

## TEILPROJEKT

### “BILDUNGSTHEORIE UND UNTERRICHT”

Schlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft

zum Abschluß der Arbeit der Forschergruppe

“Bildung und Schule im Transformationsprozeß

von SBZ, DDR und neuen Ländern

- Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel -”

(Förderzeitraum 01.04. 1994 - 13.07. 2000)

0.	Zusammensetzung der Arbeitsgruppe und Vorbemerkung .....	2
1.	Die Fragestellung und Hypothesen des Teilprojekts .....	5
2.	Die Ergebnisse .....	6
2.1	Das Kriterienraster zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen und Bildungskonzepte .....	6
2.2	Der Lernbereich Naturwissenschaften am Beispiel des Faches Chemie .....	8
2.3	Der Lernbereich Staatsbürgerkunde/Politische Bildung .....	13
2.4	Der Lernbereich Geschichte .....	17
2.5	Der Lernbereich Polytechnik/Technik .....	17
2.6	Die Abteilung Lehrpläne im Archiv für Reformpädagogik .....	22
3.	Die Relevanz der Ergebnisse des Projekts .....	22
3.1	Die mögliche Relevanz für die Lehrerbildung .....	22
3.2	Die mögliche Relevanz für die Lehrplanentwicklung .....	23
3.3	Die mögliche Relevanz für die Lehrerweiterbildung .....	23
4.	Publikationen und Vorträge .....	24
5.	Qualifizierung der Mitarbeiter .....	28

## 0. **Zusammensetzung der Arbeitsgruppe und Vorbemerkung**

Das aus Projektleitung, Projektmitarbeitern und Studentischen Hilfskräften bestehende Projektteam setzte sich wie folgt zusammen:

Projektleitung:	DIETRICH BENNER, KARL-FRANZ GÖSTEMEYER, HORST SLADEK
Projektmitarbeiter:	GUNDEL FISCHER, THOMAS GATZEMANN (bis 30.09.1998), HENNING SCHLUSS (ab 01.10.1999)
Studentische Hilfskräfte: aus Mitteln der DFG:	B. BÖTHLING, V. VAN DER BURG, A. KNOKE, H. KRÖGER, H.M. LIEDTKE, T. MÜLLER, J. NICHT, M. PREUSS, T. PREUSS, T. ROMELLI, I. STOLPE, G. WEISS
aus Mitteln der HUB:	H.M. LIEDTKE, I. BALZER

Innerhalb des Projektteams wurden folgende Arbeitsteilung und Zuständigkeiten vereinbart, die auch für die Verfassung dieses Schlußberichts gilt:

DIETRICH BENNER:	Erstellung eines Kriterienrasters zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen und Bildungskonzepte
GUNDEL FISCHER:	Bearbeitung des Lernbereichs Naturwissen- schaften/ Chemie
THOMAS GATZEMANN:	Bearbeitung des Lernbereichs Gegenwartskunde/ Staatsbürgerkunde
HENNING SCHLUSS:	Untersuchung des Transformationsprozesses der Politischen Bildung in den neuen Ländern mit Schwerpunkt Thüringen und Brandenburg
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER:	Bearbeitung des Lernbereichs Geschichte
HORST SLADEK:	Bearbeitung des Lernbereichs Polytechnik und Technische Bildung

Der hier vorgelegte Abschlußbericht sollte ursprünglich auf der Grundlage eines zum Ende der Laufzeit der Forschergruppe fertiggestellten Bandes erstellt werden, der die theoretische Konzeption des Projekts "Bildungstheorie und Unterricht" vorstellt, seine Ergebnisse beschreibt und Fragen ihrer theoretischen, wissenschaftlichen und praktischen Relevanz erörtert. Zu diesem Band liegen jedoch erst einige Kapitel bzw. Teile von Kapiteln in Rohfassungen vor.<sup>1</sup> Hinzu kommt, daß die im Projekt geplanten Qualifikationsarbeiten der hauptamtlichen Mitarbeiter - aus unterschiedlichen Gründen - noch nicht abgeschlossen werden konnten. Der folgende Bericht kann daher nur vorläufig über den Stand der Arbeiten zum Zeitpunkt des Abschlußsymposions der Forschergruppe berichten.

Das von DIETRICH BENNER im Zusammenarbeit mit den Projektmitgliedern erstellte Kriterienraster zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen wurde zu Beginn des ersten Förderzeitraums entwickelt und in mehreren Beiträgen begründet. Es lag der gesamten Arbeit im Projekt zugrunde und wurde auf verschiedenen Symposien, auch außerhalb des Teilprojekts und der Forschergruppe, zur Diskussion gestellt.<sup>2</sup>

Die von THOMAS GATZEMANN übernommenen Aufgaben sind - in nicht absehbarer Weise - unabgeschlossen. Der auf einer ganzen BAT IIA-Stelle ca. viereinhalb Jahre im Projekt beschäftigte Mitarbeiter ist auf eigenen Wunsch am 30.09.1998 aus dem Projekt ausgeschieden, um ein Beschäftigungsverhältnis im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Chemnitz-Zwickau antreten zu können. Im Zusammenhang mit dem im September geschlossenen Auflösungsvertrag wurde vereinbart, daß er eine druckfertige Fassung des von ihm im Mai 1998 auf einem Symposium der Forschergruppe gehalten Vortrags nachreicht und zum Abschlußband des Projekts einen Beitrag mit Analysen zur Entwicklung der Lehrpläne für den Gegenwarts- und Staatsbürgerkundeunterricht der SBZ und DDR beisteuert. Trotz mehrfacher Aufforderung hat er weder eine akzeptable Druckfassung seines Symposionsbeitrags noch seinen Beitrag zum geplanten Abschlußband vorgelegt.

HENNING SCHLUSS hat als Nachfolger von Herrn Gatzemann vereinbarungsgemäß nicht dessen Thema, sondern den Transformationsprozeß der Politischen Bildung in Thüringen und Brandenburg untersucht und zwei Beiträge zur Entwicklung in Thüringen verfaßt. Aus dieser Arbeit wird eine Dissertation hervorgehen, die im SS 2001 bei der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin eingereicht werden soll.

GUNDEL FISCHER hat, wie geplant, die Entwicklung der Lehrpläne für den Chemieunterricht in mehreren Beiträgen analysiert, konnte jedoch infolge zweier Schwangerschaften ihr Promotionsverfahren zur Bildungstheorie der Naturwissenschaften und zur Entwicklung der Lehrpläne für den Chemieunterrichts in der SBZ, der DDR und den neuen Ländern noch nicht abschließen. Die Einreichung der Dissertation soll nun im SS 2000 erfolgen.

---

<sup>1</sup> Vgl. den letzten Titel der im Teil 4 dieses Berichtes aufgelisteten Publikationen und Vorträge.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. den von D. Benner/K.-F. Göstemeyer/H. Sladek herausgegebenen Band "Bildung und Kritik", der unterschiedliche Ansätze kritischer Bildungstheorie und Bildungsforschung grundlagentheoretisch und bereichsspezifisch präsentiert.

KARL-FRANZ GÖSTEMEYER ist während des zweiten Förderzeitraums der Forschergruppe erkrankt und seit Ende 1999 arbeitsunfähig; die Vorlage der Ergebnisse des von ihm zu bearbeitenden Lernbereichs "Geschichte" ist erst zu einem Zeitpunkt nach seiner Genesung zu erwarten.

HORST SLADEK hat ein umfangreiches Manuskript zur Diskussion über Polytechnische Bildung in der DDR verfaßt und eine noch nicht diskutierte Analyse der Lehrpläne der DDR sowie des Transformationsprozesses in den neuen Ländern vorgelegt, die dem zuständigen Korreferenten des Abschlußsymposiums zugeleitet wurde und im Teilprojekt bis zum Abschlußsymposium der Forschergruppe beraten werden soll.

Ungeachtet der noch nicht abgeschlossenen Projektarbeiten kann im folgenden über Fragestellung und Hypothesen (1), Ergebnisse (2) und deren mögliche Relevanz (3) sowie die vorliegenden Veröffentlichungen (4) und den Stand der Qualifizierung der zuletzt im Projekt tätigen hauptamtlichen Mitarbeiter (5) informiert werden.

Die Mitarbeiter des Teilprojekts möchten an dieser Stelle besonders denjenigen Wissenschaftlern danken, die die Arbeit des Projekts als Korreferenten und Experten geprüft und unterstützt haben. Es waren dies: PROF. DR. ERNST CLOER (Hildesheim), DR. URSULA GARDEIA (Bad Berka), PROF. DR. LOTHAR KLINGBERG (Potsdam), PROF. DR. HANS LEUTERT (Potsdam), PROF. DR. GERHART NEUNER (Zeuthen), PROF. DR. SIEGFRIED PROTZ (Erfurt), PROF. DR. KLAUS PETER WALLRAVEN (Göttingen).

## **1. Die Fragestellung und Hypothesen des Teilprojekts**

Die im Erstantrag formulierten und im Fortsetzungsantrag präzisierten Hypothesen des Teilprojekts "Bildungstheorie und Unterricht"<sup>3</sup> können vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieses Projekts wie folgt systematisch zusammengefaßt werden:

- (1) Auf der Grundlage der bildungstheoretischen Theoriediskussion lassen sich Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte aufstellen, die unterschiedlichen Traditionen kritischer Theorie verpflichtet sind.
- (2) Diese Kriterien erlauben eine bereichsspezifische Auslegung auf verschiedene Lernbereiche und eignen sich zur Rekonstruktion fachspezifischer Kontroversen.
- (3) Mit ihrer Hilfe kann die Entwicklung von Lehrplänen der SBZ und DDR sowie der neuen Länder kriteriengeleitet und fachspezifisch beschrieben, analysiert und beurteilt werden.
- (4) Die Kriterien und ihre fachspezifische Auslegung erlauben die Aufstellung und Begründung eines Transformationsbegriffs affirmativer

---

<sup>3</sup> Vgl. Erstantrag der Forschergruppe (1993), Projektspezifischer Teil S. 12-24; Zwischenbericht (1996), Projektspezifischer Teil S. 11-26; Fortsetzungsantrag (1996), Projektspezifischer Teil S. 7-17.

in reflektierende Bildungskonzepte, der nicht nur für die Rekonstruktion der Entwicklung von Lehrplänen, sondern auch für die Beratung von Curriculumkommissionen und Landesinstituten und die Orientierung und Selbstreflexion pädagogischer Praxis nützlich ist.

Inwieweit diese Hypothesen bestätigt bzw. nicht bestätigt werden konnten, läßt sich an den Ergebnissen des Teilprojekts zeigen. Diese beziehen sich

- auf die Erstellung des Kriterienrasters,
- auf die Rekonstruktion der Entwicklung der Lehrpläne in den untersuchten Lernbereichen Naturwissenschaften/Chemie, Staatsbürgerkunde/Politische Bildung, Geschichte und Polytechnik/Technische Bildung sowie
- auf die Einrichtung einer Abteilung Lehrpläne/Lehrplanentwicklung in dem inzwischen an das Internet angeschlossenen Archiv für Reformpädagogik der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft im Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität.

## **2. Die Ergebnisse**

### **2.1 Das Kriterienraster zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen und Bildungskonzepte**

Die neun zu Beginn des Teilprojekts entwickelten Kriterien konnten während der gesamten Laufzeit des Projekts unverändert den Lehrplananalysen zugrunde gelegt werden. Sie wurden in Auseinandersetzung mit 11 Referenztheorien aufgestellt.<sup>4</sup>

Das Kriterium (1) räumt unter der Formel “reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal” nicht-affirmativen Bildungskonzepten einen Vorrang ein. Begründet wird dies mit Verweis auf die Bildungstheorie W. von Humboldts sowie eine zwischen E. Wenigers Lehrplantheorie und T. Litts Bildungstheorie rekonstruierte Kontroverse. Was hierunter zu verstehen ist, konkretisieren die Kriterien (2) und (3), welche den Vorrang nicht-affirmativer Bildung im Rekurs auf M. Weber, den kritischen Rationalismus und R. Alts Kritik monopolisierter Bildung durch die Formeln “offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen” sowie “nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung” umschreiben. Als Vermittlungsprobleme, die im Unterricht zu behandeln und weder durch Duale noch im Sinne eines *tertium datur* auflösbar sind, stellen die Kriterien (4), (5) und (6) in Anlehnung an grundlegende Verhältnisbestimmungen von A. Petzelt, M.G. Lange, K. Mannheim und M. Horkheimer diejenigen von “Wissen und Haltung”,

---

<sup>4</sup> Vgl. D. Benner/G. Fischer/T. Gatzemann/K.-F. Göstemeyer/H. Sladek 1996 und 1998 sowie D. Benner 1999.

“praktischem und theoretischem Denken und Lernen” sowie “szientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagen” heraus. Die Kriterien (7), (8) und (9) legen unter Berufung auf T. Litt und E. Husserl, T.W. Adorno und F. Fischer sowie neuere Ansätze zu einer nicht-hierarchischen Verhältnistheorie einige Unterscheidungen offen, die für die Erörterung der genannten Vermittlungsprobleme grundlegend sind. Es sind dies die Differenzierungen zwischen “szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis”, “Unmittelbarkeit und Vermittlung” sowie “nicht-hierarchischen und hierarchischen” Ordnungsvorstellungen.

Bei der architektonischen Darstellung der Kriterien wurde mit verschiedenen Anordnungen experimentiert. Auf eine anfängliche Darstellung, welche die Kriterien (1) und (9) solitär und die anderen zwischen diesen anordnete, folgte eine schematische Darstellung, welche die Kriterien (1) - (8) paarweise gruppierte.<sup>5</sup> Danach stellten wir die Kriterien in Dreiergruppen vor, von denen die erste die Formel *a* versus *b* verwendet und *a* jeweils einen Vorrang vor *b* einräumt, die zweite Vermittlungsprobleme formuliert und die dritte Unterscheidungen nennt, die für die Erörterung der Vermittlungsprobleme grundlegend sind.<sup>6</sup> Die bisher letzte, im folgenden abgebildete Variante dieser Präsentationsform wurde im Rahmen eines Symposions zum Thema “Bildung und Kritik” vorgestellt und diskutiert, an dem Vertreter unterschiedlicher Ansätze einer kritischen Bildungstheorie mitwirkten.<sup>7</sup>

### Kriterientafel zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen

#### *I Bildungstheoretische, analytische und antimonopolistische Kritiken an Bildungsidealen: Kritiken und Kriterien 1, 2 und 3*

- (1) reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal
- (2) offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen
- (3) nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung

#### *II Notwendige Differenzierungen und Vermittlungsprobleme: Kritiken und Kriterien 4, 5 und 6*

---

<sup>5</sup> Vgl. D. Benner/G. Fischer/T. Gatzemann/K.-F. Göstemeyer/H. Sladek 1996, S. 77f.

<sup>6</sup> Vgl. D. Benner/G. Fischer/T. Gatzemann/K.-F. Göstemeyer/H. Sladek 1998, S. 319f.

<sup>7</sup> Vgl. D. Benner 1999, S. 66.

- (4) Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung
  - (5) Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen
  - (6) Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme
- III Probleme der Unverdrängbarkeit des Umgangs, der unvermittelten Unmittelbarkeit, der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse: Kritiken und Kriterien 7, 8 und 9*
- (7) Differenzierung versus Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt
  - (8) Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung
  - (9) nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und den in (1) - (8) genannten Unterscheidungen/Kritiken

Die genannten Kriterien haben sich inzwischen nicht nur in der Analyse von Lehrplänen und der Rekonstruktion fachspezifischer Kontroversen bewährt, sondern auch als hilfreich für die Beratung der Curriculumentwicklungsarbeit von Landesinstituten erwiesen. Sie sind darüber hinaus einsetzbar in der Lehrerbildung und in der Lehrerweiterbildung.

## **2.2 Der Lernbereich Naturwissenschaften am Beispiel des Faches Chemie**

### **2.2.1 Lernbereichsspezifische Applikation des Kriterienrasters, Hypothesen und Kontroversen**

Die Lehrpläne für Chemie der Oberstufe wurden mit Hilfe der Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen beginnend mit der Klasse 9, in der die unterrichtliche Einführung in die Anfangsgründe der zuständigen Fachwissenschaft beginnt, von GUNDEL FISCHER analysiert. Über die geleistete Arbeit wird ausführlich die vor dem Abschluß stehende Dissertation informieren.

In einem ersten Arbeitsabschnitt wurde versucht, die Kriterien nicht einfach nur zu applizieren, sondern die Positionen, die bei der Formulierung der Kriterien herangezogen worden waren, aus den chemischen Fachinhalten heraus neu zu entwickeln.

Ein zweiter Analyseschritt versuchte den Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der kriteriengeleiteten Prüfung und dem den Chemielehrplänen zugrundeliegende Natur- und Wissenschaftsverständnis genauer zu klären. In Auseinandersetzung mit natur- und geschichtsphilosophischen, erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Theorien von Aristoteles und Ernst Bloch, Theodor Litt und Helmut Schelsky wurde gefragt, welche Spannungen und Widersprüche in den Lehrplänen zwischen einem szientifischen und einem dialektischen Naturbegriff nachweisbar sind und in welcher Weise hierbei die marxistischen Auffassungen von der Erkennbarkeit der Welt und der objektiven Gültigkeit von Naturgesetzen zur Geltung kommen. Diese Analyse kommt zu dem Ergebnis, daß in den Chemielehrplänen der SBZ und DDR unterschiedliche Verständnisse von Natur- und Naturwissenschaft vorkommen.<sup>8</sup> Die Ergebnisse dieser Teiluntersuchung sind inzwischen in mehreren Kapiteln der Dissertation ausformuliert.

Beide Analyseschritte identifizierten verschiedene bildungstheoretisch bedeutsame Leistungen und Grenzen der untersuchten Chemielehrpläne. In einem dritten Analyseschritt wurde versucht, gemeinsam mit Mitarbeitern des Pädagogischen Landesinstitutes Brandenburg herauszufinden, wie die in den Brandenburger Rahmenrichtlinien für Chemie von 1992 nachweisbaren Veränderungen des Transformationsprozesses zu beurteilen sind, welche Leistungen bereits erbracht wurden und welche Aufgaben im Rahmen der 1999/2000 beginnenden erneuten Lehrplanrevision mitzubedenken sind. In dieser konstruktiven Wende des im Projekt "Bildungstheorie und Unterricht" entwickelten Ansatzes wurde dessen mögliche Praxisrelevanz einer externen Prüfung ausgesetzt.

## **2.2.2 Die Phase der Lehrplanentwicklung in SBZ und DDR**

---

<sup>8</sup> Untersucht wurden die folgenden Lehrpläne: Lehrplan für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands vom 1. September 1947; Lehrplan Chemie für Oberschulen von 1951; Lehrplan für Oberschulen Chemie von 1954; Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Chemie von 1959; Lehrplan für den Chemieunterricht der Vorbereitungsklassen 9 und 10 zum Besuch der Erweiterten Oberschule von 1967; Versuchslehrplan Chemie. Klasse 11. Spezialschulen physikalisch-technischer Richtung. 15. April 1967; Versuchslehrplan Chemie. Klasse 12. Spezialschulen physikalisch-technischer Richtung. März 1968; Lehrplan der Erweiterten Oberschule Chemie von 1968; Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Chemie von 1970; Lehrplan Chemie. Abiturstufe von 1979; Lehrplan Chemie. Klasse 9 von 1983; Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Chemie von 1989.



Die Entwicklung der Chemielehrpläne in SBZ und DDR läßt sich in drei Phasen gliedern, die Leitbildern einer "sittlichen" (ab 1945), einer "patriotischen" (ab 1954) und einer "sozialistischen" (ab 1959) Erziehung verpflichtet waren.

Als Aufgabe einer "sittlichen" Erziehung steht nicht die Einführung von Heranwachsenden in Grundnormen einer bestimmten Weltanschauung - einer Kirche oder eines Staates - im Mittelpunkt. Sie bezieht sich vielmehr auf Verhaltensweisen, die als praktische Fähigkeiten für die Durchführung chemischer Experimente unverzichtbar sind. Die so verstandene Programmatik einer "sittlichen" Erziehung weist keine normativen Bezüge zu verschiedenen gesellschaftlichen Sphären auf. Insofern werden unzulässige Verbindungen zwischen fachspezifischen Ordnungstugenden und politischen Überzeugungen und Programmatiken vermieden, von denen später der bildende Sinn des Chemieunterrichts und der Beitrag, den dieser zur politischen Erziehung erbringen soll, abhängig gemacht werden. In der Phase der "patriotischen" Erziehung wird ein Bildungsideal formuliert, das davon ausgeht, daß alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch den Chemieunterricht zu erlangen sind, eine patriotische Identität eines jeden Schülers gegenüber der Staatsführung und den Staatszielen der DDR erzeugen. Die politische Applikation bezieht sich noch auf eine Gesinnung, aus der heraus die Ergebnisse der Chemie verwendet werden sollen. In der Phase der "sozialistischen" Erziehung ändert sich das zugrunde liegende Bildungsideal nochmals. Die Lehrpläne setzen nun einen einheitlichen, allumfassenden Zusammenhang von Gesellschaft und Individuum voraus, der aus der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Chemieunterrichtes abgeleitet wird. Die Beziehung zwischen fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Fertigkeiten und der Orientierung ihres Gebrauchs wird ebenso politisch finalisiert wie der Entstehungskontext der fachwissenschaftlichen Kenntnisse selbst. Den politisch-affirmativen Kernaussagen der Chemielehrpläne der siebziger und achtziger Jahre liegt ein Weltbild zugrunde, das auf einen direkten Zusammenhang von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit zurückgeht und einen einheitlichen Sinnzusammenhang von chemischer Wissenschaft und Technik sowie dem Verlauf von Geschichte konstruiert. In diesen Lehrplänen sind Ambivalenzen des Umgangs mit den Erkenntnissen moderner Wissenschaften nur als Folgeprobleme einer gesellschaftlichen Entwicklung interpretiert, ihre ökonomischen oder technischen Probleme kommen nicht zur Sprache.

Dieser Tendenz der zunehmenden politisch-ideologischen Affirmationen der Chemielehrpläne stehen in ihren fachwissenschaftlichen Teilen Aussagen gegenüber, die immer stärker der Eigenlogik der Wissenschaft Chemie folgen.

Am Verständnis des chemischen Experimentes konnten Differenzen zwischen dem naturwissenschaftlichen Weltbild und der Interpretation von wissenschaftlichem Wissen aufgespürt werden. Ende der vierziger Jahre wird das Experiment als Induktionsexperiment gedacht und dem wissenschaftlichen sowie dem Unterrichtsexperiment zugestanden, Ergebnisse einer induktiv erschlossenen Wirklichkeit hervorzubringen. Später verliert das Experiment den Anspruch, Anschauung unmittelbarer Wirklichkeit zu sein. Im Lehrplan von 1959 wird das induktive Experiment als vorrangiges Erkenntnisinstrument der Naturwissenschaften in Frage gestellt und chemische Experimente als Anwendungsfall und Überprüfungsmöglichkeit von theoretischen Überlegungen und hypothetischem Wissen beschrieben. Damit wandelte sich das methodologische Verständnis der Naturwissenschaften, wurden zunächst unter Naturgesetzen Gesetze *in* der Natur verstanden, so werden nun Naturgesetze als hypothetisch-deduktive Wissensformen ausgewiesen. Obwohl in den Lehrplänen der siebziger und achtziger Jahre die Naturwissenschaft Chemie zur erkenntnistheoretischen Grundlage für ein marxistisches Weltbild erkoren und damit ihr der hypothetisch-deduktive Charakter abgesprochen wurde, blieb der Begriff des Experimentes unverändert. Allerdings ist der zugewiesene hypothetische Charakter naturwissenschaftlicher Experimente nicht auf ein kritisch-rationales Verständnis der Naturwissenschaften zurückzuführen, sondern bewegt sich ausschließlich in den Grenzen marxistischer Erkenntnistheorie. Diese Interpretation der wissenschaftlichen Erkenntnisse geht davon aus, daß sich chemisches Wissen mit dem Erkenntnisfortschritt der Wissenschaften der tatsächlichen Wirklichkeit annähert und somit in Abhängigkeit von ihrem Entwicklungsstand Gesetze *in* der Natur beschreibt. Trotz dieser Einschränkung bewegen sich die Lehrplanaussagen über den Horizont der ideologisch-normativen Intentionen der politischen Aussagen hinaus, weil sie insofern der Eigenlogik der Wissenschaft Chemie folgen, als sie auf Differenzen und Ambivalenzen modernen Wissens eingehen und Ergebnisse wissenschaftlichen Denkens als Konstruktionen des menschlichen Geistes angesehen werden, von denen allerdings angenommen wird, daß sie die Ordnung der Natur widerspiegeln.

### **2.2.3 Der Transformationsprozeß in den neuen Ländern**

Die Untersuchung der Rahmenrichtlinien Chemie des Landes Brandenburg von 1992 ging von der Frage aus, ob die reflektierenden Lernzielaussagen der

Chemielehrpläne der DDR zum hypothetischen Charakter des wissenschaftlichen Wissens erhalten geblieben sind und ihre einschränkenden Aussagen zum objektiven Charakter naturwissenschaftlicher Gesetze überwunden werden konnten.

Die kriteriengeleitete Analyse kam zu dem Ergebnis, daß eine Tendenz politisch-affirmativer Aussagen, wie sie den Lehrplänen für Chemie von SBZ und DDR zugeschrieben werden konnte, in den Brandenburger Vorgaben nicht zu finden ist. In den allgemeinen Vorbemerkungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht geht es nicht darum, Heranwachsende nach einem bestimmten politischen Ideal einer gesellschaftlichen Klasse oder Gruppe zu erziehen. Gleichwohl läßt sich in deskriptiven Aussagen dazu, welche Schülergruppen im Chemieunterricht zu erreichen sind und welche außerwissenschaftlichen Lebenszusammenhänge er verdeutlichen soll, ein heimliches Bildungsideal aufspüren. Es geht davon aus, daß moderne Technik durch politisches und ökonomisches Handeln problemlos verantwortet werden kann und monopolisiert damit Politik, Ökonomie und Ökologie. Auch die Analyse der fachwissenschaftlichen Teile fragt von daher, inwieweit sich diese Problematik wiederfindet. In den fachwissenschaftlichen Teilen der Rahmenrichtlinien sucht man vergeblich die Präsentation von Inhalten, welche Lernende in spezifische wissenschaftliche Denk- und Arbeitsmethoden der Naturwissenschaft einführen. In ihnen wird auch nicht auf Differenzen und Vermittlungsprobleme zwischen Mensch und Gesellschaft eingegangen, die an fachspezifischen Theorien diskutierbar sind, sondern Lebenserfahrung und moderne Wissenschaft und Technik in einen direkten Sinnzusammenhang gebracht. Insofern fallen die Brandenburger Rahmenrichtlinien Chemie von 1992 teilweise hinter die Chemielehrpläne von SBZ und DDR zurück.

Bei der Diskussion dieser und weiterer Befunde mit den Mitarbeitern des Pädagogischen Landesinstitutes stellte sich heraus, daß sich diese durch Rückmeldungen einer internen Evaluation der Lehrpläne, die das Landesinstitut selbst gemeinsam mit Brandenburger Lehrerinnen und Lehrern vorgenommen hatte, bestätigen lassen.

## **2.3 Der Lernbereich Staatsbürgerkunde/Politische Bildung: Der Transformationsprozeß in den neuen Ländern am Beispiel der Thüringer Sozialkundelehrpläne von 1991 bis 2000**

Die Phasen der Entwicklung der Lehrpläne für die Gegenwartskunde und Staatsbürgerkunde in der SBZ und DDR wurden von Dr. Thomas Gatzemann bearbeitet, der diese Thematik nach seinem Ausscheiden aus dem Projekt im Rahmen eines Habilitationsvorhabens unter Einbeziehung von Kontroversen zur Politischen Bildung weiterverfolgt.<sup>9</sup> Die im Projekt durchzuführenden Analysen konzentrierten sich auf Untersuchungen des Transformationsprozesses der Lehrpläne zur Politischen Bildung in den neuen Ländern. Die Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen erwiesen sich auch in diesem Bereich, der am Beispiel der Entwicklung in Thüringen untersucht wurde, als hilfreich und nützlich. Ausführlich soll über die geleistete Arbeit in der vor dem Abschluß stehenden Dissertation von HENNING SCHLUSS berichtet werden, der diesen Teil der Projektthematik nach dem Ausscheiden von T. Gatzemann bearbeitet hat.

Während die meisten neuen Bundesländer die Lehrpläne der westdeutschen Partnerländer übernahmen, entschied sich das Bundesland Thüringen für ein dreiphasiges Verfahren der Lehrplanentwicklung. In der ersten Phase (1991) sollten lediglich "Vorläufige Lehrplanhinweise" entstehen. Aus denen sollten 1993 "Vorläufige Lehrpläne" hervorgehen. In einer dritten Phase sollten dann bis 1998 die endgültigen "Lehrpläne" erarbeitet werden. Insofern war für die Analyse der Entwicklung in Thüringen besonders interessant, weil hier nicht nur der Transformationsprozeß von eigenen Entwürfen eines ostdeutschen Bundeslandes ausgehend untersucht werden konnte, sondern auch, weil hier schon die dritte Phase im Transformationsprozeß erreicht ist.

### **2.3.1 Die Vorläufigen Lehrplanhinweise (VLH) von 1991**

Die VLH von 1991 setzen sich aus einer dreiseitigen Einleitung, die über Aufgaben, Ziele und Methoden Rechenschaft ablegt, und dem eigentlichen curricularen Hauptteil im Umfang von neunundvierzig Seiten zusammen. Dieser Teil ist in Form einer Tabelle mit vier Spalten gestaltet.

Die im einleitenden Teil der VLH beschriebenen Ziele sind in hohem Maße normativ und repräsentieren ein hehres Bildungsideal. Eine besondere Rolle spielt das Grundgesetz. Die Arbeit mit ihm ist nicht nur "in den überwiegenden

---

<sup>9</sup> Zu den Ergebnissen der im ersten Förderzeitraum durchgeführten Analysen siehe T. Gatzemann: Zum Problem der Wissenschaftlichkeit politischer Bildung in der DDR. In: Geschichte, Erziehung, Politik 9 (1998) Heft 1, S. 51-55.

Stunden des Faches Sozialkunde [...] unentbehrlich” (VLH S. 7), sondern der Unterricht soll auch “die Wertvorstellungen des Grundgesetzes vermitteln” (VLH S. 6). Die Problematik, mit einem feststehenden Bildungsideal (und sei es auch das des Grundgesetzes) zur Freiheit erziehen zu wollen, wird von den VLH nicht berücksichtigt.<sup>10</sup>

Die weitere Analyse zeigte, daß zwischen deskriptiven und präskriptiven Äußerungen häufig nicht unterschieden wurde und so eine geschlossene Verbindung zwischen Beschreibungen von Sachverhalten und daraus folgenden Verhaltensanforderungen entstand.

Da die VLH als einzigen Bildungsträger auf die Schule Bezug nehmen, lassen sich hier auch Monopolisierungstendenzen aufzeigen. Dabei könnten gerade die im außerschulischen Bereich gemachten praktischen Erfahrungen in der Schule reflektierend aufgegriffen werden. Diese Differenzen, die in der Analyse mit den Kriterien (4) und (5) gefaßt werden sollten, kommen in den VLH nicht vor. Zwischen Lernen auf praktischer Ebene und der Erkenntnis eines theoretischen Sachverhaltes wird sowenig unterschieden wie zwischen Lern- und Erziehungszielen. Dies wird schon an der einleitenden Beschreibung der “Lernziele” deutlich, die oft Erziehungsziele sind, auch wenn sie mit Begriffen kognitiver Lernziele gefaßt werden.

Die Kriterien (6) und (7), die zwischen einem innerwissenschaftlichen Sinn wissenschaftlicher Aussagen einerseits und deren Bedeutung für gesellschaftliche Zusammenhänge und ein persönliches Umgangsverhältnis andererseits unterscheiden, konnten vor allem deshalb nicht zur Anwendung kommen, weil politische Theorie in der Selbstbeschreibung des Unterrichts nicht vorkommt und in den ganzen VLH ein einziger Theoretiker genannt wird (VLH S. 37).

Die Frage nach einem Bewußtsein der Differenz der uneinholbaren Wirklichkeit und dem vermittelten Bewußtsein von ihr fand kaum Anhaltspunkte in den VLH. Folgerichtig formulieren die VLH als Teilziel: “Tolerierung einer nicht-genehmen, aber richtigen Entscheidung” (VLH S. 10). Eine solche Behauptung von Richtigkeit, die die Durchgriffsmöglichkeit auf die Wirklichkeit impliziert, öffnet jeglicher Intoleranz Tür und Tor; denn im Bewußtsein der “Richtigkeit” von Entscheidungen ist es legitim, andere zumindest zur Tolerierung dieser richtigen Entscheidungen zu bewegen.

Der Gefahr, daß der Politik ein Primat über die sonstigen Weltverhältnisse zugesprochen wird, erliegen die VLH nicht. Statt dessen unterlaufen die

---

<sup>10</sup> Vgl. Condorcet. Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim 1966, S. 42f.

fehlenden Differenzierungen und die genannten Einheitstendenzen jegliche Hierarchisierungen gleichsam und lassen das Bild eines harmonischen Ganzen aufscheinen.

### **2.3.2 Die Vorläufigen Lehrpläne (VLP) von 1993**

Gegenüber den VLH verfügen die VLP von 1991 über einen um zwei Drittel gekürzten Einleitungsteil und eine gänzlich andere Struktur des curricularen Hauptteils. Aus der tabellarischen Einteilung in vier Spalten sind zwei Spalten geworden, in denen jedoch alle 1991 untergebrachten Begriffe enthalten sind. Die marginalen inhaltlichen Änderungen finden sich teilweise an entscheidenden Stellen. So fiel z. B. der einzige Verweis auf eine Theorie des Politischen einer Streichung zum Opfer.

Widerstanden die VLH von 1991 noch der Versuchung, der Politik ein Primat unter den verschiedenen menschlichen Weltverhältnissen zuzuerkennen, lassen sich solche Tendenzen 1993 an spezifischen Änderungen in der Aufgabenbeschreibung des Faches Sozialkunde feststellen. Die Streichung der besonders problematischen Erläuterungen der Lernziele und der Methoden ist hervorzuheben. Andererseits hatte sie zur Folge, daß die VLP zum einen über Lern- und Erziehungsziele keinerlei Rechenschaft mehr ablegen, zum anderen die problematischen Lernzielbeschreibungen von 1991 in dem inhaltlich weithin identischen curricularen Teil unverändert implizit anzutreffen sind. So gesehen zeichnen sich die VLP einerseits durch ein Bemühen um Differenzierung aus, andererseits fallen sie zuweilen hinter das Differenzierungsniveau der VLH zurück.

### **2.3.3 Der Lehrplan (LP) von 1999**

Der aus den Ergebnissen der Evaluation hervorgegangene Lehrplan von 1999 stellt einen gänzlich neuen Ansatz dar. Gab der 93er VLP lediglich auf einer Seite Rechenschaft über die Aufgaben des Thüringer Sozialkundeunterrichts, so verwendet der 99er Lehrplan mehr als die Hälfte der zur Verfügung stehenden Seiten für allgemeine und einleitende Überlegungen. Die in diesem Teil angestellten Reflexionen legen nahe, daß viele der mit den Kriterien angesprochenen Unterscheidungen berücksichtigt sind. Dennoch führt auch dieser Lehrplan spezifische Probleme mit sich, die allerdings viel weniger eindeutig als bei seinen Vorgängern sind, und bleibt so ambivalent. Auf drei grundlegende Probleme sei hingewiesen.

Fächerübergreifender Unterricht wird damit begründet, daß sich in ihm diejenigen Bildungsideale erreichen ließen, die im Fachunterricht nicht zu

realisieren sind. Die Autorinnen und Autoren bleiben die Erklärung schuldig, wieso im fächerübergreifenden Unterricht gelingen soll, was im Fachunterricht als unmöglich erkannt wurde. Orientierte man dagegen die Zielbeschreibung an den konkreten, im curricularen Teil des Lehrplans selbst aufgezeigten Möglichkeiten, so würde der Unterricht nicht mit unerfüllbaren Erwartungen überschüttet.

Das Prinzip der "Wissenschaftsorientierung", dem der einleitende Text des Gymnasiallehrplans eine besondere Bedeutung zuerkennt, wird im curricularen Teil des Lehrplanes für politische Theorien lediglich fakultativ verifiziert (LP S. 25). Hervorhebenswert ist dagegen, daß der Lehrplan um den Modell- und Konstruktionscharakter von Theorien weiß und nicht mehr unterstellt, wissenschaftliches Wissen könne einholen, was unter dem "Ding an sich" zu verstehen ist.

Die gesamte dritte Lehrplangeneration wird durch ein sogenanntes Kompetenzmodell bestimmt, das vom Unterricht verlangt, vier Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken: Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. Alle vier sollen in die *fachliche* Bewertung mit einfließen. So sehr Unterricht auch immer auf das Selbstverständnis von Schülern und auf ihr Sozialverhalten Einfluß hat, ist dennoch zu bezweifeln, ob Sozial- und Selbstkompetenz, neben Sach- und Methodenkompetenz zu gleichrangigen Zielen des *Unterrichts* gemacht werden können. Sie haben ihren primären Ort vor allem im *Schulleben*. Gerade hier ließe sich der Unterschied zwischen einem praktischen und einem theoretischen Denken und Lernen verorten (Kriterium 5). Darüber hinaus ist zu problematisieren, daß im Bewertungsbogen zur Verhaltenseinschätzung Verhalten zweifach, fachliche Leistungen dagegen nur einfach bewertet werden.

#### **2.3.4 Ergebnis**

Berücksichtigt man die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit, die Unerfahrenheit der hauptsächlich aus Lehrerinnen und Lehrern rekrutierten Autoren der VLH, so bleiben die VLH ein erstaunliches Zeugnis einer Übergangszeit. Im Vergleich mit den Lehrplänen für Staatsbürgerkunde sind gänzlich neue Lehrpläne entstanden. Allerdings wies die tiefergreifende kriteriengeleitete Analyse strukturelle Ähnlichkeiten nach, die darauf hindeuten, daß zwar der Inhalt des Bildungsideals ausgetauscht wurde, an der Struktur und Konstruktion eines Bildungsideals jedoch festgehalten wurde.

Der VLP von 1993 stellt eine Überarbeitung der Lehrplanhinweise dar, die einerseits Probleme des Vorgängerlehrplanes behebt, andererseits neue schafft.

Der Lehrplan von 1999 ist keine Weiterentwicklung der VLH und der VLP, sondern er stellt einen unübersehbaren Qualitätssprung dar. Wie wenig der Lehrplan z.B. ein normatives Bildungsideal verfolgt, wird an Sätzen wie diesem deutlich, die, davon ausgehend, daß Schüler Politik immer schon auf der Basis ihrer Voreinstellungen beurteilen, feststellen, dem Unterricht gehe es “weder um die Bestätigung noch um die Veränderung solcher Schülerurteile, sondern um Kompetenzzuwachs und Differenzierung der Argumentation” (LP S. 13). Diese Beschreibung einer reflektierenden Bildungsidee überrascht gerade in einem ostdeutschen Bundesland, in dem der Ruf nach normativen Bildungsidealen angesichts einer in erheblichem Umfang rechtsgerichteten Jugend immer lauter wird.

## **2.4 Der Lernbereich Geschichte**

Über die in diesem Bereich geleistete Arbeit kann erst nach der Genesung von Herrn KARL-FRANZ GÖSTEMEYER berichtet werden.<sup>11</sup>

## **2.5 Der Lernbereich Polytechnik/Technik**

### **2.5.1 Hypothese und Methode**

Die Lernziele der polytechnischen Bildung wurden von HORST SLADEK in bildungstheoretischer Absicht daraufhin analysiert, ob sie lediglich staatlich vorgegebene Programmatiken unterrichtlich und schulisch umsetzen oder das Ziel verfolgen, Heranwachsende in die sich verändernden Bedingungen und Formen von Technik, Produktion und gesellschaftlicher Praxis einzuführen. Die mit dieser Problemstellung verbundene Hypothese lautete: Polytechnische Bildung wird immer dann zur Simulation, wenn sie auf ideologische und vermeintlich szientifisch abgesicherte Aspekte verkürzt wird. Sie ist jedoch mehr als Simulation, wenn sie in moderne Abstimmungsprobleme von Bildung, Technik, Produktion und Politik einführt.

Die Lehrplananalyse der polytechnischen Ausbildungsinhalte konzentrierte sich auf das Unterrichtsfach “Einführung in die sozialistische Produktion” (ESP), das in den 7. und 8. Klassen mit einer und in den 9. und 10. Klassen mit zwei Wochenstunden unterrichtet wurde. Darüber hinaus wurden die Lehrpläne für den Bereich “produktive Arbeit” berücksichtigt.

---

<sup>11</sup> Erste Berichte finden sich in den im Abschnitt 4 aufgelisteten Projektpublikationen.



In einem ersten Schritt wurden die allgemeinen Kriterien der bildungstheoretischen Analyse fachspezifisch reformuliert und auf den Gegenstand der polytechnischen Bildung ausgelegt. Zu diesem Zweck wurden zwei bedeutende theoretische Konzepte zur polytechnischen Bildung miteinander verglichen. Das eine stammt von Werner Dorst, der 1953 polytechnische Bildung als einen Bereich wissenschaftlicher Grundbildung konzipierte, der allgemeine Einsichten in den Zusammenhang von Wissenschaft, Technik und Produktion vermittelt, die nicht auf bestimmte Berufszweige zugeschnitten sind, sondern allgemeinbildenden Charakter haben. Heinz Frankiewicz vertrat demgegenüber 1965 die Auffassung, die polytechnische Einführung in die Zusammenhänge von Wissenschaft, Technik und moderner Produktion müsse die Heranwachsenden auf die konkreten Verwendungssituationen im Produktionsprozeß vorbereiten. Den Allgemeinbildungscharakter der Polytechnik suchte er zu damit zu begründen, daß er das Technische als das Universelle menschlicher Tätigkeit interpretierte, welches in der Verwissenschaftlichung des gesamten Lebens wirksam wird.

### **2.5.2 Ergebnisse der Lehrplananalyse von 1953 bis 1989**

Die Ergebnisse der Lehrplananalyse zeigen, daß die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR durch Kontinuitäten, Spannungen und Brüche gekennzeichnet war. Polytechnische Bildung spielte von Beginn an eine Rolle. Vor der Einführung des polytechnischen Unterrichts finden sich entsprechende Themen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Analyse der Physiklehrpläne von 1953 bis 1958 konnte zeigen, daß dessen Inhalte unter den Gesichtspunkten einer zugleich szientifischen und technischen Relevanz ausgewählt wurden. Die Aufgabe eines wissenschaftsorientierten Unterrichts wurde darin gesehen, Heranwachsende zugleich in naturwissenschaftliche und in technische Sachverhalte einzuführen. Leitend war die u.a. von W. Dorst vertretene Auffassung, polytechnische Bildung sei nur als wissenschaftliche Bildung möglich; diese aber bedürfe einer technischen Perspektiverweiterung. Eine politische und ideologische Ausrichtungen konnte für diese Phase nur vereinzelt beobachtet werden; sie gehörte jedenfalls nicht zum Programm polytechnischer Bildung.

Mit der 1958 vollzogenen Einführung des "Unterrichtstages in die sozialistische Produktion" (UTP) änderte sich die Aufgabenstellung polytechnischer Bildung grundlegend. Der erste Lehrplan für das Fach "Einführung in die sozialistische Produktion" (ESP) verfolgte das Bildungsziel, in den Schülern ein Bewußtsein davon zu erzeugen, daß die Arbeiterklasse und die sie führende Partei die gesellschaftliche Entwicklung gestalten und daß ihnen "die Zukunft gehört". Die

Aufgabe polytechnischer Bildung wurde nun darin gesehen, die Schüler in die Theorie und Praxis der staatlichen Leitung von Betrieben einzuführen, zu künftigen Produzenten zu erziehen und in ihnen die Bereitschaft zu wecken, an der Produktion selbsttätig mitzuwirken. Die neuen Lernziele verbinden nicht nur szientifische und technische Aspekte miteinander, sondern weisen der polytechnischen Bildung zugleich einen bestimmten, in den Entwicklungsgesetzen sozialistischer Gesellschaften begründeten Sinn zu. Dem Betrieb wurde hierbei die Bedeutung eines idealen Bildungsortes zugeschrieben, an dem wissenschaftliche, technische und politische Praxis zusammenwirken und Heranwachsende in die sich entwickelnde sozialistische Gesamtkultur eingeführt werden können.

Eine in den 60er Jahren wirksam werdende weitere Neuorientierung polytechnischer Bildung nimmt das "Lehrplanwerk für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule" von 1959 vor. Seine Grundkonzeption beansprucht nicht nur, alle Unterrichtsinhalte wissenschaftlich und weltanschaulich zugleich zu begründen, sondern will beide Legitimationsformen darüber hinaus erkenntnistheoretisch-materialistisch fundieren. Die inhaltliche Bestimmung polytechnischer Bildung zielt nun auf einen Primat des historisch-materialistischen Wissenschafts-, Gesellschafts- und Geschichtsverständnisses, welches die gesamte gesellschaftliche Praxis von der Arbeit her interpretiert. Diese wird als "Existenzbedingung", als "Sache" des "Ruhms" und der "Ehre" und als "gesellschaftliche Pflicht" angesehen. Der polytechnischen Bildung wird nun eine Rationalitätsstruktur zugesprochen, in der Wissenschaft, Technik, materielle Produktion, naturwissenschaftliche Forschung und gesellschaftlicher Fortschritt einen "unlösbar(n) Zusammenhang" darstellen. Die Heranwachsenden sollen im polytechnischen Unterricht "technisch-analytische" und "technisch-konstruktive" Fähigkeiten entwickeln, welche sie in die Lage versetzen, technische Objekte zu analysieren, alternative technische Lösungen auf ihre Wirtschaftlichkeit hin zu prüfen und neue Varianten in "schöpferischer Phantasie" zu finden. Auf dem VI. Pädagogischen Kongreß wird 1961 die so verstandene polytechnische Bildung zum Ideal von Bildung überhaupt erklärt, in welchem Naturwissenschaft, Technik, Produktion und gesellschaftlicher Fortschritt harmonisch versöhnt sind.

Die Lehrpläne von 1963/64 versuchten vor dem Hintergrund gegenläufiger Erfahrungen, die Lehrer und Schüler nicht zuletzt in der Produktion selbst machten, die technisch-konstruktive und schöpferisch-kreative Seite polytechnischer Bildung zu stärken, indem sie der Entwicklung von Formen eines "erkenntnisfördernden" Arbeitens einen besonderen Raum zuerkannten. Vom Gelingen der Einrichtung eines solchen Arbeitens sowohl im Unterricht als

auch in polytechnischen Kabinetten und nicht zuletzt in der Produktion wird nun die Einlösung des polytechnischen Bildungsideals abhängig gemacht. Dies wiederum führt dazu, daß die Harmonieannahmen und Einheitsvorstellungen der vorausgegangenen Lehrpläne an Bedeutung verlieren. Es treten wieder die szientifischen und technischen Aspekte des naturwissenschaftlichen Wissens stärker in den Vordergrund. Unterstellungen einer Einheit von Wissen und Haltung sowie geschlossene Verknüpfungen zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen werden vermieden. Der Unterricht wird von Annahmen einer unmittelbaren Einheit von theoretischem und praktischem Lernen freigestellt und ansatzweise darauf ausgerichtet, Heranwachsende in vorhandene Abstimmungsprobleme zwischen Wissenschaft, Technik, Produktion und Bildung einzuführen.

In den Lehrplänen von 1967 bis 1984 erhält die polytechnische Bildung schließlich ihr letztes, bis zum Ende der DDR wirksames Profil. Sie wird nun als ein Fachunterricht über Produktionstechniken verstanden, der auch naturwissenschaftliche, politische, ökonomische und soziale Aspekte thematisiert. Im Mittelpunkt seiner methodischen Gestaltung stehen technische Beobachtungen, Experimente und Versuche. Die traditionellen Lernziele der "klassenmäßigen Erziehung", der "politisch-moralischen Erziehung" und der "ideologischen Erziehung" werden nun weniger dem Unterricht als vielmehr der produktiven Arbeit zugeordnet. Die Lernziele des Faches bewegen sich im Spannungsfeld einer naturwissenschaftlich-technisch-technologischen Grundbildung, einer Produktionserziehung und einer ideologischen Formierung der Heranwachsenden. Parteilichkeit wird nun als eine unabdingbare Voraussetzung von produktiver Arbeit und Ideologie, nicht aber als Bedingung und Voraussetzung gelingender unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse verstanden.

Der letzte in der DDR entwickelte und umgesetzte Lehrplan von 1984 thematisiert explizit Themen der Effektivitätsanalyse und -kontrolle von Techniken und Technologien sowie Fragen des Verhältnisses von technischem Aufwand und Nutzen. Konsequenzen für Fragen der "richtigen" Haltung bzw. "richtigen" Politik im Sinne der Arbeiterklasse und ihrer Partei werden nicht mehr gezogen. Die Schüler sollen nun zu der Einsicht gelangen, daß Kosten-Nutzen-Analysen einer szientifischen und technischen Rationalität folgen. Gleichwohl wird nach wie vor die Aufgabe polytechnischer Bildung darin gesehen, "sozialistische Persönlichkeiten" zu bilden und Heranwachsende in Übereinstimmung mit den in der DDR vorgegebenen strukturellen Zusammenhängen von Technik, Politik, Ökonomie, Produktion und Arbeit zu unterrichten und zu erziehen. Insofern läßt sich, vom Ende der DDR her gesehen, die These vertreten, daß sich die polytechnische Bildung gleichsam zwischen

Simulation und verschiedenen Formen eines technisch-scientifischen Unterrichts bewegt hat.

### **2.5.3 Die Transformation von der Polytechnik zur Arbeitslehre und zum Technikunterricht im Land Brandenburg - erste Ergebnisse**

In einer letzten Arbeitsphase wurden im Projekt "Bildungstheorie und Unterricht" gemeinsam mit Mitgliedern des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIB) Lehrpläne analysiert, die das Land Brandenburg für die Fächer Arbeitslehre und Technikunterricht 1991 und 1994 in Kraft gesetzt hat. Erste Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse des Transformationsprozesses "Von der Polytechnik zur Arbeitslehre" zeigen, daß die neuen Lehrpläne den Versuch unternehmen, die in der DDR zu beobachtende Verengung von Technik auf Produktionstechniken aufzubrechen und die Reduktion wirtschaftlicher Betrachtungsweisen auf Kosten-Nutzen-Analysen sowie die weitgehende Ausklammerung ökologischer Probleme zu überwinden. Zugleich gibt es Hinweise, daß die Transformation affirmativer in reflektierende Lernzielnormierungen erst ansatzweise gelungen ist. Zuweilen favorisieren die neuen Lehrpläne - insbesondere der Techniklehrplan - einseitig systemtheoretische Betrachtungsweisen oder tauschen - so der Arbeitslehrelehrplan - das alte Bildungsideal einer sozialistisch verstandenen Arbeit gegen dasjenige einer Anerkennung der neuen "marktwirtschaftlichen Ordnung" aus. Im Landesinstitut wird gegenwärtig an einer neuen Generation von Lehrplänen gearbeitet, die stärker reflektierend und problemorientiert ausgerichtet sein sollen. Erste Ergebnisse aus der Zusammenarbeit von Mitgliedern des Landesinstituts und des Projekts "Bildungstheorie und Unterricht" werden auf dem Göttinger Kongreß der DGfE im September 2000 vorgestellt.

### **2.6 Die Abteilung Lehrpläne im Archiv für Reformpädagogik**

Wie im Erstantrag vorgesehen, sind die im Projekt "Bildungstheorie und Unterricht" gesammelten Materialien und Dokumente zur Lehrplanentwicklung in der SBZ, der DDR und den neuen Ländern inzwischen in das Archiv für Reformpädagogik der Abteilung "Allgemeine Erziehungswissenschaft" am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin eingestellt worden und dort zu Studien- und Forschungszwecken einsehbar sowie über das Internet recherchierbar. In der Unterabteilung "Dokumente zur Lehrplanreform" finden sich ca. 340 Lehrpläne sowie ca. 1500 Dokumente zur Entwicklung und Diskussion der Lehrpläne in den untersuchten Bereichen Che-

mie/Naturwissenschaften, Gegenwartskunde/Staats-bürgerkunde, Geschichte und Polytechnik. Die Aufnahme der Schulbücher und Fachmethodiken sowie der Unterrichtshilfen und der “Grauen Literatur” ist noch nicht abgeschlossen.

### **3. Die Relevanz der Ergebnisse des Projekts**

#### **3.1 Die mögliche Relevanz für die Lehrerbildung**

Die Forschungsthemen des Projekts bestimmten in den zurückliegenden Jahren u.a. auch die Themen der Lehre in der Abteilung “Allgemeine Erziehungswissenschaft”. Dies hatte zur Folge, daß Studierende der Abteilung in den zurückliegenden Semestern für den erziehungswissenschaftlichen Anteil ihrer Staatsexamina zuweilen Themen wählten, die aus dem Teilprojekt “Bildungstheorie und Unterricht” stammen und die in diesem bearbeiteten Lernbereiche überschreiten. So wurden als Themen u.a. Referenztheorien und der kriteriengeleitete Ansatz des Projekts, die Rekonstruktion fachspezifischer Kontroversen sowie vergleichende Analysen von Lehrplänen für die Fächer/Lernbereiche Fremdsprachen (Englisch, Russisch), Geographie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften (Chemie, Physik), Politische Bildung, Sport und Sprache/Literatur in von den Mitgliedern der Abteilung abgenommenen Staatsexamina geprüft. Die Kriterien des Teilprojekts erwiesen sich bei diesen Applikationen hilfreich, um die Unterscheidung affirmativer und reflektierender Lernzielnormierungen auch auf im Projekt nicht untersuchte Lernbereiche und Fächer auszulegen.

#### **3.2 Die mögliche Relevanz für die Lehrplanentwicklung**

Die in den lehrplanbereichsspezifischen Berichten bereits angesprochene Zusammenarbeit mit den Landesinstituten von Brandenburg (DR. J. HOFMANN, PROF. DR. H. LEUTERT, DR. G. BIEBER und H. ZOELLNER vom PLIB) und Thüringen (DR. U. GARDEIA, F. BIEWENDT und S. BISKUPEK vom ThILLM) erfolgte jeweils in drei Schritten. Bei einem ersten Treffen wurde das Kriterienraster des Modells als ein Ansatz vorgestellt, aus dem sich keine Lehrpläne ableiten, wohl aber vorgegebene Lehrpläne kriteriengeleitet prüfen und beurteilen lassen. Bei einem zweiten Treffen wurde dann das im Teilprojekt entwickelte Verfahren exemplarisch an einem oder mehreren älteren, längst außer Geltung gesetzten Lehrplänen vorgeführt. Auf einem dritten Treffen wurden schließlich landesspezifische Transformationsprozesse gemeinsam von Vertretern des jeweiligen Bundeslandes und der in diesem tätigen Lehrplankommission sowie Mitgliedern des Projekts “Bildungstheorie und

Unterricht“ analysiert. Dabei zeigte sich, daß die kriteriengeleitete Analyse sowohl Defizite als auch Fortschritte in der Lehrplanentwicklung identifizieren sowie auf Aufgaben für eine künftige Revision der Lehrpläne aufmerksam machen kann.

Zu den für das Projekt besonders interessanten Erfahrungen gehörte, daß sich die Kriterien nicht nur als hilfreich für die Analyse älterer, geltender sowie in Entwicklung begriffener Lehrpläne erwiesen, sondern darüber hinaus auch zu systematischen Kritiken der von den Lehrplangruppen bevorzugten Didaktikkonzepte führen. Wir sind daher darauf gespannt, wie die Vertreter der beiden Landesinstitute auf dem Abschlußsymposium die Zusammenarbeit mit der Projektgruppe einschätzen werden.

### **3.3 Die mögliche Relevanz für die Lehrerweiterbildung**

Der im Projekt “Bildungstheorie und Unterricht” systematisch entwickelte und bereichsspezifisch erprobte Begriff einer Transformation affirmativer in reflektierende Lernzielnormierungen weist auf Dauerprobleme hin, für die es keine abschließende Lösung geben kann. Sowenig es ein “absolutes Wissen” im Sinne Hegels gibt, sowenig ist eine reflektierende Bildung möglich, die an ein Ende der Reflexion gelangte. Die Transformation affirmativer in reflektierende Bildung formuliert, so gesehen, eine nicht abschließbare Daueraufgabe, die auch für eine wissenschaftsorientierte und professionelle Lehrerbildung von Bedeutung ist. Lehrpläne werden vermittelt über Lehrerhandeln nur in dem Maße wirksam, in dem sie Einfluß auf und Bedeutung innerhalb des Reflexionshorizontes und Praxisrepertoires der Lehrer gewinnen. Darum wäre es eine lohnende Aufgabe, den im Teilprojekt “Bildungstheorie und Unterricht” entwickelten Ansatz gemeinsam mit Fachdidaktikern, Landesinstituten, Lehrplankommissionen und an der Lehrplanrevision auch auf der unterrichtlichen Ebene mitwirkenden Lehrern weiterzuentwickeln.

Ein Teil der Publikationen und Vorträge sowie einige Formen der Qualifizierung der Mitarbeiter weisen daraufhin, daß die Projektmitglieder auch in dieser Richtung tätig gewesen sind.

## **4. Publikationen und Vorträge**

- Benner, D.: Erziehung, Bildung, Normativität. Anmerkungen zur normativen Konnotation "kritisch versus affirmativ". In: C. Dietrich/H.-R. Müller: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München 2000, S. 103-115.
- Benner, D.: Kritik am Bildungswesen durch pädagogische Kritik der Gesellschaft ergänzen. In Ost und West ist heute über Politikberatung neu nachzudenken. In: Deutsche Lehrerzeitung (40) 18/93. 2. Maiausgabe, S. 10.
- Benner, D.: Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, D.; Göstemeyer, K.-F.; Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999, S. 47-66.
- Benner, D./Fischer, G./Gatzemann, T./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H.: Affirmative und reflektierende Lernzielnormierungen in Bildungs- und Lehrplänen der SBZ/DDR und BRD. In: D. Benner/H. Merckens/F. Schmidt (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin 1996, S. 59-80.
- Benner, D./Fischer, G./Gatzemann, T./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H.: Sittliche, patriotische und sozialistische Lernzielnormierungen im Oberstufenunterricht der SBZ und DDR von 1946 bis 1967 in den Gebieten Chemie, Staatsbürgerkunde, Geschichte und Polytechnik. In: D. Benner/H. Merckens/T. Gatzemann (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 268-286.
- Benner, D./Fischer, G./Gatzemann, T./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H.: Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In: Pädagogische Rundschau 52 (1998) S. 303-322.
- Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E.: Konzeptionelle Probleme bildungshistorischer Erforschung der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945: Erziehungsverhältnisse und pädagogische Reflexion in SBZ und DDR, Westzonen und Bundesrepublik. Zweites Wissenschaftliches Symposium am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, 19. bis 20. November 1993. Berlin 1994 (Arbeitstexte aus dem Institut für Allgemeine Pädagogik, 2) S. 149-167.

- Benner, D./Sladek, H.: Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernzielnormierung. Zu Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. In: D. Hoffmann/K. Neumann (Hrsg.): - Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965 - 1989). Weinheim 1995, S. 189-220.
- Benner, D./Sladek, H.: Das Erziehungsprogramm von 1947, seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/ DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) S. 63-79.
- Benner, D./Sladek, H.: Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die unterchiedliche Auslegung seiner harmonistischen Annahmen zum Verhältnis von Begabung und Bestimmung in den Jahren 1946/47. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994, S. 37-54.
- Benner, D./Sladek, H.: Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) S. 2-15.
- Benner, D./Sladek, H.: Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen affirmativer Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik. In: D. Benner/J. Schriewer/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim 1998, S. 195-224.
- Benner, D./Sladek, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR. Weinheim 1998 (197 Seiten).
- Fischer, G.: 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, D.; Göstemeyer, K.-F.; Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999, S. 113-141.
- Fischer, G.: Analyse der Rahmenrichtlinien des Landes Brandenburg für den Chemieunterricht. (unveröffentlichter Vortrag im Pädagogischen Landesinstitut des Landes Brandenburg vom 18.11.99)
- Fischer, G.: Wissenschafts- und Bildungstheorien der Naturwissenschaften: Aristoteles, Litt, Bloch, Schelsky. Mit einer kriteriengeleiteten Analyse der Chemielehrpläne der SBZ, der DDR und des neuen Landes Brandenburgs (Diss.-Manuskript).
- Gatzemann, T.: Die Ideologisierung und die Reduzierung der Wissenschaften sowie Wege und Fragen im Anschluß an den daraus hervorgehenden



doppelten Situationsbegriff bei Franz Fischer. In: Sinn und Wirklichkeit, Franz Fischer Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik 1. Norderstedt 1996 S. 49-55.

Göstemeyer, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) S. 857-870.

Göstemeyer, K.-F.: Sozialistische Pädagogik? Vorläufige Anmerkungen zum Widerstreit von Begabung, Bildsamkeit und Bestimmung in der theoretischen Pädagogik der SBZ und DDR. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) S. 40-58.

Schluß, H.: Lehrpläne im Transformationsprozeß. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde. In: Benner, D.; Göstemeyer, K.-F.; Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999, S. 143-174.

Sladek, H.: Harmonische und antinomische Menschenbildung in der DDR. Ein Beitrag zur bleibenden Bedeutung von Hans Herbert Beckers Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995) S. 79-85.

#### **Für 2000/2001 geplanter Abschlußband des Projekts:**

DIETRICH BENNER/GUNDEL FISCHER/THOMAS GATZEMANN (?)/

KARL-FRANZ GÖSTEMEYER/HENNING SCHLUSS/HORST SLADEK:

Bildungstheorie und Lehrplananalyse. Ansatz einer kriteriengeleiteten Analyse von Lehrplänen, ausgeführt am Beispiel der Transformation der Oberstufenlehrpläne für Chemie, Politik, Geschichte und Technik in SBZ, DDR und neuen Ländern. (Arbeitstitel)

#### **Inhalt:**

DIETRICH BENNER: Bildung und Transformation: Neun Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte

GUNDEL FISCHER: Naturwissenschaft und Bildung. Kontroversen, Lehrplananalyse und Transformationsprobleme, aufgezeigt an den Lehrplänen der SBZ, der DDR und der neuen Länder

THOMAS GATZEMANN (?): Politische Bildung zwischen Staatsbürgerkunde und Indoktrination. Eine bildungstheoretische Analyse der Lehrpläne der SBZ und der DDR

- HENNING SCHLUSS: Transformation eines Politik-Lehrplans. Die Entwicklung der Sozialkundelehrpläne Thüringens von 1991-1999
- KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: Die geschlossene Gesellschaft und ihre Feinde. Ein Vergleich der Transformationsprozesse historischer Bildung in SBZ, DDR und den neuen Ländern
- HORST SLADEK: Polytechnische Bildung in der DDR zwischen Polypragmatik und Simulation

## 5. Qualifizierung der Mitarbeiter

Die Qualifizierung der Mitarbeiter stellte diese nicht nur vor die Aufgabe, sich mit den 10 - 14 Referenztheorien des Kriterienrasters auseinanderzusetzen, sondern verlangte zugleich die Aufarbeitung fachspezifischer bzw. bereichsbezogener grundlagentheoretischer und bildungstheoretischer Kontroversen in den Bereichen Naturtheorie und Naturphilosophie, Techniktheorie und Technikphilosophie, Geschichtstheorie und Geschichtsphilosophie sowie Politiktheorie und Politikphilosophie. Dies ergab zusammen mit der einschlägigen fachdidaktischen Theorieentwicklung und Diskussion ein Theoriendesign, das von einem Einzelnen kaum überblickt werden kann und von den Projektmitarbeitern - und zwar sowohl bezogen auf die Projektleitung als auch auf die hauptamtlichen Mitarbeiter - nur ansatzweise bearbeitet werden kann. Eine Folge hiervon war, daß die Mitarbeit im Projekt von den Drittmittelmitarbeitern eine Weiterqualifizierung im Sinne eines zusätzlichen Fachstudiums verlangte. Die vorliegenden Teile der Dissertationen von Gundel Fischer und Henning Schluß erlauben die Feststellung, daß diese Weiterqualifizierung in hohem Maße gelungen ist.

Die hauptamtlichen Mitarbeiter haben im Förderzeitraum des Projekts an folgenden Veranstaltungen teilgenommen und dort z.T. eigene Vorträge gehalten:

### 1) Von Gundel Fischer besuchte Veranstaltungen:

- 22. bis 24. September 1997: Tagung der Gesellschaft für Didaktik des Chemie- und Physikunterrichts in Potsdam
- 12. Januar 1998: Teilnahme an einem Beratungsgespräch mit Sportwissenschaftlern der HU über konzeptuelle und methodische Fragen der Drittmittelforschung
- 21. bis 22. Mai 1998: Symposium "Bildung und Kritik"
- 18. März 1998: Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften in Hamburg, Arbeitsgruppe Lehrplanevaluation in Hessen und Thüringen
- 18. November 1999: Vortrag im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg zur Analyse der geltenden Rahmenrichtlinien für den Chemieunterricht
- Vorträge in Vorbereitung für das Abschlußsymposium der Forschergruppe sowie für eine Arbeitsgruppe anläßlich des Göttinger Kongresses der DGfE

### 2) Promotionsvorhaben von Gundel Fischer (Arbeitstitel) :

“Wissenschafts- und Bildungstheorien der Naturwissenschaften: Aristoteles, Litt, Bloch, Schelsky. Mit einer kriteriengeleiteten Analyse der Chemielehrpläne der SBZ, der DDR und des neuen Landes Brandenburgs”

3) Von Henning Schluß besuchte Veranstaltungen:

- 02.07.1999: Referat im Thüringischen Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) über das Thema: Bildungstheoretische Anmerkungen zur Entwicklung der Thüringer Sozialkundelehrpläne
- 15.11.1999: Vortrag vor der DFG-Forschergruppe Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern” über das Thema: Die Entwicklung der Thüringer Sozialkundelehrpläne
- 29.04.2000: Seminar auf einer Tagung der Ost-Akademie am Institut für Ost-West-Fragen an der Universität Lüneburg über das Thema: Lehrpläne im Transformationsprozeß - Die Entwicklung der Thüringer Sozialkundelehrpläne vom 1991 bis heute
- Vorträge in Vorbereitung für das Abschlusssymposium der Forschergruppe sowie das Forschergruppensymposium und eine Arbeitsgruppe anlässlich des Göttinger Kongresses der DGfE

4) Promotionsvorhaben von Henning Schluß (Arbeitstitel):

“Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur Politischen Bildung. Kriteriengeleitete Analysen zum nicht abgeschlossenen Transformationsprozeß der Lehrpläne im Bundesland Brandenburg und im Freistaat Thüringen”

Herr Schluß wird nach Abschluß des Teilprojekts sein Promotionsvorhaben auf einer Planstelle der Abteilung “Allgemeine Erziehungswissenschaft” zum Abschluß bringen. Frau Fischer wird nach Abschluß des Projektes und ihres Promotionsvorhabens in den Schuldienst des Landes Berlin eintreten und dort ihre durch die Mitarbeit im Projekt vertiefte fachdidaktische und bildungstheoretische Kompetenz zur Geltung bringen.