärkt ins erziehungswissenschaftliche Bewusstsein gelangter Themen sind in diesem kurzen Satz angesprochen. Die hervorragende Rolle der Persönlichkeit des Pädagogen für den Erfolg des Lehr-Lern-Prozesses als eines kommunikativen Geschehens ist in diesem Zitat gesehen. Er sieht im Lehrer nicht eine anonyme Kenntnisvermittlungsmaschine, sondern fordert den Einsatz der „eigenen Person“. Gerade sein diffiziler Gegenstand, die „Erziehung zur Demokratie“, könne sich nicht auf eine strikte Neutralität des Lehrers beschränken, sondern DEITERS fordert die engagierte Stellungnahme. Das Programm einer bewusst politischen Pädagogik setzte DEITERS

² DEITERS (1947), S. 27.

gegen eine bildungsbürgerliche Beschränkung auf die wertneutrale Vermittlung von Kenntnissen, die eigene Positionierungen seitens des Lehrkörpers scheute.

Die Situation ostdeutscher LehrerInnen nach der Wende scheint dieser Situation sehr nahe zu kommen. Die Verunsicherung über das neue Rollenverständnis versuchen viele LehrerInnen durch den Rückzug auf die curricular abgesicherte Wissensvermittlung zu bewältigen. Erziehungsaufgaben bleiben auf der Strecke. Dies gilt um so mehr, als negative Erfahrungen mit dem Einbringen der „eigenen Person“ in den Unterricht – wie z.B. die Suspendierung sächsischer LehrerInnen, die sich kritisch zur deutschen Kriegsbeteiligung in Afghanistan geäußert haben³ – schneller die Runde im Kollegium und der Öffentlichkeit machen, als mögliche positive. DEITERS hatte diese Position einer Übernahme des demokratischen Bildungsideals aus der Sphäre der Politik in die Pädagogik schon in den Jahren zuvor in einer Diskussion mit THEODOR LITT – der zu diesem Zeitpunkt wieder (nach dem er während des Nationalsozialismus zwangsemigriert war) oder noch (bevor er in den Westen emigrierte) an der Universität Leipzig lehrte, vertreten. LITT widersprach der DEITERSschen Forderung energisch und prinzipiell. 1946 schrieb LITT an DEITERS:

„Nach Ihrer These (von einer zu fordernden Übereinstimmung von Politik und Pädagogik (H.S.) ... verdienen diejenigen Lehrer den höchsten Beifall, die sich 1933 mit Haut und Haar dem Nationalsozialismus verschrieben und entsprechenden Unterricht erteilt haben. Denn sie richteten sich nach der ‚Beschaffenheit des damals bestehenden Gemeinwesens‘. Sie waren nach Ihrer Voraussetzung genau so ‚festgelegt‘ wie sie es heute durch die Demokratie sind. Die Entscheidung konnte ihnen ‚nicht freigestellt werden‘. Und zu verurteilen wären diejenigen, die sich gegenüber diesem Gemeinwesen in der Reserve gehalten haben, die z.B. für mich als Hochschul-lehrer selbstverständlich war. Nun bin ich allerdings mit Ihnen der Überzeugung, dass heute alle Lehrer übereinstimmend die Staatsform der Demokratie zu respektieren haben, aber nicht deshalb, weil sie jetzt gerade an der Macht ist, sondern weil ich der Gewissheit bin, dass wir überhaupt nur in dieser Form existieren und wieder hochkommen können. Allein mit der Bejahung der Demokratie allein ist es doch noch nicht getan. Die ‚politisch-soziale Entscheidung‘ kann dabei nicht stehen bleiben, weil bei uns die Meinungen darüber, wie eine echte Demokratie auszusehen habe, sehr auseinander gehen. [...] Soll etwa die pädagogische Wissenschaft oder der praktische Pädagoge als solcher in diesem Meinungsstreit die Entscheidung fällen? Soll der Lehrer seine Autorität dazu benutzen, für die von ihm gewünschte Form der Demokratie bei werdenden Menschen Propaganda zu machen? Ich bin nach wie vor der Meinung, dass er sich, wenn er das täte, schwer am Geist der Erziehung versündigen würde.“⁴

Einige der in diesem Brieffragment angerissenen Fragen wurden schon an den Anfängen abendländischer Überlegungen zur Pädagogik gestellt. So ist es möglich, den platonischen Dialog „Protagoras“, in dem PLATON Sokrates über die Lehrbarkeit der Tugend diskutieren lässt, bis zu einer „grundlegenden pädagogischen Aporie“ fortzuführen: „Was kommt zuerst? Zuerst die gerechte Verfassung, die rechtschaffene

³ Aber nicht nur in Sachsen, wie der Fall des Lehrers BERNHARD NOLZ aus Siegen zeigt, der dort am 18.09.2001 auf dem von Schülern organisierten „Trauermarsch“ Siegener SchülerInnen unter der Losung „Gegen Terror, Gewalt und Krieg“ sprach.

⁴ LITT (1946), S. 61f.

Menschen hervorbringt? Oder müssen die Menschen zuerst zur Rechtschaffenheit erzogen worden sein, um die gerechte Verfassung hervorzubringen?“⁵ DEITERS Position, die sich im Brief LITTS nur aus den in Anführungszeichen gesetzten Zitaten rekonstruieren lässt, ist das Plädoyer für die Variante einer Erziehung hin zu einer für gut befundenen Ordnung, in der die politische Ordnung die Maßstäbe der Erziehung vorgibt, die diese selbst zu affirmieren habe und den Edukanden zur Affirmation vorgeben solle. Dies Verfahren nennt er „politische Pädagogik“.

Für ein solches pädagogisches Modell, das DEITERS für die Erziehung zur Demokratie bemühen wollte, lassen sich jedoch, wie LITT es befürchtete und nicht zuletzt KAREL ČAPEK es bereits 1936 in seiner beißenden Satire beschrieb, auch Beispiele eines antidemokratischen Gebrauchs finden. ALFRED BÄUMLER war an der Berliner Kaiser-Wilhelms-Universität der erste Professor, der – 1933 von Dresden kommend – auf den neu geschaffenen Lehrstuhl für „Politische Pädagogik“ berufen wurde.⁶ Auch wenn DEITERS mit seiner „politischen Pädagogik“ gerade die Demokratie stärken wollte, ist doch die *Struktur* vergleichbar der Variante „politischer Pädagogik“, die ALFRED BAEUMLER repräsentierte. Die Politik gibt der Pädagogik ihre Maßgaben vor, die diese rein technisch und technologisch umzusetzen hat. MAX GUSTAV LANGE, der erste Chefredakteur der ostdeutschen Zeitschrift „Pädagogik“ und Hallenser Hochschullehrer kritisierte dies nach seinem Weggang aus der DDR für die SBZ und DDR als die „Totale Politisierung von Schule und Erziehung“.⁷ Wie jedoch an DEITERS zu sehen war, ist dieser Theorietyp keineswegs auf Diktaturen beschränkt.⁸ Selbst in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen zur politischen Bildung der Bundesrepublik hat er bis heute starke Fürsprecher. Typisch für diesen Theorietyp ist z.B. folgende Argumentation: Menschen, die Anpassungsleistungen vollbringen, können entweder positiv, als „Typ mit Bereitschaft zur Transformation und Revision“,⁹ oder negativ, als „Opportunisten“,¹⁰ bezeichnet und kategorisiert werden.

⁵ HELLEKAMPS/MUSOLFF (1999), S. 55.

⁶ Gleichzeitig war BAEUMLER auch Leiter des Amtes Wissenschaft beim „Beauftragten des Führers für die Überwachung der geistigen Schulung und Erziehung der NSDAP“, ALFRED ROSENBERG.

⁷ Lange, M. (1954), S. 62-117.

⁸ Er ist im Übrigen auch keineswegs auf die Pädagogik beschränkt. Am wenigsten erwartet wird dies vielleicht in der Theologie, wo sich jedoch jene Position einer Vorgabe der Kriterien der Religion von durch die Politik auffinden lässt. Dies Muster ist mit dem Begriff der „Politischen Theologie“ wie er bei HOBBS und CARL SCHMIDT aufgefunden wird, bekannt. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Politik und leitet von daher Forderungen für die Theologie ab. Diese Struktur des Verhältnisses von Politik und Religion wird innerhalb der Theologie bis heute vertreten. So z.B. GRAF (1992), der seine Interpretation freiheitlicher Demokratie als Kriterium von Religion missversteht. Als Reaktion auf GRAFS Thesen siehe HUBER (1992). Dem Konzept der Applikation von Politik auf Theologie steht ein Konzept politischer Theologie gegenüber, wie es z.B. katholischerseits von JOHANN BAPTIST METZ oder evangelischerseits von DOROTHEE SÖLLE vertreten wurde. Aus theologischen Erwägungen und Einsichten heraus wird in die Sphäre der Politik hinein gesprochen. Mit dem gleichen Begriff kann kaum unterschiedlicheres gemeint sein.

⁹ So die von RUTH BENRATH auf einem Colloquium der Historischen Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität Berlin vorgestellte Typologie, die sie für Ihre Forschungsarbeit entwickelt hat. BENRATH (2002).

¹⁰ BREYMAYER (2002).

Das Kriterium der Beurteilung der Anpassungsleistung liegt nicht in der Tatsache der Anpassung selbst, auch nicht in pädagogischen Kriterien dieses Anpassungsprozesses, sondern liegt außerhalb des Bereiches pädagogischer Transformationen, nämlich in der jeweiligen Beurteilung des politischen Systems begründet. Dementsprechend werden von TheoretikerInnen, die sich das bundesdeutsche System der parlamentarischen Demokratie zum maßgeblichen Beurteilungskriterium für Anpassungsprozesse wählen, Anpassungsleistungen der Pädagogen in den Übergangsperioden Weimarer Republik – Nationalsozialismus und Nationalsozialismus – SBZ/DDR pejorativ als „Opportunismus“ beschrieben. Die Anpassungsleistungen der Periode des Übergangs DDR – Bundesrepublik dagegen werden emphatisch als „transformationsbereit“ begrüßt. Umgekehrt sind es die wenigen Helden, die den ersten beiden Perioden entsprangen, wenn sie die Anpassung nicht zu weit trieben, während als „Transformationsverweigerer“¹¹ der deklariert wird, der nach 1989 die Zeichen der Zeit hartnäckig nicht erkannte. Was der jeweils präferierten Gesellschaftsordnung widerspricht, wird diskreditiert, was ihr entspricht, wird hofiert.¹² Die gleiche Anpassungsleistung kann daher einmal positiv und einmal negativ bewertet werden. Politik gibt ein Ideal vor, dem Pädagogik zu entsprechen hat. DEITERS wollte „die Erziehung zur Demokratie“ inklusive der „Bereitschaft, sich mit der eigenen Person für sie einzusetzen, als bestimmte Forderung in die Erziehung auf[nehmen]“. Diese Forderung ist demnach nicht ursprünglich ein Erfordernis der Erziehung selbst. Sie wird dieser von der Politik oktroyiert oder schlimmer noch, sie wird von der Pädagogik euphorisch als „bestimmte Forderung“ übernommen.

Was aber könnte eine mögliche Alternative zur Übernahme eines von der Politik gesetzten Bildungsideals als verbindliches Leitbild pädagogischer Praxis sein? Bleibt nur die andere Seite der beschriebenen Aporie? Dazu würde der Erzieher, die Erzieherin contrafaktisch ein Modell einer guten Welt entwerfen und die Jugendlichen zu ihm erziehen, um so die gute Welt in der Zukunft verwirklichen zu können. Wenn LITT also mit DEITERS streitet, ließe sich erwarten, dass er diese Gegenposition einnimmt. Fatal bei dieser Diskussion, die gerade in den Debatten über die Politische Bildung in der Bundesrepublik in den 70er Jahren mit Heftigkeit geführt wurde,¹³ ist, dass sich an der *Struktur* auch im Falle einer solchen Gegenargumentation nichts ändert. HEINZ VON FOERSTER formuliert dies so: „Wenn man über eine Proposition

¹¹ BENRATH (2002).

¹² Dabei sei erwähnt, dass RUTH BENRATH noch einen dritten Typus des Umgangs mit Transformation gefunden hat: den „Typus der „Bemühung um Kontinuität in der Transformation“ bzw. der partiellen Anpassung an die neuen Rahmenbedingungen bei gleichzeitiger Beibehaltung der alten Unterrichtspraxis.“ BENRATH (2002).

¹³ „In mehreren Landtagswahlkämpfen in der ersten Hälfte der 70er Jahre wurde um die Ziel der politischen Bildung erbittert gestritten. Den Streit kann man zusammenfassen in der Formel, ob es bei politischer Bildung um Anpassung an die bestehenden Verhältnisse geht oder ob es um Widerstand gegen sie und ihre Überwindung geht.“ REINHARDT (1998), S. 101.

‚p‘ und ihre Verneinung ‚non p‘ spricht, heißt es bei WITTGENSTEIN, so spricht man von demselben.“¹⁴ Weiterhin gibt die Politik der Pädagogik die Ziele vor, wenn nicht die reale Politik, so die contrafaktisch vorgestellte.

Umso überraschender ist, dass LITT diese Diskussion anders führt. Er setzt nicht auf den Gegenpol einer Erziehung zu einem anderen als dem vorfindlichen gesellschaftlichen System, das von dem Erzieher für gut befunden wird. LITT selbst, so bekennt er in seinem Brief, ist überzeugter Demokrat. Diese Überzeugung speist sich aus einer Erkenntnis, die CHURCHILL mit dem berühmten Diktum umschrieb, die Demokratie sei zwar nicht die perfekte Staatsform, aber unter den ihm bekannten die am wenigsten schlechte. Entgegen der rein machtpolitischen Option geht es LITT demnach um eine systematische Begründung des Vorrangs der Demokratie. Sie scheint ihm diejenige Staatsform zu sein, in der das Leben und die Freiheit der Menschen am ehesten gesichert, oder vorsichtiger, am wenigsten bedroht ist, und die den Menschen die meisten Entwicklungschancen einräumt. Allerdings ist damit längst nicht alles zur Demokratie gesagt, denn offensichtlich gibt es vielfältige Vorstellungen davon, wie eine Demokratie aussehen kann. Zwischen den verschiedenen Modellen von Demokratie herrscht keineswegs Harmonie. LITT verwahrt sich dagegen, dass Pädagogen in Schulen nun die von ihnen jeweils präferierte Variante der Demokratie zur Affirmation aufgeben. Wer das täte, würde sich „schwer am Geist der Erziehung versündigen“. LITT scheint demnach zu meinen, dass es so etwas wie ein eigenes pädagogisches Ethos gäbe, das jenseits der beiden Möglichkeiten einer Erziehung nach Maßgabe des vorhandenen Staates oder einer Erziehung zur Affirmation eines vom Erzieher contrafaktisch für gut befundenen Staatsmodells, liegt. Die Entscheidung, was bessere und was schlechtere pädagogische Zielsetzungen sind, wird nicht etwa indifferent, sie richtet sich auch nicht nach politischen Vorgaben, sondern nach innerpädagogischen Kriterien, die quer zu politischen Optionen stehen können. Pädagogik wird so als eigener Wirklichkeitsbereich verstanden, der zu anderen Wirklichkeitsbereichen wie Politik oder Religion nicht in einem untergeordneten, sondern in einem gleichberechtigten Verhältnis steht. Gleichwohl aber bleibt Politik ein Gegenstand der Bildung. Dies geschieht jedoch so, dass Politik als Bildungsgegenstand verstanden, dargestellt und unterrichtlich bearbeitet wird, nicht jedoch so, dass institutionalisierte Bildung und Erziehung bloßes Objekt der Politik ist. Letzteres ist das Modell einer „politischen Pädagogik“, wie sie DEITERS vorschwebte. Ersteres ließe sich dagegen als Konzept „politischer Bildung“ bezeichnen, das es im Folgenden näher zu beschreiben gilt.

Wenn Pädagogik so nicht nur Funktion von Politik ist, wenn Politik, Religion, Ökonomie der Pädagogik nicht einfach Kriterien pädagogischer Beurteilung vorgeben und bestimmte Ansprüche überstülpen können, stellen sich vor allem zwei Fragen.

¹⁴ VON FOERSTER/PÖRKSEN (1998), S. 32.

- Ist es möglich, innerpädagogisch Kriterien zur Beurteilung von pädagogischen Ansätzen zu entwickeln? Wenn ja, wie könnten diese aussehen?
- Wie sind Beziehungen zwischen den Wirklichkeitsbereichen der Politik, Religion, Wissenschaft, des Sports usw. vorzustellen, die es ermöglichen, wechselseitige Ansprüche zu stellen, ohne sich wechselseitig zu determinieren?

Diese Fragen liegen dem theoretischen Hintergrund der Arbeit zu Grunde. Antwortstrategien darauf wurden in einem DFG-Projekt entwickelt, aus dem auch diese Arbeit hervorgegangen ist. Darum soll dies Projekt eingangs kurz vorgestellt werden.

1.2 Kriterien des Projekts „Bildungstheorie und Unterricht“

Die vorliegende Arbeit entstand aus einer von der DFG geförderten Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel –“.¹⁵ Von 1998 bis 2000 arbeitete ich in dem von DIETRICH BENNER, KARL-FRANZ GÖSTEMEYER und HORST SLADEK geleiteten Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ mit.¹⁶ Untersuchungsgegenstand des Projekts war die Transformation von affirmativen Bildungsidealen in reflektierende Bildungsideen in SBZ, DDR und neuen Ländern. Exemplarisch wurde diese Entwicklung anhand der Fächer Geschichte, Polytechnik, Chemie und Politische Bildung untersucht.¹⁷ Neben erziehungswissenschaftlichen Kontroversen waren Lehrpläne der bevorzugte Untersuchungsgegenstand des Projekts, weil sie eine Textsorte darstellen, die an der Schnittstelle von Politik, Erziehungswissenschaft und Schule angesiedelt ist und so Bezüge zu diesen Bereichen erlaubt. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, inwiefern sich *bildungstheoretische* (nicht politische) Vorgaben in Leitlinien des Unterrichts niederschlagen oder umgekehrt, welche bildungstheoretischen Entscheidungen sich hinter bestimmten Vorgaben für den Unterricht rekonstruieren lassen. Es ging um die Frage, wie sich Bildungstheorie und Unterrichtsvorgaben von der SBZ über die DDR bis hin zu den neuen Bundesländern entwickelten.

In diesem Rahmen untersuchte ich die Lehrplanentwicklung des Faches Sozialkunde im Bundesland Thüringen für den Zeitraum von 1991 bis 2000, den Soziologen als „Transformationsphase“ bezeichnen.¹⁸ Die Entwicklung des thüringischen

¹⁵ Im Rahmen der DFG Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel.“ Vgl. BENNER/MERKENS (2000).

¹⁶ Eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse und der aus dem Projekt hervorgegangenen Literatur in: BENNER/GÖSTEMEYER/SLADEK (2000).

¹⁷ In der Arbeit wechselt zuweilen der Numerus des Autors. Wenn ich an einigen Stellen von „wir“ spreche, tue ich dies, weil ich mich an diesen Stellen auf die vom Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ geleisteten Arbeiten beziehe.

¹⁸ Der Begriff „Lehrplan“ wird in zwei unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht. So ist einerseits das Gegenüber zum „Rahmenplan“ gemeint. Während Rahmenpläne nur vage Vorgaben machen und den LehrerInnen erhebliche Freiheiten in der Gestaltung des Unterrichts lassen, sind Lehrpläne in ihren Vorgaben rigider. Brandenburg übernahm die nordrhein-westfälischen Rahmenpläne und spricht seither von Rahmenplänen. Thüringen blieb in der Tradition der DDR (und anderer vornehmlich traditionell konservativ regierter west-

Lehrplanwerkes bot sich deshalb an, da es das einzige komplett neu entwickelte Lehrplanwerk der neuen Länder war.¹⁹

Der umfangreichste Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich der Analyse der brandenburgischen Lehrplanentwicklung für den Lernbereich oder das Fach LER. Zwar benutzte Brandenburg im Unterschied zu Thüringen westdeutsche Vorlagen für die Lehrplanentwicklung, der Lernbereich LER jedoch wurde in Brandenburg neu und ohne Vorbild entwickelt.

1.2.1 Die im Projekt entwickelten Analyse – Kriterien

Auf die erste Frage, ob die Entwicklung von innerpädagogischen Kriterien zur Beurteilung von Lernzielnormierungen möglich ist, versuchte das Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ mit der Entwicklung eines bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterienrasters zu antworten. Dieses Kriterienraster zur innerpädagogischen Beurteilung von Lernzielen stützt sich auf bedeutende und z.T. untereinander kontroverse erziehungswissenschaftliche Positionen.²⁰ Insofern lässt sich die erste Teilfrage, ob eine innerpädagogische Beurteilung von Lernzielnormierungen möglich ist, schon beantworten: Es ist in der Tat möglich, Kriterien zur Analyse der Qualität von Bildungs- und Erziehungszielen aus bildungs- und erziehungstheoretischen Zusammenhängen zu entnehmen. Diese müssen nicht extern vorgegeben werden. Die Problematik solch externer Bildungs- und Erziehungsnormierungen lässt sich vielmehr mit den Kriterien begründet kritisieren. Mit den neun entwickelten Kriterien war eine Mehrebenenanalyse möglich, die dieselben Quellen unter verschiedenen Hinsichten betrachtete. So wurde in dem Projekt versucht, Lernziele, die eine offene Idee der Bildung verkörpern, von solchen zu unterscheiden, die einem feststehenden und lediglich zu bejahenden Bildungsideal zuarbeiteten.

Die Vermutung, dass externe Zielnormierungen und affirmative Zielbeschreibungen vor allem in den Lehrplänen der DDR nachweisbar seien und dass sich im Rahmen des Transformationsprozesses reflektierende Lernziele einer demokratischen

deutscher Bundesländer) und benutze weiterhin den Begriff „Lehrplan“ mit den mit ihm verbundenen Konnotationen. Gleichzeitig wird der Begriff „Lehrplan“ in dieser Arbeit und auch sonst in einem übergeordneten Sinn gebraucht. Er fungiert als ein Allgemeinbegriff, unter den Lehr- und Rahmenpläne gleichermaßen fallen. Wenn also von brandenburgischen „Lehrplänen“ die Rede ist, wurde nicht verkannt, dass Brandenburg dem Rahmenplankonzept folgt, sondern es ist im Sinne des Allgemeinbegriffs die Rede von den Plänen, die staatlich sanktioniert, Unterricht fachspezifisch reglementieren.

An manchen Stellen der Arbeit ist von einem „Curriculum“ die Rede. Dies ist nicht als Synonym eines der beiden Lehrplanbegriffe zu verstehen, sondern vielmehr möchte ich damit jenen Teil der Lehr- und Rahmenpläne bezeichnen, die sich der konkreten fachlichen Stoffverteilung des Unterrichts widmen, im Unterschied zu den allgemeinen und einleitenden Teilen der Lehrpläne.

¹⁹ Im Rahmen dieser Untersuchungen führten wir verschiedene Gespräche mit den Mitarbeitern des thüringer Kultusministeriums, vor allem aber des thüringischen Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), die für die Arbeit äußerst fruchtbringend und wichtig waren.

²⁰ Zur Herleitung der allgemeinen Kriterien vgl. BENNER/FISCHER, G./GATZEMANN/GÖSTEMEYER/ SLADEK (1998) und BENNER (1999a).

Gesellschaft durchgesetzt haben, konnte durch die Untersuchungsergebnisse des Projekts aus mehreren Gründen nicht gestützt werden:

- So ließen sich in der Entwicklung der DDR-Lehrpläne Phasen charakterisieren, die mit dem Muster einer affirmativen Lernzielnormierung nicht erklärbar waren. Weiterhin gab es über die gesamte Dauer der SBZ und DDR eine Spannung zwischen dem stark ideologiegeleiteten „Vorspann“ und dem stärker fachwissenschaftlich orientierten curricularen Teil der Lehrpläne. Einerseits konnte diese Spannung selbst (unbeabsichtigt) Anlass von Reflektionen werden. Andererseits spiegelten sich in den curricularen Teilen fachwissenschaftliche Methoden, die reflexive Problemlösungen erforderten (z.B. in der Aufnahme der Idee naturwissenschaftlicher Modelle).²¹
- Auch die vom Projekt exemplarisch untersuchten bundesdeutschen Lehrpläne wiesen zuweilen affirmative Tendenzen auf.²²

Die Transformation affirmativer in reflektierende Lernzielnormierungen konnte quer zum Übergang vom realsozialistischen Volksbildungssystem zum föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik liegen. Die kriteriengeleitete Analyse brachte sehr differenzierte Antworten hervor.

Die vom Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ erarbeiteten Kriterien bilden das maßgebliche Analyseraster dieser Arbeit. Sie haben ihre Tauglichkeit schon verschiedentlich unter Beweis gestellt.²³ Dennoch bilden sie kein Dogma, das unhinterfragt anzunehmen ist. Vielmehr wurden die Kriterien schon im Projekt selbst immer wieder neu formuliert, getestet und neu gruppiert. Die hier angewandte Gruppierung der neun Kriterien (1-3, 4-7, 8-9) eröffnet interessante inhaltliche Beziehungen und wurde bislang vom Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ noch nicht verwendet. Auch die einzelnen Kriterien sind nicht dogmatisch festgestellt. Vielmehr wird in der fachspezifischen Interpretation deutlich, dass bislang nicht gesehene Deutungsmöglichkeiten und Reichweiten der Kriterien hinzugekommen sind.²⁴ Auch in der konkreten Analyse wird auf Erweiterungsmöglichkeiten dieser Kriterien hingewiesen wer-

²¹ Ein solcher Anlass zur Reflexion konnte aufgrund des nichtöffentlichen Charakters von Lehrplänen – Lehrpläne waren nicht frei käuflich – deshalb nur sehr beschränkt wirken. Inwiefern diese Reflexionsanlässe Auswirkungen auf den Unterricht hatten, ist eine Frage, die hier offen bleibt.

²² Vgl. BENNER et al. (1998).

²³ Eine erste Feuerprobe haben die Kriterien bereits auf dem Gebiet der Chemie: FISCHER, G. (1999), der politischen Bildung: WALLRAVEN (1999); SCHLUSS (1999); SCHLUSS (2001f) bestanden. Darüber hinaus jedoch in vielen Gesprächen mit den pädagogischen Landesinstituten in Brandenburg und Thüringen auch für die Fächer Technik (HORST SLADEK) und Geschichte (KARL-FRANZ GÖSTEMEYER).

²⁴ So z.B. eine weitere Dimension des sechsten Kriteriums, die zwar in der begrifflichen Formulierung angelegt, jedoch nicht ursprünglich intendiert, gleichwohl sehr sinnvoll ist. Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dieser Arbeit.

den.²⁵ Insofern bilden die Kriterien kein starres Gerüst, sondern sind selbst kritisierbar und erweiterbar.

Diese bildungs- und erziehungstheoretische Lehrplananalyse schien zuweilen einem Wildern im fremden Revier gleichzukommen, das die befestigten Grenzziehungen zwischen Fachdidaktik und allgemeiner Erziehungswissenschaft überschritt. Im Zuge der immer weiter fortschreitenden Ausdifferenzierung der Teildisziplinen hat sich seit Jahren der Graben zwischen BildungstheoretikerInnen, die sich in den hehren Gefilden der Bildungstheorie häuslich eingerichtet haben und sich nur noch selten in die „Niederungen“ unterrichtsrelevanter Wirklichkeiten begeben,²⁶ einerseits und den FachdidaktikerInnen, die in ihren Diskursen zunehmend ohne Bezüge auf angeblich „wirklichkeitsfremde“ Bildungstheorien auskommen andererseits, eher vertieft denn verringert.²⁷ Deshalb möchte ich mit der Interpretation der vom Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ erarbeiteten Kriterien für den Bereich der politischen Bildung und des wertorientierten Unterrichts zugleich einige Anschlussmöglichkeiten an Diskussionen innerhalb der Fachdidaktik aufzeigen und so dazu beitragen, Kommunikationsbarrieren abzubauen. Immerhin zeigt selbst eine oberflächliche Synopse beider Bereiche der Pädagogik in erstaunlicher Weise inhaltliche Ähnlichkeiten, ob schon die Bezüge zumeist gänzlich andere sind. Diese Ähnlichkeiten sind jedoch keine Spiegelbilder, vielmehr haben beide Analysemethoden, fachdidaktische, resp. fachmethodische und bildungs- und erziehungstheoretische auch spezifische Stärken und Schwächen, die in dieser Interpretation der Kriterien zu benennen sind. Gerade diese teilweise Inkompatibilität lässt jedoch eine produktive Kombination beider Ansätze fruchtbar erscheinen. Bevor dies jedoch gezeigt werden kann, ist eine Antwort auf die zweite Eingangsfrage nötig, wie überhaupt die Beziehungen zwischen verschiedenen Wirklichkeitsbereichen vorzustellen sind? Die Antwort auf diese Frage soll mithilfe des Begriffs der *reflexiven Transformation* erfolgen.

²⁵ Z.B. in Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, wo eine Erweiterung des siebenten Kriteriums vorgeschlagen wird, die sich bei einem Fach wie LER nahe legt, da hier nicht nur wissenschaftliche Weltansichten mit Umgangs- und gesellschaftlichen Weltansichten korreliert werden, sondern zugleich auch religiöse, ökonomische, etc. Weltzugänge. Vorgeschlagen wird darüber hinaus auch ein Kriterium X, das sich auf den Zeitfaktor bezieht.

²⁶ So auch eine Außenbeobachtung der Disziplin, die auf dem Münchner DGfE-Kongress für erhebliches Aufsehen sorgte: WEILER (2002).

²⁷ „Unübersehbar ist, dass zum einen (auch) unter Politikdidaktikern eine relative ‚Theoriemüdigkeit‘ zu registrieren ist, und zwar nicht zuletzt bezüglich einer differenzierten Diskussion über die Bezugswissenschaften der pB, die über eine Betrachtung der auf das Materialobjekt pB bezogenen fachwissenschaftlichen Korrespondenzdisziplinen hinausgeht; dass zum anderen Erörterungen in der Pädagogik über die unterrichts- und erziehungswissenschaftliche Konstituierung von Fachdidaktiken [...] seitens der meisten Vertreter einer Fachdidaktik ‚politische Bildung‘ kaum noch wahrgenommen, geschweige denn in der je eigenen fachdidaktischen Konzeption berücksichtigt werden.“ STEIN (1999), S. 575.

1.2.2 Das Problem der Transformation

Vermutlich waren die Wandlungsprozesse in den so genannten Transformationsstaaten das ergiebigste Feld sozialwissenschaftlicher Forschung der letzten zehn Jahre. Auch an der Erziehungswissenschaft ging dieses Forschungsinteresse keineswegs spurlos vorbei, wie z.B. das Thema des DGfE-Kongresses 2000 in Göttingen „Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“ eindrücklich belegte. Innerhalb der Soziologie war es vor allem die Modernisierungstheorie, deren Modelle und begriffliches Instrumentarium bestens geeignet schienen, die Prozesse von Destruktion und Konstruktion in den Ländern des Ostblocks zu beschreiben. Für den deutschsprachigen Raum bezog sich das Forschungsinteresse vor allem auf die Entwicklung der fünf neuen Bundesländer.

Die Übernahme dieses begrifflichen Konzeptes der Modernisierung in die Erziehungswissenschaft bereitet jedoch erhebliche systematische Schwierigkeiten. So geht der modernisierungstheoretische Transformationsbegriff von einem Vorgang aus, der von einem beschreibbaren Ausgangszustand „A“ zu einem vorher bekannten oder errechenbaren Zustand „B“ führt.²⁸ Die Frage, ob der Transformationsbegriff einer „nachholenden Modernisierung“ überhaupt angemessen ist, um die gesellschaftlichen Prozesse zu beschreiben, die sich seit 1989 in Deutschland abspielen, muss daher wohl innerhalb der Soziologie selbst gestellt und problematisiert werden. Die Einsicht in die prinzipielle Offenheit der Zukunft lässt daran begründete Zweifel aufkommen. Für erziehungswissenschaftliche Ansätze, die von einem offenen und nicht prädeternierbaren Ende von Bildungsprozessen ausgehen, muss ein Transformationsbegriff nachholender Modernisierung problematisch sein.

Die Einsicht in die prinzipielle Offenheit von Lehr-Lern-Prozessen kann im Rahmen verschiedener und sich z.T. heftig bekämpfender Theoriekonzepte formuliert werden. Ob sie im Rahmen klassischer oder postmoderner Theoriekonzepte entwickelt wird, ist an dieser Stelle unwichtig. Alle pädagogischen Theoriekonzepte, die für Lehr-Lern-Prozesse eine prinzipielle Offenheit reklamieren, werden zwangsläufig bei Verwendung eines geschlossenen Transformationsbegriffs in theoretische Aporien kommen.

Darum wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, was einen Transformationsbegriff ausmachen müsste, der bildungs- und erziehungstheoretischen Einsichten von der prinzipiellen Offenheit von Lehr- Lern- Prozessen zumindest korrespondiert? Welche Dimensionen wären hier zu berücksichtigen? Insofern ist es ein genuin erziehungswissenschaftliches Anliegen, die Wandlungen in den neuen Bundesländern nach angemesseneren Kriterien als denen der soziologischen Modernisierungstheorie zu analysieren.

²⁸ Vgl. FUCHS/KLIMA/LAUTRAM/RAMMSTEDT/WIENOLD (1988), S. 791 und LESSENICH (1999).

1.3 Zur Struktur der Arbeit

Aus dieser Aufgabenstellung ergibt sich die Struktur der Arbeit. In einem theoretischen Teil wird zuerst ein Begriff *reflexiver Transformation* entwickelt, der die hier beschriebenen bildungs- und erziehungstheoretischen Anforderungen erfüllt.

Sodann werden die vom Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ entwickelten Kriterien zur Lehrplananalyse vorgestellt und auf ihre Bedeutung für die politische Bildung und den wertbezogenen Unterricht hin ausgelegt. Zugleich werden Anschlussmöglichkeiten an fachdidaktische Überlegungen aufgezeigt, um so einen Beitrag für das Gespräch von Fachdidaktik und Allgemeiner Pädagogik zu leisten.

Der zweite Teil wendet sich der konkreten Lehrplananalyse der Fächer „Sozialkunde“ in Thüringen und „LER“ in Brandenburg zu.

Thüringen war das einzige Bundesland, das nicht die Lehrpläne eines westdeutschen Partnerlandes übernahm und variierte, sondern eigene Lehrpläne entwickelte. Auf diesem Weg sind bislang drei Lehrplanwerke für alle Fächer und Schularten entstanden. Die Entwicklung und Weiterentwicklung dieser Lehrplanwerke wurde von dem mit der Lehrplanentwicklung beauftragten Landesinstitut und dem Bildungsministerium von der Gründung des Bundeslandes an in diesen drei Schritten geplant. Diese Struktur bietet der Transformationsanalyse ein dankbares Objekt.

Brandenburg folgte zwar dem Beispiel der anderen ostdeutschen Bundesländer, indem es die nordrhein-westfälischen Rahmenpläne weithin übernahm, entwickelte jedoch in einem bundesweit für Aufsehen sorgenden Modellversuch einen Lehrplan für einen neuen Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“.²⁹ Der Prozess der Lehrplanentwicklung fand für den Lernbereich ebenfalls in drei Stufen statt, die hier analysiert werden sollen. Einleitend wird in einem Exkurs das mit LER aufgetretene juristische Problem näher beleuchtet und die Bedeutung der bildungs- und erziehungstheoretischen Analyse auch für die juristische Argumentation herausgearbeitet.

Jeder Abschnitt schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse. Am Ende der Arbeit werden noch einmal die thüringische und die brandenburgische Lehrplanentwicklung resümiert. Ein letztes Kapitel widmet sich dem Vergleich beider Lehrplanentwicklungen von dem aus die theoretischen Ausgangsannahmen überprüft werden.

²⁹ L-E-R wurde in der Phase des Modellversuchs mit Bindestrichen abgekürzt. Ab der zweiten Lehrplanphase und der Einführung des Schulversuches ist in offiziellen Texten von „LER“ die Rede. Wenn in dieser Arbeit auf spezielle Lehrplänen und Phasen Bezug genommen wird, verwende ich die spezifischen Abkürzungen. Wenn allgemein von LER die Rede ist, wird es hier ohne Bindestriche geschrieben.

1.4 Probleme der Arbeit

Die wichtigsten vier Probleme, die z.T. auch in der Forschergruppe immer wieder diskutiert wurden, seien eingangs genannt und sollen im Folgenden diskutiert werden.

- Die Untersuchung von Lehrplänen sagt nichts über den tatsächlichen Unterricht aus. Über die Wirkungen von Lehrplänen kann aus diesen selbst nichts abgeleitet werden, dazu bedürfte es einer empirischen Wirkungsforschung.
- Eine kriteriengeleitete Analyse von Lehrplänen ignoriert, dass Lehrpläne keine einheitliche Textsorte darstellen. Sie haben eine Entstehungsgeschichte, einen bestimmten Entstehungskontext, den nur philologische Analyse aufhellen kann. Nur durch sie wird verständlich, warum Lehrpläne so sind, wie sie sind und was sie „eigentlich“ bedeuten.
- Die Reichweite bildungs- und erziehungstheoretischer Kriterien ist begrenzt. Mit ihnen lassen sich kaum Aussagen zu didaktischen und methodischen und auch nur sehr beschränkt Aussagen zum stofflichen Inhalt der Lehrpläne machen.
- LER und Sozialkunde sind unvergleichbar. Das eine ist ein Fach der politischen Bildung, das andere gehört eher zum Bereich des wertbezogenen Unterrichts, wie Religionsunterricht oder Ethik.

1.4.1 Erster Einwand: Differenz von Lehrplänen und Unterricht

Die Differenz von Lehrplänen und Unterricht ist eine Unterscheidung die dieser Arbeit zu Grunde liegen muss. Es wäre anmaßend zu meinen, mit einer Lehrplananalyse Aussagen über tatsächlich stattfindenden Unterricht zu machen. Leider sind Analysen über die Wirkungen von Lehrplänen auf konkretes Unterrichtsgeschehen eher rar. Zwar gelten die 70er Jahre in der Bundesrepublik durchaus als „Blütezeit der Lehrplanforschung“³⁰ aber bereits zu Beginn der 80er Jahre diagnostizierte TERHART, dass die im Zuge der didaktischen Wende blühende Lehrplanforschung ihren Höhepunkt überschritten habe.³¹ TERHART nennt dafür folgende vier Ursachen:

1. Nachlassen des Interesses an Bildungsreformen deren Teil die Curriculumreform war.
2. Der geringe politische, finanzielle, juristische und motivationale Spielraum für Innovationsbemühungen ‚von oben‘, führt zu einer deutlicheren Zuwendung zur Ebene des unmittelbaren pädagogischen Handelns.
3. Die Erwartungen in die Curriculumforschung besonders bezüglich deren Handlungsorientierung und ihrer Konstruktivität hätten sich nicht erfüllt.

³⁰ „Die Curriculumforschung in der Bundesrepublik Deutschland kann, ähnlich jener in deutschsprachigen Nachbarländern, auf eine gut zehnjährige intensive Arbeitsphase zurückblicken [...].“ HAMEYER/FREY/KRAFT (1983), S. 14.

³¹ Vgl. TERHART (1983).

4. Der individuell-subjektiven Seite des Bildungsprozesses wird im Zuge der didaktischen Wende der Curriculumforschung mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht.³²

Als durchgängige Kritik an der Lehrplanforschung findet sich seit den 80er Jahren immer wieder deren mangelnde Empirienähe. Der Umgang von Lehrkräften mit Lehrplänen war kaum Gegenstand empirischer Untersuchung. Dieser Mangel an Erfahrungsbezug schlägt sich besonders in zwei Hinsichten nieder. Zum einen geben die aus den Ergebnissen der Lehrplanforschung abgeleiteten Lehrplaninnovationen deshalb „unbrauchbare Vorschläge für das pädagogische Handeln“, weil sie die Planungspraxis der Lehrkräfte weder kennen noch angemessen beschreiben.³³ Das führe dazu, dass die Lehrkräfte andere Probleme bewegten, als die Curriculumforscher. Zum anderen jedoch wird auch innerhalb der Curriculumforschung selbst nicht gewusst, was aus den von ihr vorgeschlagenen Lehrplaninnovationen wird, so dass KUNERT das Fazit zieht, die Curriculumforschung der BRD rechtfertige ihre Existenz lediglich „durch die Beschäftigung mit der Scheinwelt der reformorientierten und ‚innovatorisch‘ angelegten Entwicklungsprojekte.“³⁴

Zwar gibt es einige empirische Untersuchungen, die auch immer wieder zitiert werden³⁵ aber auch diese beschränkten sich – so sieht auch die zeitgenössische Kritik – vor allem auf die Analyse der Endprodukte und gingen nicht auf den Umgang der Lehrkräfte mit den Lehrplänen ein.³⁶ Selbst die Lehrplanmacher wüssten häufig nicht, wie LehrerInnen mit Lehrplänen eigentlich umgehen.³⁷

Seit den frühen 80er Jahren ist die Situation der Lehrplanforschung jedoch mitnichten besser geworden. HAMEYER (1992), der die Entwicklung der Curriculumforschung für den Zeitraum von 1982 bis 1992 bilanziert, stellt fest, dass nicht nur die Forschungstätigkeit insgesamt zurückgegangen, sondern die theoretische Reflexion von Entwicklungsprozessen nur noch selten aufzufinden sei. Damit fehle jedoch eines der Kernthemen von Curriculumforschung überhaupt. Lediglich „Miniaturanalysen“ im Rahmen kleinerer Projekte die noch dazu sehr pragmatisch orientiert seien, widmeten sich noch dieser Aufgabe.³⁸ Die umfangreichste empirische Studie der letzten Jahre, die explizit die Wirkungen von Lehrplanrevisionen am Hessischen Beispiel untersucht, ist die von VOLLSTÄDT/TILLMANN et al. (1999). In ihrem ambitionierten Programm können die Autoren für Hessen knapp zusammengefasst zeigen, dass eine

³² Vgl. TERHART (1983), S. 537.

³³ KUNERT (1983), S. 10.

³⁴ Zitiert nach: VOLLSTÄDT/TILLMANN et al. (1999) S. 33.

³⁵ Genannt seien: SANTINI (1971), HALLER (1971), HAMEYER (1972), BITTINGER u. a. (1981), AXNIX (1983), DINGELDEY u. a. (1983), KUNERT (1983) und HAENISCH/HELLMICH/WILDEN (1984).

³⁶ So z.B. die Einschätzung von KUNERT (1983): „1. Empirische Untersuchungen über die tatsächlich vorzufindende Einschätzung von Lehrplänen sind sehr selten. 2. Es dominieren theoretisch oder – bezogen auf ein Modellvorhaben – praktisch orientierte Erörterungen von neuen curricularen Entwicklungen.“ Zitiert nach VOLLSTÄDT/TILLMANN et al. (1999), S. 33.

³⁷ Vgl. HAENISCH/SCHIRP (1985) S. 3f.

³⁸ Vgl. HAMEYER (1992), S. 210f.

Steuerungsfunktion von Unterricht über Lehrplanrevisionen kaum zu erreichen ist.³⁹ Dennoch verneinen die Autoren nicht jegliche Steuerungsfunktion von Lehrplänen. Diese sei aber – entgegen der hohen und aufgeladenen Erwartungen – vor allem über die indirekten Wirkungen der Lehrplanrevisionen zu erzielen.⁴⁰

Den bereits in den frühen 80er Jahren kritisierten Mangel an empirischer Lehrplanforschung kann und will auch diese Arbeit nur insofern beheben, als man die Beschäftigung mit real existierenden Lehrplantexten empirisch nennen will. Der Autor tut dies, im Gegensatz zu anderen, nicht.⁴¹ Die theoretische Reflexion, deren Rückgang HAMEYER gerade für die jüngste Zeit beklagte, ist dagegen das ausdrückliche Thema dieser Arbeit. Insofern ist die Grenze der Aussagekraft am konkreten Unterrichtsgeschehen nicht klar genug zu betonen. Die Grenze der Aussagekraft einer Untersuchung ist jedoch nicht schon ein Grund gegen diese Untersuchung überhaupt. Irrelevant wäre die Lehrplananalyse nur dann, wenn Unterricht der einzig legitime Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung wäre. Das wird jedoch im Ernst niemand behaupten wollen. Eine empirische Wirkungsforschung der Lehrplanentwicklung wäre allerdings eine sinnvolle Ergänzung der Lehrplananalyse.

Die Arbeit kann bestenfalls Anregung zu einer solchen empirischen Forschung sein, sie kann sie selbst nicht leisten.⁴² Gleichwohl meine ich, dass eine solche Arbeit weit mehr als die Vorarbeit zu einer möglichen empirischen Untersuchung ist. Sie kann den Transformationsprozess in einem nicht unerheblichen Bereich der Pädagogik nach Kriterien analysierbar machen. Der Vorzug dieses Verfahrens liegt darin, dass diese Kriterien nicht anderen Wissenschaften entliehen und deshalb auch nicht mit erheblichen Problemen für den erziehungswissenschaftlichen Gebrauch belastet sind. Diese kriteriengeleitete Analyse kann sogar normativ gewendet werden, indem sie aus der Analyse bisheriger Transformationsschritte Anregungen für die weitere

³⁹ Vgl. VOLLSTÄDT/TILLMANN et al. (1999) S. 79-212.

⁴⁰ Vgl. VOLLSTÄDT/TILLMANN et al. (1999) S. 213-222.

⁴¹ Anders verfährt CHRISTOPH PRECHTL, der seine Analyse der Lehrpläne der Politischen Bildung von Brandenburg und Bayern auf die Frage nach der Thematisierung der „Inneren Einheit Deutschlands“ ausdrücklich selbst als „empirische Analyse“ bezeichnet, dabei sich aber auch auf die Analyse von empirisch vorfindlichen Lehrplänen konzentriert (und noch dazu deren Entwicklungsschritte ausblendet). Vgl. PRECHTL (1996).

⁴² Dabei geht PRECHTL von einer weitreichenden Bedeutung des Lehrplans für die Unterrichtswirksamkeit aus, für die er mehrere Autoritäten anführt. Vgl. ebd., S. 108-115. „An dieser Stelle muss noch einmal ausdrücklich betont werden, dass die hier getroffene Feststellung [...], der Lehrplan sei für die inhaltliche Gestaltung von Unterricht und somit auch für den politischen Unterricht von grundlegender, ja herausragender Bedeutung, erst die notwendige Voraussetzung schafft für die Beantwortung unserer Fragestellung mittels des hier vorgeschlagenen und oben erläuterten methodischen Ansatzes.“ A. a. O. S. 110. Diese durch nichts als Autoritätsbeweise gesicherte Voraussetzung, an der PRECHTELS ganze Analyse hängt, und die durch empirische Befunde erheblich in Zweifel gezogen werden kann, soll im Folgenden vermieden werden, indem die Analyse der Lehrpläne nicht selbst als empirisch ausgegeben wird, wohl aber deren Anschlussfähigkeit an empirische Untersuchungen der Unterrichtswirklichkeit (darin besteht durchaus Übereinstimmung mit PRECHTL) herausgestellt werden soll.

Transformation auf der Lehrplanebene gibt. Insofern ist die kriteriengeleitete Transformationsanalyse auch für die Lehrplanentwicklung relevant.

Darüber hinaus legen eine Reihe von Umständen die Vermutung nahe, dass die Lehrplanrevisionen in den neuen Bundesländern auch für die Unterrichtswirklichkeit mehr Auswirkungen haben, als es die Untersuchung von VOLLSTÄDT/TILLMANN für Hessen zeigt. Da ist zum einen die unterschiedliche Lehrplantradition in beiden Teilen Deutschlands. Während sich im Westen Deutschlands seit den 70er Jahren zunehmend das System der Rahmenpläne durchsetzte, gab es im Osten Deutschlands eine rigide Lehrplantradition. In den Lehrplänen der DDR wurden detailliert die Themen bis hin zu einzelnen Stunden vorgegeben. In „Unterrichtshilfen“ wurden diese Vorgaben dann noch methodisch-didaktisch bis hin zu idealisierten Unterrichtssequenzen aufgeschlüsselt.⁴³ Die Einhaltung dieser Vorgaben wurde zentral überwacht. Daher ist die Erwartung der LehrerInnen an die Orientierungsleistung von Lehrplänen im Osten gewohnheitsmäßig erheblich höher als im Westen Deutschlands. Hinzu kommt eine Situation des Umbruchs, die besonders die LehrerInnen in ihrer täglichen Arbeit betraf. Ein hohes Maß an Verunsicherung trug vielfach dazu bei, sich nun erst recht auf den Lehrplan als verbindliches Gerüst pädagogischen Handelns zu stützen. Auch die Eltern fragten nach den Lehrplänen, nach denen ihre Kinder künftig unterrichtet werden sollten. LehrerInnen mussten ihnen gegenüber über die Grundlagen ihres Unterrichts auskunftsfähig sein. Für den Bereich, der in dieser Arbeit untersucht wird, tritt noch eine Reihe von spezifischen Gründen für die Relevanz von Lehrplänen hinzu. Anders als z.B. im Mathematikunterricht konnte es im Bereich der politischen Bildung und des wertbezogenen Unterrichts keine Fortsetzung des DDR-Unterrichts mit eventuellen methodischen oder didaktischen Varianten geben, sondern hier musste gänzlich neu angesetzt werden. Zumeist waren es fachfremde LehrerInnen, die in aller Eile umgeschult, den Unterricht in ihrem neuen Fach halten sollten. Der Lehrplan war für sie oft das einzige inhaltliche Gerüst ihres Unterrichts,⁴⁴ wie sich am Aufbau der ersten Übergangslernpläne noch zeigen lässt.⁴⁵ Darüber hinaus lässt sich in beiden von mir untersuchten Fächern eine hohe Bereitschaft der LehrerInnen nachweisen, an der Entwicklung dieser Lehrpläne mitzuwirken, sei es auf dem Wege der Evaluation oder der direkten Beteiligung in Lehrplankommissionen.⁴⁶

⁴³ Vgl. NEUHAUS (1998), der weitere Informationen zu diesem System bietet.

⁴⁴ „Im Zuge der Bildungsreform seien in den Jahren 1991 bis 1993 Rahmenpläne im ‚Galoppverfahren‘ erarbeitet worden, sagte Peter Sie hätten den Pädagogen einen großen Handlungsspielraum gelassen, sagte Peter. Inzwischen wünschten sich aber viele Lehrer wieder verbindlichere Festlegungen in den Rahmenplänen.“ So die ehemalige brandenburgische Bildungsministerin PETER, A. (1999).

⁴⁵ Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dieser Arbeit.

⁴⁶ Die äußerst umfangreiche Evaluation der thüringischen Lehrplangeneration der „Vorläufigen Lehrpläne“ von 1993 mit einer großen Beteiligung der LehrerInnen aller Fächer zeigt dies sehr eindrucksvoll. Vgl. Thillm (1996).

Auch wenn so einiges für eine vergleichsweise hohe Wirksamkeit von Lehrplänen in den neuen Ländern spricht, gilt die Einschränkung, dass diese Arbeit lediglich Aussagen über Lehrpläne, nicht über Unterricht macht.

1.4.2 Zweiter Einwand: Lehrpläne sind keine einheitliche Textsorte

Der zweite Einwand argumentiert in umgekehrter Richtung. Während der erste die empirische Bedeutungslosigkeit des Ansatzes behauptete, weist der zweite auf eine theoretische Schwäche hin. Lehrpläne haben eine Entstehungsgeschichte in einem bestimmten Entstehungskontext. Sie stellen aufgrund ihrer Genese keine einheitliche Textsorte dar. Ihre Komplexität ist nur durch eine detaillierte philologische Analyse aufzuklären. Diese Arbeit ist aber keine textkritische Arbeit. Dieser, für die historische Forschung zwingend notwendige, Zugriff ist für die systematische Analyse nur bedingt hilfreich und würde die Arbeit unmäßig aufblähen. Gleichwohl wird auf solche genetischen Problemstellungen, an deren Ende die vorliegenden Lehrpläne stehen, hingewiesen werden. In ausgewählten Auszügen werden sie auch thematisiert.⁴⁷

Der Verzicht auf eine durchgehende philologische Analyse muss jedoch auch inhaltlich begründet werden. Dazu sei noch einmal auf die Wirkungsoption der Lehrpläne verwiesen. Auch wenn die Wirkung, wie eben beschrieben, nicht Untersuchungsgegenstand der Arbeit war und sein konnte, so zielt die Analyse doch darauf, nicht nur Geschichte zu rekonstruieren, sondern die normativen Implikationen und Vorgaben von Lehrplänen nach bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterien zu bewerten. Für eine solche Bewertung sind die fertigen Lehrpläne von größerer Relevanz, als ihre jeweiligen unterschiedlichen Entwicklungsstadien und als Argumente und Anliegen einzelner LehrplanautorInnen etc. Der uneinheitlichen Entstehungsgeschichte von Lehrplänen, die auch in dieser Untersuchung sichtbar und an entscheidenden Stellen thematisiert wird, gilt nicht das Hauptinteresse der Arbeit. Sie konzentriert sich vielmehr auf verabschiedete Lehrpläne, weil diese dann als einheitlich wahrgenommen werden müssen und sollen, auch wenn sie es, entstehungsgeschichtlich betrachtet, nicht sind. Mich interessiert also nicht so sehr der Gehalt der Lehrpläne als Endprodukt eines historischen Entstehungsprozesses, sondern vielmehr als Anfangsprodukt eines möglichen Interpretationsprozesses.⁴⁸ Der Interpretationspro-

⁴⁷ Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** in dieser Arbeit, besonders den letzten Absatz des Kapitels.

⁴⁸ ALFRED LANGEWAND hat die Begriffe „Applikationshermeneutik“ und „Kontextanalyse“ in einen sich wechselseitig ausschließenden Zusammenhang gestellt, wobei die Kontextanalyse als das einzig legitime hermeneutische Verfahren erscheint. Das hier verwandte Verfahren zielt dagegen eher auf eine Applikationshermeneutik, in dem Sinn, dass durch die kriteriengeleitete Analyse des Textes mögliche, im Text angelegte, Wirkungsgeschichten erschlossen werden können. Es geht diesem Verständnis der Applikationshermeneutik nicht darum, etwas in den Text hineinzulegen, wie LANGEWAND unterstellt, sondern umgekehrt, im Text angelegte optionale Interpretations- und Wirkungsstränge aufzudecken. Kontextanalyse im LANGEWANDSchen Sinn kann zwar philologisch tiefer in die Entstehungsgeschichte der Lehrpläne eindringen, jedoch über ihre problematischen Wirkungsoptionen nichts aussagen. Vgl. LANGEWAND (1999).

zess durch konkrete LehrerInnen könnte nur in einer empirischen Untersuchung von Unterricht geleistet werden und wird hier nicht berücksichtigt.⁴⁹

Problematische Entstehungsgeschichten werden in solchen Zusammenhängen exemplarisch dort erörtert, wo sie Quelle anhaltender Diskussionen oder unterschiedlicher Interpretationen der Dokumente sind. Dies lässt sich z.B. an dem höchst differnten Umgang der Evangelischen Kirche in Berlin und Brandenburg und der Projektgruppe des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg mit der kirchlichen Beteiligung im Modellversuch des Lernbereiches L-E-R deutlich zeigen. An dieser Stelle wird philologisch die Lehrplanentstehung diskutiert, da sie nicht nur von historischem Interesse ist.⁵⁰

1.4.3 *Dritter Einwand: Begrenzte Reichweite der Kriterien*

Mit bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterien lassen sich kaum Aussagen zu didaktischen und methodischen und auch nur in beschränktem Umfang Aussagen zum stofflichen Inhalt der Lehrpläne machen. Insofern ist ihre Reichweite begrenzt. Aber wie für die ersten beiden Probleme gilt auch hier, dass die Einsicht in die Grenze einer Methode nicht per se gegen diese Methode spricht. Sie tut es nur dann, wenn diese Grenze nicht gesehen und ignoriert wird, um mit dieser Methode über ihre Grenzen hinaus Aussagen zu begründen. Die Einsicht in die Grenzen einer Methode besagt jedoch noch nichts über die Leistungsfähigkeit der Methode innerhalb ihrer Grenzen. Die hier verwendete Methode einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Analyse von Transformationsprozessen hat ihre Möglichkeiten schon verschiedentlich unter Beweis gestellt.⁵¹ Die Einsicht in die Grenzen bewahrt vor dem Allmachtsanspruch einer Universalmethode und kann Gesprächsmöglichkeiten z.B. mit Fachdidaktikern und –Methodikern eröffnen, die jeweils ihre Methoden ergänzend zur Lehrplananalyse bereitstellen könnten. So könnte sich die Leistungsfähigkeit verschiedener Analysemethoden ergänzen, statt sich gegenseitig auszuschließen.

1.4.4 *Vierter Einwand: LER und Sozialkunde sind inkomparabel*

Während die ersten drei Kritiken durchaus berechtigte Grenzen der vorgeschlagenen Analyse markierten, trifft der vierte Einwand, LER und Sozialkunde seien inkomparabel, nicht zu. Die Möglichkeit eines Vergleichs beruht weniger auf den zu vergleichenden Objekten als vielmehr auf dem tertium comparationis, dem Dritten der Vergleichung. Dieses formale Argument bedarf für den konkreten Fall der vergleichenden Lehrplananalyse von LER und Sozialkunde jedoch eines inhaltlichen Pendantes. Es muss begründet werden, warum ein solcher Vergleich für die Arbeit sinnvoll und fruchtbar ist und gezeigt werden, was dieses tertium comparationis konkret ist.

⁴⁹ Vgl. Kap. 1.4.1 dieser Arbeit.

⁵⁰ Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** in dieser Arbeit.

⁵¹ Vgl. die in Anm. 23 angegebene Literatur.

Dazu ist zunächst ein pragmatisches Argument zu nennen. Die Untersuchung der Transformationsprozesse von Lehrplänen macht nur da Sinn, wo es einerseits eine Lehrplanentwicklung gibt, die verschiedene Stufen hat und wo andererseits eine Korrespondenz dieser Lehrpläne mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt nachweisbar ist. So banal diese Bedingung klingt, ist sie doch für die Entwicklungsgeschichte von Lehrplänen in den neuen Ländern nicht leicht zu erfüllen. Von den fünf wiedergegründeten Bundesländern, die neben vielen anderen Aufgaben auch die Bildungshoheit ausfüllen mussten, übernahmen die meisten die Lehrpläne ihrer jeweiligen Partnerländer und setzen diese zum Schuljahresbeginn 1991 in leicht abgewandelter Form in Kraft. Sachsen immerhin ließ sich ein Jahr mehr Zeit und behielt für ein weiteres Jahr die Übergangslehrpläne der DDR in Geltung.⁵²

Bei Lehrplänen, die aus einem westdeutschen Entstehungskontext in einen ostdeutschen Wirkungszusammenhang versetzt wurden, lassen sich kaum Lehrplanentwicklungen, sondern lediglich Rezeptionsprobleme im Schulalltag untersuchen.⁵³ Allerdings kann auch die Entwicklung der übernommenen Pläne interessant werden, wenn diese eigenständig in den jeweiligen Ländern erfolgt, weil deren spätere Überarbeitung diese Rezeptionsprobleme berücksichtigen muss.⁵⁴ Auch wenn dies, via negationes, für die Transformationsanalyse nicht uninteressant ist, muss eine solche Analyse, sofern sie sich lediglich auf Lehrpläne stützt, doch unzureichend bleiben. Sie kann sich, wie gezeigt, für diese ersten Phasen der leicht variierten Übernahme nur auf die Rezeptionsgeschichte stützen. Diese soll aber im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden.⁵⁵

Thüringen erarbeitete eigene Lehrpläne, die ausdrücklich auf eine Weiterentwicklung hinzielten.⁵⁶ Dies ist für die Transformationsanalyse eine denkbar günstige Voraussetzung. Das Land Brandenburg übernahm zwar für die meisten Fächer die nordrhein-westfälischen Rahmenpläne – und insofern gilt auch hier der eben genannte Vorbehalt – entwickelte jedoch den Lernbereich LER gänzlich neu. Die Vorbereitungen zur Einführung dieses Faches begannen gleichzeitig mit der Entwicklung des ersten Schulreformgesetzes, der Modellversuch begann 1992. Kurze Zeit später erschienen erste curriculare Texte mit programmatischem Charakter.⁵⁷ Erst 1994, also zur Halbzeit des Modellversuches, mündeten diese in einen Lehrplan. Die Lehrplan-

⁵² Dies hatte sicherlich nicht unwesentlich damit zu tun, dass der letzte Bildungsminister der DDR, Prof. JOACHIM MEYER, der erste Bildungsminister von Sachsen wurde.

⁵³ KLAUS-PETER WALLRAVEN hat die brandenburgischen Rahmenpläne für politische Bildung untersucht und die Rezeptionsprobleme aufgezeigt. Vgl. WALLRAVEN (1999).

⁵⁴ In gewisser Weise geht z.B. die nachfolgende brandenburgische Rahmenplangeneration eher ein Schritt zurück, als dass von einer nachholenden und anpassenden Modernisierung gesprochen werden könnte. Sie schreibt wieder – nach DDR-Tradition – mehr Verbindlichkeiten vor. Vgl. Interview mit ANGELIKA PETER, Kap. 1.4.1 Anm. 44 dieser Arbeit.

⁵⁵ Vgl. Kap. 1.4.1 dieser Arbeit.

⁵⁶ Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dieser Arbeit.

⁵⁷ Vgl. PLIB (1993). Zuvor schon die Überlegungen zu einem Lernbereich/Fach „Lebengestaltung-Ethik-Religion“ in der MBJS-Veröffentlichung „Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebengestaltung-Ethik-Religion““. MBJS 1991.

entwicklung durchlief, wie in Thüringen, drei Stufen, die sich, ob dieser Parallelität, für einen Vergleich geradezu anbieten.⁵⁸

Über die parallele Entwicklungsstruktur hinaus verbindet die Fächer Sozialkunde (Thüringen) und LER (Brandenburg) ihre inhaltliche Nähe. Beide Fächer beschäftigen sich mit wertrelevanten Fragestellungen. Sie wollen Kompetenzen fördern, die über rein kognitiven Sachbezug hinausgehen. Auch der fachinhaltliche Aspekt weist mehr Nähe auf, als zunächst zu erwarten wäre. So bezieht sich das Fach Sozialkunde ausdrücklich auf einen „weiten Politikbegriff“, der mehr umfasst als Politik im engeren Sinne. Andererseits will LER nicht einfach Ersatz für den Religionsunterricht sein.⁵⁹ Zuweilen wird davon gesprochen, dass LER so etwas leisten solle, wie eine Einführung in eine „Zivilreligion“⁶⁰ Zivilreligion soll weniger im althergebrachten Sinne religiös sein, als vielmehr Begründungs- und Fundierungsleistungen für gesellschaftliche Grundwerte übernehmen. Sie gehört demnach mindestens ebenso zum Bereich der politischen wie zur religiösen Bildung.

Gleichwohl gibt es erhebliche Unterschiede zwischen beiden Fächern. Religion, die explizit ein Thema von LER ist, kommt in Sozialkunde nicht vor. Auch die Lebensgestaltung hat dort nur im Rahmen des weiten Politikbegriffs ihren Stellen. Für eine vergleichende Analyse der Entwicklungen ist jedoch eine vollständige Übereinstimmung beider Fächer nicht nötig. Es kann die Art und Weise der Behandlung des jeweils thematisierten Stoffes verglichen werden. Diese Art des Thematisierens und gegebenenfalls Problematisierens ist für die bildungs- und erziehungstheoretische Analyse mindestens so aufschlussreich wie ein Vergleich der Gegenstände. Ein solches Vorgehen aber gewährleistet die kriteriengeleitete Mehrebenenanalyse.

Ergebnis der Analyse kann kein Vorwurf an den Sozialkundeunterricht sein, nicht religiöse oder religionswissenschaftliche Fragen thematisiert zu haben. Genauso wenig kann es ein Vorwurf an LER sein, dass es Politik und Politikwissenschaft nicht zu

⁵⁸ Zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit ist die dritte Lehrplangeneration in Brandenburg noch immer nicht verabschiedet. Ich musste mich für die Analyse also mit einem veröffentlichten Entwurf begnügen.

⁵⁹ Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, bes. Anm. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in dieser Arbeit.

⁶⁰ Z.B. LESCHINSKY (2002). Gedacht ist dabei an ein Konzept wie es etwa ROLF SCHIEDER vorgestellt hat. Vgl. SCHIEDER (1997). Dies unterscheidet sich in seinem Selbstverständnis von dem Konzept, das der Erfinder des Begriffs, ROUSSEAU, hatte. Vgl. Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** Anm. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** dieser Arbeit.

seinem Hauptanliegen macht. Aber wie Politik und Politikwissenschaft in den Lehrplänen zur Sprache kommt, wie Religion und Religionswissenschaft thematisiert wird, das ist durchaus komparabel.

2 Literatur und Abbildungen

2.1 Allgemeine Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (1995): Politikdidaktik kurzgefasst. Bonn ²1995.
- Adorno, Theodor Wiesengrund (1973): Negative Dialektik. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt a.M. 1973.
- Albrecht, Clemens (2001): Werteerziehung und Werturteilsstreit – Die Aktualität einer alten Debatte. In: Z.f.Päd. 6/2001, S. 879-892.
- Alt, Robert (1956): Vorlesung über die Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- , (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Althaus, Paul (1937): Luther und die politische Welt. Weimar 1937.
- Arendt, Hannah (1992): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München ⁷1992.
- Aristoteles: Politik. Schwarz, F. (Hrsg.) Stuttgart 1998.
- Axnix, Kurt (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt a.M. 1983.
- Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. In: Dies. : Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 10-43.
- Behrmann, Günter C. (1997): Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht. In: PLIB (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde 1997, S. 71-86.
- Benner, Dietrich (1993): Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, dass die Aneignung von und der Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden. In: Gnonon, Philipp/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993, S. 23-41.
- , (1995): Statement zur Podiumsdiskussion II „Die Rolle der Religion im Rahmen der ethischen Erziehung und Unterweisung“ für die Werner-Reihlen-Vorlesung 23.6.1995, Humboldt-Universität Berlin
- , (1996): Allgemeine Pädagogik. Weinheim ³1996.
- , (1999a): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik – Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999, S. 47-66.
- , (1999b): Statement auf der Anhörung von B90/Die Grünen am 30.4.99 Berlin 1999, S. 55-60.
- , (2001a): Allgemeine Pädagogik. Weinheim ⁴2001.
- , (2001b): Bildung und Demokratie. In: 43. Beiheft der Z.f.Päd. 2001, S. 49-65.
- , (1983): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (1983). S. 283-300.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2003): Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2003 (in Vorbereitung)
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1998): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In: Pädagogische Rundschau 1998 S. 303-322.
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (2000): Bildungstheorie und Unterricht. Untersuchungen zum Verhältnis von systematischer Pädagogik, Lehrplanlegitimation und Didaktik in SBZ und DDR. In: Merckens, Hans/Benner, Dietrich: Schlussbericht der Forschergrup-

- pe Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin 2000.
- Benner, Dietrich/Merkens, Hans (2000) (Hrsg.): „Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Abschlussbericht zur DFG-Forschergruppe, Berlin 2000.
- Benner, Dietrich/Sladek, Horst (1998): Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998.
- Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: *Z.f.Päd.* 1/1996, S. 3-14.
- Benrath, Ruth (2002): Die Transformation des Selbstverständnisses von Geschichtslehrerinnen und -lehrern aus der DDR vor und nach 1989. Typoskript eines Vortrags vom 7.2.2002 im Colloquium für historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität Berlin.
- Bernhard, Arnim (1999): „Multiple Identität“ als neues Persönlichkeitsideal? In: *Neue Sammlung* 2/1999, S. 291-306.
- Bertram, Hans (1986) (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a.M. 1986.
- Birthler, Marianne (1992): Das neue Brandenburger Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. In: *Ethik und Unterricht* 1992/2, S. 40-42.
- Bittinger, Ludwig et al. (1981): *Lehrer und Lehrplan in der Grundschule*. München 1981.
- Blankertz, Herwig (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München 1969.
- Blask, Falk/Jörns, Gernhard/Geissler, Gert/Olechinski, Brigitte/Haase, Norbert/Klein, Bettina/Rösner, Hagen/ Hildebrand, Bodo/Heise, Thomas (1997): *Einweisung nach Torgau*. MBS (Hrsg.) *Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Bd. 4*, Potsdam 1997.
- Bloch, Ernst (1951): *Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt*. (1951) In: *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie Bd. 10 d. W.A.* Frankfurt a.M. 1985.
- , (1967): *Der wissenschaftliche Marxismus*. (1967) In: *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie Bd. 10 d. W.A.* Frankfurt a.M. 1985.
- Blumenberg, Hans (1989): *Höhlenausgänge*. Frankfurt a.M. 1989.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1967): *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*. In: Ders. (Hrsg.): *Staat, Gesellschaft, Freiheit – Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*. Frankfurt a.M. 1976, S. 42-64.
- Bokelmann, Hans (1963): *Askese und Erziehung – Beitrag zur anthropologischen Fundierung der Bildung*. In: *Bildung und Erziehung* 1963, S. 637.
- Bornkamm, Helmut. (1962): *Toleranz II – In der Geschichte des Christentums*. In: *RGG* (3) Bd. 6, Tübingen 1962, S. 933-946.
- Breinbauer, Ines Maria: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Wandel von der prinzipienwissenschaftlichen zur skeptischen Pädagogik. Ein Stück Wissenschaftsgeschichte*. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1/1994, S. 54-77.
- Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weisseno, Georg (Redaktion) (1997): *Politische Urteilsbildung – Aufgaben und Wege für den Politikunterricht*. Bonn 1997.
- Breymayer, Ursula (2002): *Opportunisten? Lehrerinnen und Lehrer in Anhalt 1918-1952. Vorstellung eines Dissertationsvorhabens im Rahmen eines Colloquiums der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Berliner Humboldt-Universität*.
- Brezinka, Wolfgang (1989): „Ausgewogene Bildung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: *Pädagogische Rundschau* 1989, S. 541-558.
- Brumlik, Micha (1997): *Braucht politische Bildung eine normative Theorie?* In: *Kursiv* 4/1997 S. 12-19.
- Čapek, Karel (1936): *Der Krieg mit den Molchen*. Berlin und Weimar 1987.

- Caruso, Marcelo (1998): Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung 4/98, S. 445-463.
- Meadows, Dennis (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.
- Comenius-Institut (Hrsg.) (1998): Christenlehre und Religionsunterricht – Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim 1998.
- Condorcet (1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim 1966.
- Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.) (1995): Politikdidaktik kurzgefaßt – Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn ²1995.
- Dähn, Horst/ Gotschlich, Helga (1998) (Hrsg.): „Und führe uns nicht in Versuchung“ – Jugend im Spannungsfeld von Staat und Kirche in der SBZ/DDR 1945 bis 1989. Berlin 1998.
- Darwin, Charles (1990): Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Leipzig ³1990.
- De Haan, Gerhard (1998): Schlüsselkompetenzen, Umweltsynonyme und Bildungsreform. In: Axel Beyer/Andreas Wass von Czege (Hrsg.): Fähig für die Zukunft: Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg 1998, S. 17-48.
- , (1999): Vom Bedrohungsszenario zum Modernisierungsszenario. In: Expertise zum „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“. FU-Berlin 1999, S. 18-19.
- De Haan, Gerhard/Dorothee Harenberg (1999): Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin 1999.
- Deiters, Heinrich (1947): Entwurf zum Pädagogischen Manifest des Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands (1947). Zitiert nach Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998, S. 60.
- Demke, Christoph (1996): Streitpunkt Christenlehre – LER – Religionsunterricht, Randbemerkungen zu einer verwirrenden Diskussion aus der Sicht eines Bischofs. In: Glaube und Öffentlichkeit. Jahrbuch für Biblische Theologie 11/1996 Neukirchen, S. 209-212.
- , (1997): Institution im Übergang – Kirchenleitung nach der Wende in Ostdeutschland. In: EvTh 1997, S. 119-132.
- Deutsche Shell (2000) (Hrsg.): Jugend 2000 – 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1 und 2, Opladen 2000.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1992, S. 70-91.
- Dilthey, Wilhelm (1961): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften Bd. 7 Stuttgart ³1961.
- Dingeldey, E. (1982): Rahmenrichtlinien in Hessen. In: Schulrecht Hessen, Erg. Liefer. 5. Neuwied 1982.
- Doye, Götz/Scheilke, Christoph Th.: Bildung und Religion in der allgemeinbildenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen – Zur Debatte um LER. In: Neue Sammlung 1997, S. 165-186.
- Eckstein, Andreas (1997): Bildungsreformansätze im Vorfeld der „Wende“-?-. In: PLIB (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde 1997. S. 153-161.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. – Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. BLK Heft 96, Bonn 2001.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz (2001): Aspekte einer Didaktik für LER. In: Wissenschaftlicher Beirat (2001): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Potsdam 2001, S. 143-196.
- Eggers, Gerd (1992): Zum Brandenburger Modell L-E-R in seinen zeitgeschichtlichen Voraussetzungen und im Vergleich – eine Studie zur historisch-vergleichenden Begründung von L-E-R. In: PLIB: Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „L-E-R“ – Abschlussbericht der Projektgruppe Teil 2: Anlagen, Ludwigsfelde 1992, S. 1-58.

- EKiBB (1995): Abschlussbericht zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“, Berlin am 9.6.1995.
- Engelhardt, Michael von: Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn 1982.
- Englert, Rudolf (1985): Glaubensgeschichte und Bildungsprozesse. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985.
- Erikson, Erik H. (1970): Jugend und Krise. Stuttgart 1970.
- Euler, Markus (1997): Lehrpläne „Sozialkunde“ des Landes Thüringen“. In: Andreas Balser/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S. 184-194.
- Fischer, Gundel (1999): Das Verständnis von Natur und Geschichte in ausgewählten Chemielehrplänen der SBZ und DDR. Eine vergleichende Analyse im Anschluss an eine Kontroverse zwischen Ernst Bloch und Helmut Schelsky. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik – Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999, S. 113-142.
- , (2002): Bildungstheorien der Naturwissenschaften. Eine systematische Untersuchung zur curricularen Bedeutung der erkenntnis- und bildungstheoretischen Positionen bei Aristoteles, Bloch, Schelsky und Litt. Dissertation Humboldt-Universität Berlin 2002. (Vorauss. Weinheim 2003.)
- Fischer, Johannes (1994): Pluralismus, Wahrheit und die Krise der Dogmatik. In: Z.Th.K. 1994, S. 487-539.
- Fischer, Wolfgang (1996): Ist Ethik lehrbar? In: Z.f.Päd. 1/1996, S. 17-30.
- Fleck, Ludwig (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. – Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Herausgegeben von: Schnelle Thomas/Schäfer, Lothar: Frankfurt a.M. 1980.
- Foerster, Heinz von (1995): Entdecken oder Erfinden – Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Carl von Siemens Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München ²1995, S. 41-88.
- Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg 1998.
- Franke, Peter (1984): Zur Institutionenkunde im Sozialkundeunterricht. Darstellung und Interpretation einer UE aus dem Themenbereich 'Bayern u. d. Bund' in d. 9. Jgst. der Hauptschule. In: Pädagogische Welt 2/1984, S. 71-78.
- Freud, Sigmund (1988): Essays III, Berlin 1988.
- Frey, Dieter/Irle, Martin (1985): Theorien der Sozialpsychologie Bd. II. Gruppen- und Lerntheorien. Bern 1985.
- Friedrichs, Werner (2002): Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf: Bildung/Transformation. S. 17-28. Bielefeld 2002.
- Fromm, Erich (1992): Haben oder Sein. München 1992.
- Fuchs, Werner/Klima, R./Lautram, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (1988) (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen ²1988.
- Führer, Caritas (1998): Montagsangst. Köln 1998.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Ders. (Hrsg.): Gesammelte Werke. Bd. 1, Tübingen 1990.
- Gagel, Walter (1981): Politik Didaktik Unterricht – Eine Einführung in didaktische Konzeptionen. Stuttgart ²1981.
- , (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1983.
- , (1985): Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik. In: Gegenwartskunde 4/1985, S. 403-414.
- , (1986): Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit – Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozess. In: Gegenwartskunde 1/1986, S. 31-44.

- , (1988): Neue Inhalte der politischen Bildung in der Schule? – Ergebnisse einer Umfrage. In: *Gegenwartskunde* 1/1988, S. 5-16.
- , (1989): Renaissance der Institutionenkunde? Didaktische Ansätze zur Integration von Institutionenkundlichem in den Politik-Unterricht. In: *Gegenwartskunde* 3/1989, S. 387-418.
- , (1994a): Untiefen der Katastrophendidaktik – Von der Ambivalenz des Begriffs „Schlüsselprobleme“. In: *Politische Bildung* 2/94, S. 44-57.
- , (1994b): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989*. Opladen 1994.
- , (1997): *Wissenschaftsorientierung*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft*. Schwalbach 1997, S. 115-127.
- , (1998): *Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht*. In: Breit, Gottfried/Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Politikunterricht*. Bonn 1998, S. 128-143.
- Gardeia, Ute (1998): *Neue Thüringer Lehrpläne im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Leistungsbewertung*. In: Thillm (Hrsg.) (1998): „Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen?“ Bad Berka 1998, S. 28-31.
- Gatzemann, Thomas (1998): *Zum Problem der Wissenschaftlichkeit politischer Bildung in der DDR. Drei kritische Aspekte des Bildungstheoretikers Theodor Litt*. In: *Geschichte, Erziehung, Politik*, 9 (1998) 1, S. 51-55.
- Geissler, Gert (1996): *Die Volksbildung der DDR in Dokumenten*. In: MBS (Hrsg.): *Schule streng vertraulich! – Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Bd. 1*, Potsdam 1996.
- Geissler, Gert/Wiegmann, Ulrich (2001): *Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse*. Frankfurt a.M. 2001.
- George, Siegfried (1979): *Moralerziehung in der DDR*. In: *Gegenwartskunde* 3/1979, S. 317-327.
- Giesecke, Hermann (1971): *Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen*. In: Ders. et al.: *Politische Aktionen und politisches Lernen*. München 1971, S. 11-45.
- , (1997): *Zur Krise der politischen Bildung – Versuch einer Bilanz*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament*. 1.8.1997.
- Goerlich, Helmut (1998): *Art. 141 GG als zukunftsgerichtete Garantie der neun Länder und die weltanschauliche Neutralität des Bundes*. In: *NVwZ* Heft 8, S. 819-822.
- Goldschmidt, Dietrich (1997): *„Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde (LER) in Brandenburg – eine zeitgemäße Lösung? – Ein Modellversuch im Spiegel wissenschaftlicher Begleitung*. In: *Neue Sammlung* 1997, S. 187-205.
- Görzinger, Karl Erich (1995): *Die Religionswissenschaft und LER*. In: MBS (Hrsg.): *Werteerziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion/en“ Dokumentation des Kolloquiums vom 3.4.1995 in Potsdam*. Potsdam 1995, S. 6-13.
- Graf, Friedrich Wilhelm (1992): *Traditionsbewahrung in der sozialistischen Provinz*. In: *ZEE* 36/1992, S. 175-191.
- Grammes, Tilman (1995a): *Didaktische Praxis – Unterrichtsprotokoll Staatsbürgerkunde in der DDR*. In: *Gegenwartskunde* 4/1995, S. 499-512.
- , (1995b): *Handlungsorientierung im Politikunterricht*. Hannover 1995.
- , (1996): *„Kontakt“: Alltagswissen, sozialwissenschaftliches Wissen und politisches Handeln – am Beispiel der Didaktik des Marxismus*. In: *Politische Bildung* 1/1996, S. 42-58.
- , (1997): *Bestandsaufnahme und Dokumentation*. In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weisseno, Georg (Red.): *Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht*. Schwalbach 1997, S. 19-72.
- , (1998): *Kommunikative Politikdidaktik*. In: Ders.: *Kommunikative Fachdidaktik*. Leverkusen 1998, S. 197-248.

- , (1999): Handlungsorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 212-217.
- , (2000a): Kommunikative Fachdidaktik. In: Kursiv 2/2000, S. 28-31.
- , (2000b): „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2000, S. 354-373.
- Grammes, Tilman/Behrmann, Günter C./Flach, Helmut/Kahsche, Regina/Rothmann, Robert /Schiel, Georg/Vogler, Hans-Joachim (1996): Staatsbürgerkundeunterricht. In: MBSJ (Hrsg.): Freundschaft! Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Potsdam 1996, Bd. 3, S. 19-170.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2003): Staatsbürgerkunde in der DDR – Dokumente und Interpretationen zur Unterrichtsforschung. Leverkusen 2003 (in Vorbereitung).
- Grammes, Tilman/Zühlke, Ari (o. J.): Ein Schulkonflikt in der DDR. (2 Bd.) Bonn, (o. J.)
- Griese, Christiane (2001): Christliche Schüler als Objekt sozialistischer Erziehungsbemühungen – Wahrnehmungsmuster aus der Provinz. PR 1/2001, S. 55-69.
- Grosser, Dieter (1985): Politische Bildung heute: Chance für einen Neubeginn? In: Gegenwartskunde 2/1985, S. 137-145.
- Gruehn, Sabine (2001): Das Unterrichtsfach LER im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Wissenschaftlicher Beirat: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Potsdam 2001.
- Haacke, Ulrich (1928): Staatsbürgerkunde: Regierungsbildung (behandelt in UII). In: Strohmeier, Hans/Münch, Rudolf/Grabert, Willy: Der neue Unterricht in Einzelbildern. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1928, S. 217-225.
- Habermas, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Frankfurt a.M. 2001.
- Haenisch, Hans (1982): Lehrpläne auf dem Prüfstand. Paderborn 1982.
- Haenisch, Hans/Hellmich, S./Wilden, H.-P. (1984): Erprobungserfahrungen mit den Unterrichtsempfehlungen und Projektentwürfen für die Klassen 9 und 10 der Hauptschule. Soest 1984.
- Haenisch, Hans/Schirp, H.: (1985): Blickpunkt Lehrplan. Ein Frageraster als Reflexionshilfe zur Entwicklung und Beurteilung von Lehrplänen. Soest 1985.
- Hameyer, Uwe (1972): Bildungspläne kritisch befragt. Ergebnisse einer Umfrage und vergleichenden Analyse. In: Deutsche Schule 10/1972, S. 623-631.
- , (1992): Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft, 3/1992, S. 209-230.
- Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Kraft, Henning (Hrsg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983.
- Hartwich, Hans-Hermann (1987): Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987. In: Gegenwartskunde 1/1987, S. 5-17.
- Heckmann, Dirk (1999): Verfassungsmäßigkeit des Ethikunterrichts – BverwG, DVBl 1998, 1344. In: Juristische Schulung 3/1999, S. 228-234.
- Heid, Helmut (1994): Nicht zu fassen – Zur Frage der Bestimmung und Beurteilung von Werthaltungen in Schule und Betrieb. In: Twardy, M. (Hrsg.): Beurteilung in Schule und Betrieb. Köln 1994, S. 3-25.
- , (1997): Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Holb (Hrsg.): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh 1997, S. 81-85.
- Heitger, Marian (1989): Normative Pädagogik – Recht und Grenze. In: Pädagogische Rundschau 1989, S. 515-526.
- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich (1999): Die gerechte Schule – Eine historisch-systematische Studie. Köln-Weimar-Wien 1999.

- Henkenborg, Peter (1995): Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. In: *Gegenwartskunde* 2/1995, S. 167-181.
- Hentig, Hartmut von (1988): Werte und Erziehung. In: *Neue Sammlung* 3/1988, S. 323-342.
- , (1999): *Ach die Werte*. München²1999.
- Herbart, Johann Friedrich (1802): Erste Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Ders.: *Kleinere pädagogische Schriften*. (Hrsg. von Walter Asmus) Stuttgart 1964, S. 121-130.
- , (1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Ders.: *Kleinere pädagogische Schriften*. (Hrsg. von Walter Asmus) Stuttgart²1982, S. 105-121.
- Herbst, Ernst (1997): Kategorien politischer Urteilsbildung in den Rahmenrichtlinien für das Fach >Sozialkunde< in Sachsen-Anhalt. In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weisseno, Georg (Red.): *Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht*. Schwalbach 1997, S. 251-261.
- Hesselberger, Dieter (1996): *Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung*. Bonn¹⁰1996.
- Hillerich, Imma (2003): Bildungspolitik und Religion: die Diskussion um das Schulfach LER in Brandenburg. In: Bocker, Manfred/ Behr, Hartmut/Hildebrandt, Mathias (Hrsg.): *Religion - Staat - Politik. Zur Rolle der Religion in der nationalen und internationalen Politik*. Wiesbaden 2003, S. 199-220.
- , (1999): Statement auf der Anhörung von B90/Die Grünen am 30.4.99 Berlin 1999, S. 50-55.
- Hoenen, Raimund (1992): Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 9. Neukirchen 1992, S. 141-150.
- Höffe, Ottfried (1979): Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: Ders.: *Ethik und Politik*. Frankfurt a.M. 1979, S. 453ff.
- , (1995): Ethikunterricht in der pluralistischen Demokratie. In: Tremel, Alfred (Hrsg.): *Ethik macht Schule*. Frankfurt a.M. 1995, S. 30-34.
- Horkheimer, Max (1968): *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt a.M. 1968.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): *Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M. 1988.
- Huber, Wolfgang (1992): Traditionserfindung – Zur Bildung einer neuen Legende durch Friedhelm Wilhelm Graf. In: *ZEE* 36/1992, S. 303-307.
- , (1995): Bericht vor der Synode der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg vom 15.11.1995. (Auszug) In: *EKiBB* (Hrsg.): *Dokumentation Religionsunterricht und LER im Land Brandenburg*. Berlin 1995, S. 22-23.
- , (2001): So wichtig wie Mathematik – Warum wir an den öffentlichen Schulen einen konfessionellen Religionsunterricht brauchen. In: *Zeitzeichen* 10/2001, S. 44-47.
- Hufer, Klaus-Peter (1999): Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn 1999, S. 553-560.
- Humboldt, Wilhelm von (1956): Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens. In: *Anthropologie und Bildungslehre*, hrsg. von Andreas Flitner. Düsseldorf 1956, S. 76f.
- Huntington, Samuel P. (2002): *Kampf der Kulturen – Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München 2002.
- Huster, Stefan (2001): Staatliche Neutralität und schulische Erziehung. Einige Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und sozialphilosophischer Sicht. In: *Neue Sammlung* 3/2001, S. 399-424.
- Jörns, Klaus-Peter (1997): *Die neuen Gesichter Gottes – was die Menschen heute wirklich glauben*. München 1997.
- Kähler, Reinhard/Hermelink, Jan/Weyel, Birgit (2001): Konsequente Mission oder interessierte Kommunikation – wie soll sich die Kirche orientieren? In: *Zeitzeichen* 11/2001, S. 38-40.
- Kendschek, Hardo (1990): Die Staatsbürgerkunde in der DDR – Handlungsspielräume zwischen Staatsideologie und gesellschaftlichem Alltag. In: *Gegenwartskunde* 2/1990, S. 191-202.

- Kirchenleitung der Evangelischen Kirche von Berlin-Brandenburg (1995) Abschlussbericht zum Modellversuch L-E-R. Berlin 9. Juni 1995.
- Kivele, Ari (1998): Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns? In: Z.f.Päd. 4/1998, S. 603-617.
- Klafki, Wolfgang (1996a): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel ⁵1996, S. 43-82.
- , (1996b): Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel ⁵1996, S. 162-172.
- , (1997): Politische Bildung: Allgemeinbildung und Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen“. In: kursiv – Journal für politische Bildung 4/1997, 32-38.
- Klessemann, Michael (1999): Theologische Identität als Dialogfähigkeit zwischen Tradition und Situation. In: Praktische Theologie 1/1999, S. 3-19.
- Klier, Freya (1990): Lüg Vaterland – Erziehung in der DDR. München 1990.
- , (1997): Schule im Osten – Lernort der Demokratie? In: Politische Bildung 3/1997, S. 22-39.
- Knoll, Joachim H. (1999): Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 547-553.
- Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität – Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim 1995.
- Köhler, Gabriele (1999): Anders sollte es werden – Bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische. Köln – Weimar – Wien 1999.
- Catrin Kötters-König (2001): Handlungsorientierung und Kontroversität Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Bonn, 50/2001. http://www.bpb.de/publikationen/9MXRI4,2,0,Handlungsorientierung_und_Kontroversit%E4t.html#art2.
- Kraft, Friedhelm (1996): Das Konzept von LER: die „Hinweise“ und ihre Entwicklung. In: Leuschinsky, A. et al. (1996): Vorleben oder Nachdenken? – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt a.M. 1996.
- Krappmann, Lothar (1997): Der Einfluss des Christentums auf die Erziehung in Schule und Familie. In: Neue Sammlung 1997, S. 255-269.
- Krüger-Potratz, Marianne/Kaminsky, Annette/Winter, Werner (1996): „Völkerfreundschaft und internationale Solidarität – DDR-spezifisches Erziehungsziel zu Multikultur und interkultureller Aufgeschlossenheit?“ In: MBSJ (Hrsg.): Freundschaft! Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Bd. 3 Potsdam 1996, S. 171-260.
- Kudella, Sonja/Paetz, Andreas/Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Die Politisierung des Schulalltages. In: MBSJ (Hrsg.): In Linie angetreten. Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Bd. 1 Potsdam 1996, S. 21-210.
- Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos. München, Zürich 1990.
- Kuhn, Hans-Werner: Urteile(n) in Berliner und Brandenburger Lehrplänen – Fachdidaktische Analyse und Vorschläge. In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weissenro, Georg (Red.): Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Schwalbach 1997, S. 233-244.
- Kunert, Kristian. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern – Interpretationen – Folgerungen. Weinheim 1983.
- Kweinbrenner, Peter (1999): Kategorial-didaktische Schlüsselbegriffe. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 149-157.
- Lange, Max-Gustav (1947): Denken und Handeln in der Erziehung. In: Pädagogik 1947/2, S. 66-75.

- , (1954): Totalitäre Erziehung – Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt a.M. 1954.
- Langewand, Alfred (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: *Z.f.Päd.* 4/1999, S. 505-519.
- , (2002): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. In: *Z.f.Päd.* 2/2003, S. 274-289.
- Lepsius, M. Rainer (1977): Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“. In: R. Koselleck (Hrsg.): *Studien zum Beginn der modernen Welt*. Stuttgart 1977, S. 10-29.
- Leschinsky, Achim (2001): Zur Implementation von LER. In: *Wissenschaftlicher Beirat: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs*. Potsdam 2001, S. 197-228.
- , (2002): Religion in der Schule. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*. Gütersloh 2002, S. 234-247.
- Leschinsky, Achim et al. (1996): Vorleben oder Nachdenken? – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt a.M. 1996.
- Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2001): LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung. In: *Neue Sammlung 2001*, S. 372-392.
- , (2002): Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde - Ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, Karl Heinz (Hrsg.), *Ethikunterricht - Standortbestimmung und Perspektiven*. Innsbruck-Wien 2002, S. 145-165.
- Leschinsky, Achim/Kluchert, Gerhard (1997): *Zwischen zwei Diktaturen – Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus und der SBZ/DDR*. Weinheim 1997.
- , (1998): Glaubensunterricht in der Säkularität – Religionspädagogische Entwicklungen in Deutschland seit 1945. In: Comenius-Institut (Hrsg.): *Christenlehre und Religionsunterricht – Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990*. Weinheim 1998, S. 1-116.
- Leschinsky, Achim/Schnabel, Kai (1996): Ein Modellversuch am Kreuzweg – Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts. In: *Z.f.Päd.* 1/1996, S. 31-55.
- Lessenich, Stephan (1999): Strukturwandel in Transformationsgesellschaften. In: Glatzer, Wolfgang/Ostner, Ilona (Hrsg.): *Deutschland im Wandel – Sozialstrukturelle Analysen*. Opladen 1999, S. 357-371.
- Lind, Georg (1993): Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz nach Lawrence Kohlberg. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): *Erziehung und Demokratie in der Schule – Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 7, HIBS, Wiesbaden – Konstanz 1993, S. 73-82.
- Litt, Theodor (1946): Brief an Heinrich Deiters vom 15.7.1946. Zitiert nach Benner, Dietrich/Sladek, Horst: *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961*. Weinheim 1998.
- , (1955): *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (1955)*. Bochum 1959.
- , (1958): *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes*. Heidelberg 1958.
- Lohmann, Georg (1998): Probleme der „Werteerziehung“ im Ethikunterricht. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 46/1998, S. 291 ff.
- Ludwig, Peter (2000): Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: *Z.f.Päd.* 4/2000, S. 585-600.

- Ludz, Peter Christian (1980): Mechanismen der Herrschaftssicherung. Eine sprachpolitische Analyse gesellschaftlichen Wandels in der DDR. München 1980.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990.
- , (2002): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002.
- Luther, Martin (1524): An die RATHERREN deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar 1899, S. 9-53.
- Martens, Ekkehard (1994): Was sollten der Ethik-Unterricht und Ethik-Lehrplan leisten? In: Politische Studien 338 Nov./Dez. 1994, S. 38ff.
- Massing, Peter (1996): Einführung: Lebenswelt und Politik. In: Politische Bildung – Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 1/1996, S. 7-16.
- , (1997): Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günther/Weissenö, Georg (Red.): Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Schwalbach 1997, S. 115-133.
- , (1998): Lassen sich durch handlungsorientierten Politikunterricht Einsichten in das Politische gewinnen? In: Breit, Gottfried/Schiele, Siegfried: Handlungsorientierung (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn 1998, S. 144-160.
- , (2000): Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Kursiv 2/2000, S. 36-39.
- Matthes, Joachim (2000): Fremde Heimat Kirche – Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung. Kommentarband zur III. Untersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) Gütersloh 2000.
- Maturana, H.R. (1992): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, J. (Hrsg.): Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1992, S. 287-302.
- Mayntz, Renate (1994): Die deutsche Vereinigung als Prüfstein für die Leistungsfähigkeit des Sozialwissenschaften. In: BISS public Heft 13, 1994, S. 21-24.
- Meier, Kurt (1984): Der evangelische Kirchenkampf. Erster Band: Der Kampf um die „Reichskirche“. Halle/S. 1984.
- Meyer, Hansgünter (1999): Transformation der Sozialstruktur in Ostdeutschland. In: Glatzer, Wolfgang/Ostner, Ilona (Hrsg.): Deutschland im Wandel – Sozialstrukturelle Analysen. Opladen 1999, S. 65-82.
- Meyer-Blanck, Michael (1995): Religion und Leben – Der Streit um „LER“ und der künftige Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan 4/1995, S. 151 – 156.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Bildung und Identität?: Versagte Identität - Aufgegebene Suche. In: Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung - Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim 1998, S. 171-175.
- , (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Z.f.Päd. 3/1999, S. 329-336.
- Mickel, Wolfgang W. (1999): Weiterbildung. In: (Ders. Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 560-564.
- MBJS (1991): Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ – Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. 15.10.1991.
- , (1995) (Hrsg.): Werteerziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion/en“ Dokumentation des Kolloquiums vom 3.4.1995 in Potsdam. Potsdam 1995.
- , (1996): Abschlussbericht zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Potsdam 1996.

- , (1996-1997) (Hrsg.): Freundschaft! Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung Potsdam 1996-1997, 4 Bd.
- Mollenhauer, Klaus (1971): Pädagogik und Rationalität. In: (Ders.) Erziehung und Emanzipation. München ⁵1971, S. 55-74.
- , (1983): Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Z.f.Päd. 2/1983, S. 173-194.
- , (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung 4/1985, S. 420-432.
- Müller, Burkhard K. (1998): Generationenverhältnis als Bildungsverhältnis. In: Kursiv 3/1998, S. 12-19.
- Neuhaus, Friedemann (1998): Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993. Frankfurt a.M. 1998.
- Nipkow, Karl Ernst (1994): Stellungnahme zu: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Hinweise für den Unterricht. Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Sekundarstufe I Entwurfsfassung 1994.
- , (1995): „Lässt sich Religionskunde ohne theologisch/konfessionsgebundene Dimension als Teil eines Unterrichtsfaches gestalten? Gilt dies auch für ein mögliches Fach Lebensgestaltung/Ethik?“ In: MBSJ (Hrsg.): Werteerziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion/en“ Dokumentation des Kolloquiums vom 3.4.1995 in Potsdam. Potsdam 1995, S. 46-57.
- , (1996a): Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein. In: Z.f.Päd., 1/1996, S. 57-70.
- , (1996b): Die Herausforderung aus Brandenburg. In: Z.Th.K. 93/1996, S. 124-148.
- , (1998a): Bildung in einer Pluralistischen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998.
- , (1998b): Glaubensunterricht in der Säkularität und im religiösen Pluralismus. In: Comenius-Institut (Hrsg.) (1998): Christenlehre und Religionsunterricht – Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim 1998, S. 214-225.
- , (2000): Religiöse Bildung im Pluralismus. In: Neue Sammlung 2/2000, S. 281-293.
- Nowak, Kurt (1996): Staat ohne Kirche? Überlegungen zur Entkirchlichung der evangelischen Bevölkerung im Staatsgebiet der DDR. In: Kaiser, Gert/Frei, Ewald (Hrsg.): Christen, Staat und Gesellschaft in der DDR. Frankfurt a.M. 1996.
- Nowak, Kurt (1997): Religion, Kirche und Gesellschaft in der DDR – Deutungsprobleme – Forschungskontroversen – künftige Aufgaben. In: ZdZ, 5/97, S. 175-177.
- Nunner-Winkler, Gertrud: Zur moralischen Sozialisation. In: Herbert Huber (Hrsg.): Sittliche Bildung – Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, S. 105-127.
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten – Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- , (1992): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1992, S. 139-194.
- , (2000): Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems. Z.f.Päd. 3/2000, S. 333-348.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1987): Entwicklungspsychologie. Weinheim ²1987.
- Oser, Fritz (1993): Lernen durch die Gestaltung des Schullebens – Der Ansatz der „Gerechten Gemeinschaft“. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): Erziehung und Demokratie in der Schule – Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 7, HIBS, Wiesbaden – Konstanz 1993, S. 27-38.

- , (1988): Negative Moralität und Entwicklung – ein undurchsichtiges Verhältnis. In: EuS 1988, S. 1-12.
- Panikkar, Raimon (1987): Rückkehr zum Mythos. Frankfurt a.M. 1987
- Peter, Angelika (1999): Lehrer bekommen genauere Vorgaben. Interview in der Berliner Zeitung vom 27.5.1999.
- Peter, Lothar (1994): Kritische Anmerkungen zu modernisierungstheoretischen Interpretationen des Umbruch- und Transformationsprozesses. In: BISS public Heft 13, 1994, S. 11-19.
- Petzelt, Alfred (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik. Leipzig 1947.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, A. Meinert/Reinartz, Anne (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik, Opladen 1998, S. 17-29.
- PISA-Konsortium (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Nationaler Ergebnisbericht. Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hrsg.). Opladen, 2001.
- PLIB (1993): Lebensgestaltung Ethik Religion – Modellversuch in Brandenburg. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis. PLIB-Werkstattheft 9. Ludwigsfelde 1993.
- , (1995): Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ – Abschlussbericht der Projektgruppe. Ludwigsfelde 1995.
- , (1999): Theoretische Überlegungen zur Weiterschreibung der Rahmenpläne in der Sekundarstufe I – Modellvorstellungen. Ludwigsfelde, September 1999.
- Plog, Ursula/Leschinsky, Achim (1999): Verrat – Unterwerfung unter die Fürsorgediktatur. In: Z.f.Päd.: 4/1999, S. 591-608.
- Pollack, Detlef (1993): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung – Eine religionssoziologische Analyse. In: ZThK 4/96, S. 586-615.
- , (1994): Die Kirche in der Organisationsgesellschaft, Stuttgart 1994.
- Pollack, Detlef/Rink, Dieter (Hrsg.) (1997): Zwischen Verweigerung und Opposition; Politischer Protest in der DDR 1970-1989, Frankfurt a.M. 1997.
- Popper, Karl Raimund (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen 1992.
- Prange, Klaus (1993): Erziehungsziel Gerechtigkeit. In: Ethik und Unterricht 4/1993, S. 10-14.
- , (1998): Differentielle Identität oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst. In: Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung - Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim 1998, S. 159-169.
- Prechtel, Christoph (1996): Innere Einheit Deutschlands. Gegenstand der schulischen und außerschulischen politischen Bildungsarbeit. Schwalbach 1996.
- Projektgruppe Lehrplan 98 – Teilprojektgruppe Evaluation (Hrsg.) (1996): Evaluationsbericht – Ergebnisse der Evaluation der Vorläufigen Thüringer Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen. Bad Berka Mai 1996.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (1999): Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung – Die Bedeutung politischer Bildung in schulpädagogischer Perspektive. In: Kursiv 4/1999, S. 31ff.
- Reiher, Dieter (1992) (Hrsg.): Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949-1990. Dokumentation eines Wegs. Göttingen 1992.
- , (1996): Zu den kirchlichen Wurzeln von L-E-R – eine polemische Anmerkung. In: CRP 1/1996, S. 16-19.
- Reinhardt, Sibylle (1995): „Handlungsorientierung“ als Prinzip im Politikunterricht (Sinn, Begriff, Unterrichtspraxis). In: Politisches Lernen 1-2/1995, S. 34-37.
- , (1996): Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In: Politische Bildung 1/1996, S. 59-75.
- , (1997a): Moral- und Werteerziehung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Schwalbach 1997, S. 338-348.

- , (1997b): Politisch-moralische Urteilsbildung in den >>Politik<< -Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen? In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weissenso, Georg (Redaktion): Politische Urteilsbildung – Aufgaben und Wege für den Politikunterricht. Bonn 1997.
- , (1997c): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Schwalbach 1997, S. 105-114.
- , (1997d): Politisch-moralische Urteilsbildung in den >Politik<-Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weissenso, Georg (Red.): Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Schwalbach 1997, S. 244-250.
- , (1998): Elemente einer politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Freiburg 1998, S. 101-114.
- Renck, Ludwig (1994): Rechtsfragen des Religionsunterrichts im bekenntnisneutralen Staat. In: Die Öffentliche Verwaltung 1994/1, S. 27-32.
- Richter, Dagmar (1996): Politikunterricht im Spannungsfeld von Lebenswelt und Politik. Didaktisch-methodische Reflexionen zum Aufklären von Wahrnehmungsschemata. In: Politische Bildung 1/1996, S. 17-29.
- Richter, Edelbert (ohne Datum): Chancen für Kirche und Staat – Die neue Kirchenpolitik der SED und die Marxistische Religionskritik. Typoskript.
- Richter, Ingo (1995): Wie muss ein Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion/en verfassungskonform gestaltet werden? Gibt es juristische Notwendigkeiten zur Einbeziehung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften? Wie sind die Bezüge zum Artikel 4 des Grundgesetzes? In: MBSJ (Hrsg.): Werteerziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion/en“ Dokumentation des Kolloquiums vom 3.4.1995 in Potsdam. Potsdam 1995.
- Rieger-Ladich, Markus (2002a): Pathosformel Mündigkeit – Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2002, S. 153- 182.
- , (2002b): Pathosformel Mündigkeit – Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz 2002.
- Rorty, Richard (1997): Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: Ders.: Solidarität oder Objektivität? Stuttgart 1997, S. 82-125.
- Rousseau, Jean Jacques (1981): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München 1981, S. 267-391.
- , (1995): Emil oder über die Erziehung. UTB ¹²1995.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./ Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, Hohengehren 1996, S. 148-157.
- , (2001): Fatalismus und pädagogische Praxeologie. In: Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung Wissenschaft Kritik. Weinheim 2001, S. 21-32.
- Sander, Wolfgang (1997): Offener Unterricht und die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule. In: Politische Bildung 3/1997, S. 40-49.
- , (2000a): Abschied von der Stofforientierung – Zum politikdidaktischen Hindergrund der Lehrpläne für Sozialkunde in Thüringen. In: Materialien Heft 37 Sozialkunde, Bad Berka 2000.
- , (2000b): „...erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt!“ – Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2000, S. 184-201.
- Santini, Bruno (1971): Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Weinheim 1971.

- Schieder, Rolf (1987): *Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur*. Gütersloh 1987.
- , (1997): *Schule und Zivilreligion*. In: *Evangelische Theologie* 1997, S. 623-643.
- , (2001): *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* Frankfurt a.M. 2001.
- Schiele, Siegfried: *Handlungsorientierung: Lichtblick oder Nebelschleier?* In: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Politikunterricht*. Bonn 1998, S. 1-12.
- Schillebeeckx, Edward (1979): *Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft*. Freiburg im Breisgau 1979.
- Schimank, Uwe (1988): *die Entwicklung des Sportes zum gesellschaftlichen Teilsystem*. In: Renate Mayntz: *Differenzierung und Verselbständigung*. Frankfurt a.M./New York 1988, S. 181-232.
- Schirp, Heinz (1980): *Curriculum ‚Politik‘ und Lehrerpapartizipation*. Frankfurt a.M. 1980.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826): *Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826*. In: Ders.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn ³1959, S. 37-99.
- , (1862): *Psychologie*. In: (Ders.): *Sämtliche Werke, dritte Abteilung Zur Philosophie*. (Hrsg.: George, L.) Berlin 1862, S. 3f.
- , (1960): *Der christliche Glaube*, Berlin 1960.
- , (1993): *Hermeneutik und Kritik*. Herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a.M. ⁵1993.
- Schluß, Henning (1999): *Lehrpläne im Transformationsprozess. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise für das Bundesland Thüringen*. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik – Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Weinheim 1999, S. 143-174.
- , (2000a): *LER – Nie war kritisieren so einfach wie heute*. In: *Neue Sammlung* 2/2000, S. 313-336.
- , (2000b): *Martin Luther und die Pädagogik – Versuch einer Re-konstruktion*. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 3/2000, S. 321-353.
- , (2001a): *Vom Einfachen, das schwer zu machen ist – eine Antwort auf Friedrich Schweitzer*. In: *Neue Sammlung* 3/2001, S. 393-398.
- , (2001b): *Kleine Demokraten*. In: *taz* vom 15.8.2001, S. 17.
- , (2001c): *Gottvolle Klage, aber sinnlos*. In: *taz* vom 27.6.2001, S. 1.
- , (2001d): *Die Reform entlässt ihr Schulfach*. In: *taz* vom 19.12.2001, S. 14.
- , (2001e): *Ersatzfach – Vergleichsvorschlag des Bundesverfassungsgerichts*. In: *Freitag* 52/1 vom 21.12.2001, S. 9.
- , (2001f): *Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung*. In: *Z.f.Päd.* 6/2001, S. 869-879.
- , (2001g): *Die Kirche und die Homos – Die Botschaft des Evangeliums macht frei – doch den Kirchen sind viele Freiheiten zu viel*. In: *Publik-Forum* Nr. 15, 17.8. 2001, S. 57. (Die Manuskriptversion unter: www.henning.schluss.de.vu)
- , (2002a): *Auslese – und ein bisschen Religion als Trostpflaster*. In: *taz* vom 17.4.2002, S. 14.
- , (2002b): *Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse – Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik*. In: *SOWI Onlinejournal* 1/2002, http://www.sowi-onlinejournal.de/nav_css_js/index-i.htm.
- , (2002c): *Von Zauberlehrlingen und Hexenmeistern - Ein Kommentar zur deutschen Schulwirklichkeit im Allgemeinen und zum Streit um LER im Besonderen*. In: *Ethik & Unterricht* 4/2002, S. 46-48.
- , (2003): *Wieviel Theorie braucht der Ethikunterricht? - Ein Plädoyer für einen reflexiven Ethikunterricht in praktischer Absicht*. In: *Die Deutsche Schule*. 4/2003 (im Druck).
- Schluß, Henning/Götz-Guerlin, Markus (2003): *Was hat Religion mit Erfahrung zu tun – Reflexionen anlässlich einer Religionsphilosophischen Schulwoche*. In: *Pastoraltheologie* 7/2003, S. 274-286.

- Schluß, Henning/Sattler, Elisabeth (2001): Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2001, S. 173-188.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt a.M. 1971.
- , (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln 1977.
- Schmid, Wilhelm (1999a): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt a.M. ⁵1999.
- , (1999b): Multiples Subjekt und das Konzept der Kohärenz. In: (Ders.): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt a.M. ⁵1999, S. 250-258.
- Schneider, Hans Julius (1998): Das neue Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 46/1998, S. 305ff.
- Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 171-178.
- Schröder Richard (1995a) Brief an Frau Dr. Beatrice von Weizsäcker. Vom 18.11.1995 (Privatarchiv)
- , (1995b): Brief an MdL Andreas Kunert vom 26.9.1995. (Privatarchiv)
- , (1995c): Votum bei der Anhörung zum Thema LER im Brandenburger Landtag. Ausschuss für Bildung, Jugend und Sport am 21.9.1995. (Privatarchiv)
- Schulte, Hans (1993): Verstehen Sie das Grundgesetz? In: Gegenwartskunde 2/1993, S. 149-164.
- Schweitzer, Albert (1923): Kultur und Ethik – Kulturphilosophie zweiter Teil. In: (Ders.): Gesammelte Werke in fünf Bänden. Zürich 1965, S. 99-419.
- Schweitzer, Friedrich (1994): Stellungnahme zu den „Hinweisen für den Unterricht im Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. (Typoskript).
- , (2001): Ist kritisieren wirklich so einfach? – Nachdenkliche Bemerkungen zu dem Beitrag von Henning Schluß über die LER-Diskussion. Neue Sammlung 1/2001, S. 139-145.
- Segbers, Klaus (1998): Transformationstheorien konkret. Wandel in der Ukraine, Belarus und Russland. Berlin 1998.
- Siebert, Horst (1999): Normativität und Mandat – Soll politische Bildung noch was wollen? In: Kursiv 3/1999, S. 19-20.
- Siegman, Birgit (2000): Die DDR-Schule im Prozess der „Wende“: Entwicklungen und pädagogische Positionen. Vortrag auf dem Seminar der Ost-Akademie Lüneburg: Zehn Jahre deutsche Einheit: Entwicklungen im Schulwesen der neuen Bundesländer. Vom 27.-29. 4. 2000.
- SPD-Landtagsfraktion Brandenburg (1996): 22 Fragen und Antworten zu LER. Potsdam 1996.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993) (Hrsg.): Erziehung und Demokratie in der Schule – Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 7, HIBS, Wiesbaden – Konstanz 1993.
- Stein, Gerd (1999): Pädagogik. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 575ff.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M. 1992, S. 194-217.
- , (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Peter Drewek et al. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik – Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jh. Weinheim 1995, S. 335-350.
- Terhart, Ewald. (1983): Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Kraft, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 533-544.
- Thillm (1996) (Projektgruppe Lehrplan `98): Evaluationsbericht – Ergebnisse der Evaluation der Vorläufigen Thüringer Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen. Bad Berka 1996.
- , (Hrsg.) (1998): „Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen?“ Bad Berka 1998.

- , (2000): Thüringer Lehrpläne und Unterricht – Lehrerhandeln und Schülertätigkeiten. Bad Berka 2000.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1998): Einschätzungsbogen zum Lernprozess, zur Arbeitsweise und zum sozialen Verhalten. – Anlage zum Zeugnis. Erfurt 1998.
- Tibi, Bassam (1995): Islamische Bildungsvorstellungen und Islam-Unterricht an deutschen Schulen – Interkulturelle Öffnung und Konfliktpotentiale. In: *Bildung und Erziehung* 1995/4, S. 249-260.
- Tiedke, Michael/Wernet, Andreas (1998): Säkularisierte Prophetie. In: *Z.f.Päd.* 44/1998, S. 737-752.
- Topisch, Ernst (1960): Ideologie und Utopie in der Erziehung. In: Haseloff, O.W./Stachowiak, H. (Hrsg.): *Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft.* Berlin 1960, S. 28-38.
- Treml, Alfred K. (1994): *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht.* (Edition Ethik kontrovers 2) Frankfurt a.M. 1994.
- Uhle, Arnd (1997): Die Verfassungsgarantie des Religionsunterrichts und ihre territoriale Reichweite – Ein Beitrag zum Verhältnis von Art. 7 Abs. 3, S.1 GG zu Art. 141 GG. In: *Die öffentliche Verwaltung* Mai 1997/10, S. 409-417.
- Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauin, Udo/Höhmman, Katrin/Tebrügge, Andrea (1999): *Lehrpläne im Schulalltag – Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sek. I.* Opladen 1999.
- Wallraven, Klaus Peter (1999): Die Brandenburgischen Rahmenpläne zur Politischen Bildung im ostdeutschen Transformationsprozess. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): *Bildung und Kritik.* Weinheim 1999, S. 195-210.
- Watzlawick, Paul (1974): *Lösungen – Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels.* Bern, Göttingen, Toronto 1974.
- , (1983): „Anleitung zum Unglücklichsein“ München 1983.
- , (1990): *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern ⁸1990.
- , (1994): *Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn.* Wiener Vorlesungen. Wien ³1994.
- Weber, Max (1917): *Wissenschaft als Beruf.* (1917) In: Ders.: *Gesamtausgabe.* Bd. 17. Tübingen 1991, S. 71-111.
- , (1982): Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. (1917) In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen ⁵1982.
- , (1991): Die protestantischen Sekten und der Geist des Kapitalismus. (1919/20). In: (Ders.) Hrsg. Johannes Winckelmann: *Die protestantische Ethik I.* Gütersloh ⁸1991, S. 279-317.
- Weiler, Hans N. (2002): *Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft.* Manuskript des Vortrags auf dem 18. Kongress der DGfE 2002 in München am 26.3.2002 unter dem Titel: „Die zwei Kulturen: Erziehungswissenschaft und Bildungsreform“.
- Weinacht, Paul-Ludwig (1999): *Wissenschaftstheoretische Basiskonzepte und Wissenschaftsbezug.* In: Mickel, Wolfgang, W. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung.* Bonn 1999, S. 73-79.
- Weissenho, Georg (1996): *Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und in schulischen Vermittlungsprozessen.* In: *Politische Bildung* 1/1996, S.30-41.
- Weniger, Erich (1930): *Die Theorie des Bildungsideals.* In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik.* 3. Bd. Berlin-Leipzig 1930, S. 3-35. (Faksimile Druck Weinheim 1981).
- , (1952): *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans.* Weinheim 1952.
- Werbick, Jürgen (1990): *Soteriologie.* Düsseldorf 1990.
- Werner, Gitta (1998a): *Ethik als Ersatzfach.* In: *NVwZ* 8/1998, S.816-818.

- , (1998b): Verfassungsrechtliche Fragen des Ersatzunterrichts zum Religionsunterricht. Diss. Bonn 1998.
- Wimmer, Michael (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf: Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche. Bielefeld 2002, S. 29-44.
- Wimmer, Raimund (1998): Zur Verfassungswidrigkeit eines Ethik-Unterrichts für konfessionslose Schüler (nichtamtlicher Leitsatz) VG Hannover, Beschluss vom 20.8.1997 – 6 A 8016/94 -. In: DVBl (Deutsches Verwaltungsblatt) 15.4.1998, S.405-408.
- Wischnath, Rolf (1994): Kein Kompromiss mehr? In: Das Sonntagsblatt vom 3.9.1994.
- , (1997): Geht die Kirche noch zur Schule? Vortrag vor dem Westfälischen Pfarrerrinnen- und Pfarrertag, Münster am 2.6.1997. In: epd-Dokumentation Nr. 39/97, S. 11-22.
- Wissenschaftlicher Beirat (2001): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Potsdam 2001.
- Wünsche, Konrad (1999): Der Herausforderungscharakter der Dinge. In: Z.f.Päd. 3/1999, S. 337-342.
- Zapf, Wolfgang (1994): Zur Theorie der Transformation. In: BISS public Heft 13, 1994, S. 5-9.
- , (1998): Modernisierung und Transformation. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998, S. 472-482.
- Zeddies, Helmut: Der Weg zum Fremden. Totale Gottesvergessenheit: In Ostdeutschland ist christliche Mission nur als Dialog möglich. In: Zeitzeichen 2/2002, S. 42-44.
- Zdarzil, Herbert: (1989): Das Normenproblem in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1989, S. 527-540.

2.2 Verwendete Lehrpläne und Unterrichtshilfen und Schulbücher

- MBJS (Hrsg.): Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion. (HzU) Potsdam 1994.
- , : Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. (UV) Potsdam 1996.
- , : Rahmenplan für das Fach LER (Entwurfssfassung). (RE) Potsdam 2000.
- Ministerium für Volksbildung (1985): Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 10. Berlin 1985.
- , (1973): Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen Klasse 9. Berlin 1973.
- Reinhold, Otto (1989) (Leiter des Autorenkollektivs): Staatsbürgerkunde Klasse 10. Berlin 1989.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Vorläufige Lehrplanhinweise für Realschule und Gymnasium – Sozialkunde. (VLH) Erfurt 1991.
- , : Vorläufige Lehrpläne für Sozialkunde. (VLP Reg. und Gym.) Erfurt 1993.
- , : Lehrplan für die Regelschule – Evangelische Religionslehre. Anhörungsfassung. (LP-RE) Erfurt September 1998.
- , : Lehrplan für das Gymnasium – Sozialkunde. (LP) Erfurt 1999.

2.3 Weitere Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung: Grundgesetz für Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1984.
- Landtag Brandenburg: Gesetzentwurf Drucksache 3/4148 vom 9.4.2002.
- , : Drittes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes Vom 10. Juli 2002.

2.4 Abbildungsnachweis

- Abb. 1 entnommen: Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen 1998, Abb. 13, S. 204.

3 Personenindex

- Ackermann 51, 336
 Adorno 73, 188, 336, 342
 Albee 56
 Albrecht 134, 336
 Alt, R. 52, 53, 336
 Althaus, D. 90, 103
 Althaus, P. 163, 336
 Aquin 209
 Arendt 47, 336
 Aristoteles 33, 115, 336
 Axnix 23, 336
 Bargel 266, 344, 346, 350
 Bäumlner 13
 Beck 146, 167, 336
 Beck-Gernsheim 167, 336
 Behrmann 42, 55, 60, 61, 322, 336, 341
 Benner 16, 17, 32, 33, 35, 37, 43, 47, 49, 53, 71, 74, 112, 142, 161, 165, 176, 287, 336, 337, 338, 339, 344, 349, 351
 Benrath 13, 14, 337
 Bernfeld 303
 Bernhard 337
 Bertram 266, 337
 Birthler 127, 145, 304, 337
 Biskupek 77
 Bittinger 23, 337
 Blankertz 49, 337
 Blask 61, 337
 Bloch 68, 69, 291, 337, 339
 Blumenberg 53, 337
 Böckenförde 133, 263, 301, 337
 Bokelmann 168, 337
 Bornkamm 334, 337
 Breinbauer 337
 Breit 51, 54, 57, 67, 336, 337, 340, 341, 348, 349
 Breymayer 13, 337
 Brezinka 48, 337
 Brüggner 49, 336
 Brumlik 67, 337
 Čapek 11, 13, 337
 Caruso 273, 338
 Churchill 15
 Club of Rom 148
 Collins 59
 Condorcet 79, 338
 Cremer 51, 61, 336, 338
 Dähn 123, 338
 Darwin 64, 338
 De Haan 51, 52, 147, 176, 338
 Deiters 11, 12, 13, 14, 15, 338, 344
 Demke 127, 133, 338
 Dewe 338
 Dilthey 38, 338
 Dingeldey 23, 338
 Dostojewski 257
 Doye 302, 338
 Eckstein 55, 338
 Edelstein 203, 233, 267, 279, 338
 Eggers 129, 338
 EKD 180, 207, 221, 258, 345
 EKIBB 127, 128, 172, 178, 224, 225, 229, 235, 260, 339, 342
 Engelhardt 339
 Englert 332, 339
 Erikson 160, 339
 Euler 93, 339
 Fauser 203, 338
 Ferchhoff 338
 Fisch 322
 Fischer, G. 17, 18, 43, 68, 74, 336, 339
 Fischer, J. 293, 339
 Fischer, W. 57, 135, 339
 Flach 42, 60, 61, 322, 341
 Fleck 214, 339
 Foerster 14, 15, 74, 339
 Franke 62, 339
 Freud 160, 339
 Frey 22, 264, 265, 339, 341, 350
 Friedrichs 32, 339, 352
 Fromm 149, 339
 Fuchs 20, 30, 339
 Führer 55, 56, 339
 Gadamer 62, 69, 212, 330, 339
 Gagel 46, 51, 52, 59, 62, 67, 72, 339
 Gardeia 77, 121, 340
 Gatzemann 17, 43, 60, 336, 340
 Geisler 56
 Geissler 61, 123, 337, 340
 George 55, 340, 349
 Giesecke 57, 60, 340
 Goerlich 132, 133, 340
 Goldschmidt 129, 340
 Görlich 61

- Görzinger 268, 340
 Göstemeyer 16, 17, 18, 43, 336, 339, 349, 351
 Gotschlich 123, 338
 Götz-Guerlin 183, 254, 349
 Graf 13, 340, 342
 Grammes 42, 44, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 72, 73, 125, 135, 322, 337, 340, 341, 342, 343, 345, 348
 Griese 56, 341
 Grosser 72, 341
 Gruehn 128, 137, 247, 341, 344
 Haacke 55, 341
 Haase 61, 337
 Habermas 42, 302, 341
 Haenisch 23, 44, 341
 Haller 23
 Hameyer 22, 23, 24, 341, 350
 Hartwich 72, 341
 Havighurst 160, 276
 Heckmann 124, 134, 135, 341
 Heid 111, 135, 157, 163, 341
 Heise 61, 337
 Heitger 48, 341
 Hellekamps 13, 341, 348
 Hellmich 23
 Henkenborg 75, 342
 Hentig 135, 327, 342
 Herbart 49, 59, 170, 260, 273, 296, 342
 Herbst 54, 57, 69
 Hermelink 183, 342
 Hesselberger 133, 342
 Hildebrand 61, 337
 Hillerich 129, 233, 266, 342
 Hirst 43
 Hitler 153
 Hobbes 13, 64, 74, 88
 Hoenen 302, 342
 Höffe 57, 135, 342
 Höhmann 351
 Höhn 64
 Horkheimer 63, 188, 342
 Huber 13, 128, 173, 342
 Hufer 53, 342
 Humboldt 157, 336, 337, 342
 Huntington 157, 342
 Huster 135, 136, 137, 140, 342
 Irle 264, 265, 339
 Jaspers 288
 Jörens 61, 161, 337, 342
 Kähler 183, 342
 Kabsche 42, 60, 61, 341
 Kaminsky 79, 343
 Kant 291
 Kendschek 56, 342
 Kiefer 54, 57, 337, 348
 Kilpatrick 59
 Kivele 47, 343
 Klafki 51, 71, 276, 277, 308, 343
 Klein 61, 337
 Klessemann 343
 Klier 42, 56, 343
 Klima 20, 30, 339
 Klingberg 60
 Kluchert 55, 56, 124, 344
 Knoll, J. 53, 343
 Knoll, M. 59
 Koch 166, 183, 343
 Kocka 64
 Kohlberg 160
 Köhler 126, 343
 Koselleck 344
 Kötters-König 58, 60, 343
 Kraft 22, 127, 152, 175, 176, 178, 180, 224, 226, 233, 343
 Krappmann 123, 343
 Krötke 125
 Krüger-Potratz 79, 343
 Kudella 61, 125, 343
 Kuhn 54, 57, 69
 Kunert 23, 343, 350
 Küng 144, 343
 Kweinbrenner 51, 343
 Lach 54, 57
 Landshut 63
 Lange, M. G. 13, 58, 60, 343
 Langewand 26, 47, 48, 50, 344
 Lautram 20, 30, 339
 Lenzen 336
 Lepsius 30, 344
 Leschinsky 29, 55, 56, 57, 124, 129, 130, 132, 148, 172, 176, 178, 225, 226, 242, 247, 263, 303, 343, 344, 347
 Lessenich 20, 30, 344
 Lind 203, 344
 Litt 12, 13, 14, 15, 45, 71, 335, 340, 344
 Lohmann 135, 344
 Lott 233

- Ludwig 49, 344
 Ludz 79, 345
 Luhmann 68, 133, 345, 346, 350
 Lühmann 54, 57, 337, 348
 Luther 49, 157, 345, 349
 Martens 135, 345
 Massing 51, 54, 57, 59, 61, 69, 73, 336, 337, 338, 340, 342, 343, 345, 348
 Matthes 126, 161, 345
 Maturana 64, 345
 Mayntz 31, 349
 Meadows 148, 338
 Meier, K. 163, 345
 Merkens 16, 336, 337
 Metz 13
 Meyer, H 31, 345
 Meyer, J 27
 Meyer-Blanck 145, 304, 345
 Meyer-Drawe 52, 148, 345
 Mickel 53, 61, 341, 342, 343, 345, 350, 351
 Ministerium 55, 57, 176, 224, 225, 228, 229, 230, 330, 346, 352
 Mollenhauer 42, 45, 48, 60, 87, 142, 332, 336, 346
 Montada 160, 346
 Montesquieu 87, 101
 Müller 60, 346
 Musolff 13, 341
 Neuhaus 25, 346
 Nietzsche 250
 Nipkow 126, 135, 152, 173, 176, 199, 228, 240, 267, 293, 311, 346
 Nowak 125, 346
 Nunner-Winkler 189, 346
 Oelkers 43, 49, 53, 58, 147, 336, 346
 Oerter 160, 346
 Oetinger 160
 Olechinski 61, 337
 Oser 203, 210, 266, 267, 279, 338, 344, 346, 348, 350
 Otto 130
 Paetz 61, 125, 343
 Panikkar 268, 347
 Peter, A. 25, 28, 130, 228, 230, 326, 347
 Peter, L. 31
 Peters 43
 Petzelt 53, 54, 347
 Peukert 47, 347
 Peuss-Lausitz 327
 Pfender 185
 PISA-Konsortium 246, 347
 Platon 12
 PLIB 130, 148, 176, 193, 217, 225, 228, 235, 271, 320, 323, 324, 329, 336, 338, 347
 Plog 56, 347
 Pollack 61, 125, 167, 302, 347
 Popper 31, 116, 347
 Pörksen 15, 339
 Prange 303, 347
 Prechtel 24, 347
 Radtke 338
 Rammstedt 20, 30, 339
 Rauin 351
 Reh 46, 347
 Reiher 123, 127, 129, 347
 Reinhardt 14, 54, 57, 59, 62, 72, 73, 347
 Reinhold, O. 51, 352
 Renck 132, 136, 348
 Resch 130, 138
 Richter, D. 72, 73, 348
 Richter, E. 125, 348
 Richter, I. 228, 348
 Rieger-Ladich 48, 348
 Rink 61, 347
 Rorty 117, 348
 Rösner 61, 337
 Rothmann 42, 60, 61, 341
 Rousseau 29, 34, 47, 64, 74, 80, 88, 348
 Ruhloff 46, 52, 348
 Sander 62, 69, 114, 117, 303, 318, 340, 347, 348
 Santini 23, 348
 Sattler 30, 209, 350
 Scheilke 302, 338
 Schelle 46, 347
 Schieder 29, 34, 64, 236, 288, 349
 Schiel 42, 60, 61, 341
 Schiele 60, 340, 341, 345, 348, 349
 Schillebeeckx 66, 349
 Schimank 32, 349
 Schirp 23, 44, 341, 349
 Schleiermacher 45, 107, 140, 142, 210, 216, 250, 328, 332, 349
 Schluß 18, 30, 31, 41, 42, 48, 49, 62, 78, 83, 112, 125, 128, 131, 137, 142, 145, 147, 152, 155, 157, 182, 183, 189, 209, 224, 232, 233, 254, 303, 326, 341, 349, 350
 Schmid 142, 266, 350

- Schmidt 13, 345
Schmiederer 46, 350
Schnabel 57, 132, 344
Schneider 53, 106, 123, 125, 126, 135, 347, 350
Schröder, G. 257
Schröder, R. 152, 153, 167, 182, 228, 257, 350
Schulte 80, 84, 350
Schweitzer, A. 158, 350
Schweitzer, F. 131, 173, 344, 349, 350
Segbers 327, 350
Siebert 47, 350
Siegman 56, 350
Sladek 16, 17, 18, 43, 336, 338, 339, 344, 348, 349, 351
Sölle 13
SPD 129, 137, 230, 302, 350
Steffens 266, 344, 346, 350
Stein 19, 350
Sutor 54, 57, 67, 79
Tebrügge 351
Tenorth 49, 50, 61, 125, 140, 142, 176, 337, 343, 350
Terhart 22, 350
Thillm 25, 77, 109, 112, 113, 114, 118, 300, 340, 350
Tibi 211, 351
Tiedke 155, 351
Tillman 39, 328, 329, 351
Topisch 50, 351
Treml 176, 318, 342, 351
Uhle 132, 351
Vahinger 47
Vogler 42, 60, 61, 125, 341
Volk 54, 57, 337, 348
Vollstädt 23, 24, 39, 328, 329, 351
Wallraven 18, 28, 41, 300, 326, 351
Watzlawick 47, 49, 56, 259, 288, 322, 351
Weakland 322
Weber 50, 65, 134, 221, 302, 351
Wehler 64
Weiler 19, 292, 334, 351
Weinacht 61, 62, 351
Weinbrenner 51, 54, 57, 336
Weisseno 54, 57, 60, 337, 348, 351
Weniger 45, 351
Werbick 67, 351
Werner, G. 124, 351
Wernet 155, 351
Weyel 183, 342
Wiegmann 56, 340
Wienold 20, 30, 339
Wilden 23, 341
Wimmer, M. 32, 352
Wimmer, R. 124, 134, 352
Winter 79, 343
Wischnath 123, 152, 352
Wissenschaftlicher Beirat 131, 242, 267, 286, 309, 313, 338, 341, 344, 352
Wittgenstein 15
Wünsche 52, 352
Zapf 31, 352
Zdarzil 48, 352
Zeddies 125, 352

4 Kriterientafel zur Unterscheidung von affirmativen und reflektierenden Lernzielnormierungen

Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische und antimonopolistische Kritiken

- I reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal
- II Offene versus geschlossene Verknüpfung von Deskription und Präskription
- III Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung

Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme

- IV Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung
- V Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen
- VI Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme
- VII Differenzierung versus Gleichsetzung von scientifischem Weltbegriff und Um-gangsverhältnis von Mensch und Welt

Kriteriengruppe 3: Unmittelbarkeit und Mensch-Welt-Verhältnisse

- VIII Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung
- IX nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse
- (X) Pünktlichkeit versus Unzeitgemäßheit der Lernzielnormierung