

Benner/Göstemeyer/Sladek (Hrsg.):
Bildung und Kritik

Bibliothek für Bildungsforschung
Band 16

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Jürgen Schriewer,
Heinz-Elmar Tenorth

Dietrich Benner/Karl-Franz Göstemeyer/Horst Sladek
(Hrsg.)

Bildung und Kritik

Studien zum Gebrauch von Kritik
im Umgang mit Bildungszielen und -problemen

Deutscher Studien Verlag Weinheim 1999

Inhalt

0.	Vorwort	7
1.	Grundlagentheoretische Erörterungen	
1.1	JÖRG RUHLOFF: Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik	11
1.2	HELMUT HEID: Konstitutionsbedingungen legitimer Kritik und deren erziehungspraktische Bedeutung	29
1.3	DIETRICH BENNER: Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte	47
1.4	JAN DIRK IMELMAN: Aufklären statt Belehren. Epistemologische und anthropologische Überlegungen zur textimmanenten Analyse und pädagogischen Kritik	67
2.	Bereichsspezifische Weiterführung an Beispielen	
2.1	WALTER MÜLLER: Eros auf der Schulbank	87
2.2	GUNDEL FISCHER: 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	113
2.3	HENNING SCHLUSS: Lehrpläne im Transformationsprozeß. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde	143
2.4	WILNA A.J. MEIJER: Mode und Moral in der Umweltbildung. Eine Analyse und Kritik der Situation in den Niederlanden	175
2.5	KLAUS PETER WALLRAVEN: Die Brandenburgischen Rahmenpläne zur Politischen Bildung im ostdeutschen Transformationsprozeß	195
2.6	HERMANN VON LAER: Wirtschaft und Wirtschaftspolitik im Schulbuch. Eine Analyse fachwissenschaftlicher Irrtümer und Fehldeutungen	211

HENNING SCHLUSS:

Lehrpläne im Transformationsprozeß.
Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des
Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde

Die Relevanz von Lehrplänen für den Unterricht ist in der letzten Zeit erheblich in Zweifel gezogen worden. Witlof Vollstädt, Klaus J. Tillmann u.a. haben eine Studie dem Nachweis der Wirkungslosigkeit der jüngsten hessischen Lehrplanrevision gewidmet.¹ Daß Lehrpläne von Unterricht zu unterscheiden sind, ist eine bekannte Erkenntnis der Unterrichts- und Curriculumforschung. Sie ist auch Grundlage der folgenden Analyse, die nicht beansprucht, Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit zu machen, sondern immanente Strukturen von Lehrplantexten untersucht. Auch wenn theoretische und empirische Gründe dafür sprechen, daß zwischen Lehrplan und Unterricht zu unterscheiden ist, lassen sich doch keineswegs jegliche Bezüge zwischen Lehrplänen und Unterricht leugnen. Lehrpläne können auf sehr unterschiedliche Weise "wirksam" oder "unwirksam" sein; sie können sogar wirken, indem sie nicht wirken, so z.B., wenn sie die Eigenstruktur pädagogischen Handelns verfehlen und aus diesem Grunde in der Praxis kaum zur Kenntnis genommen werden. Sie können für die Praxis aber auch eine orientierende Bedeutsamkeit gewinnen, so z.B. dann, wenn sie den Unterricht vor neue Aufgaben stellen, die sich auf eine transformatorische Umgestaltung der Erziehungswirklichkeit beziehen.

Eine solche Situation lag dem Transformationsprozeß der Lehrpläne in den neuen Ländern zugrunde. Dies lag zum einen an dem aufgeheizten politischen Klima, in dem Bildungsfragen während der Wendezeit einen besonderen Stellenwert einnahmen. Die in dieser Zeit sich vollziehenden Veränderungen zeigten sich nicht nur im Unterricht. Auch aus der APW (Akademie der pädagogischen Wissenschaften) und dem Volksbildungsministerium war eine zuvor nie gehörte Vielzahl von Stimmen und Kritiken zu vernehmen. Die Einrichtung neuer Fächer wie "Religionsunterricht" wurde in Erwägung gezogen, das Fach "Wehrkunde" abgeschafft, "Staatsbürgerkunde" in "Gesell-

1 W. Vollstädt/K. J. Tillmann u.a.: "Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I". Opladen 1999.

schaftskunde” umbenannt.² Basisgruppen meldeten sich zu Wort³ und Gespräche zwischen Kirche und Staat über Bildungsfragen wurden auf allen Ebenen möglich.⁴ Die Diskussion über das Bildungssystem brachte eine ganze Reihe von Vorschlägen und Anregungen für eine Revision der bestehenden Lehrpläne hervor, führte in der DDR jedoch nicht mehr zur Ausarbeitung eines neuen Lehrplanwerks. Diese Aufgabe fiel nach der Vereinigung Deutschlands den bereits am 22. Juli 1990 wieder gegründeten Bundesländern zu.⁵

Weiterhin wurde zu Zeiten der Volksbildung die Lehrplantreue als eine Grundnorm angesehen, welche die Einheitlichkeit der Unterrichtsinhalte von der Ostsee bis zum Erzgebirge gewährleisten sollte. Zur ihrer Einhaltung wurden “Unterrichtshilfen” konzipiert, die die Gestaltung des Unterrichts bis in einzelne Stunden hinein anzuleiten suchten. Zu dieser Lehrplantreue kam ein durch den Systemwechsel bedingtes Bedürfnis nach juristischer Absicherung des pädagogischen Handlungsrahmens. Schließlich forderten nicht nur Lehrer, sondern auch Eltern und Schüler Auskunft über die veränderten Erziehungs- und Bildungsziele, die Methoden des Unterrichts und die Möglichkeiten einer Mitwirkung an schulischen Angelegenheiten.

All dies führte nach 1991 dazu, daß der Frage nach der Gestaltung der neuen Lehrpläne innerhalb der öffentlichen Diskussion eine über den innerschulischen Raum weit hinausreichende Bedeutung zuerkannt wurde. Zu dem inzwischen acht Jahre andauernden Transformationsprozeß liegen in allen neuen Ländern umfangreiche Materialien vor. Die folgende Analyse konzentriert sich auf das Land Thüringen und hier wiederum auf die Anfangsphase der Transformation in dem besonders sensiblen

-
- 2 Vgl. B.-R. Fischer/A. Leschinsky: Bildung. In: W. Weidenfeld/K.-R. Korte (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn 1996, S. 59.
 - 3 Siehe z.B. die von einer Gruppe unter Federführung von Dr. A. Erbe verfaßten “Vorschläge zur Veränderung des Erziehungs- und Bildungsprozesses der Kinder und Jugendlichen in der DDR” vom 4.11.1989. In: Evangelisches Zentralarchiv Berlin. Nr.101/3419.
 - 4 Das Gespräch am 15.11.1989 zwischen Vertretern der Ev. Kirchen mit Vertretern der APW, dem Ministerium für Volksbildung und dem Staatssekretär für Kirchenfragen stellte ein absolutes Novum dar. Der Staatssekretär erläuterte das wie folgt: “Entgegen seinem staatlichen Auftrag hatte (bislang, H. S.) der Staatssekretär für Kirchenfragen die verbindliche Weisung, alle Wünsche der Kirchen in der DDR nach Gesprächen zu bildungspolitischen Fragen abzulehnen, insbesondere solche mit dem Ministerium für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Die Dienststelle des Staatssekretärs für Kirchenfragen wurde damit zum Vollzugsorgan einer willkürlichen Festlegung, der zufolge Bildungsfragen ‘die Kirchen nichts angehen’.” Protokoll der Sitzung und Erklärung des Staatssekretärs für Kirchenfragen. Evangelisches Zentralarchiv Berlin. Nr.101/3419.
 - 5 “Mit dem Beginn des Schuljahres 1991/92 hörte die DDR-Einheitsschule auf zu existieren; allein in Sachsen gab man ihr noch ein weiteres Jahr Zeit.” B.-R. Fischer/A. Leschinsky: Bildung. a.a.O., S. 62.

Bereich der schulischen politischen Bildung. In der Zeit des Umbruchs folgten auf dem Gebiet, das später das Bundesland Thüringen werden sollte, drei Schulfächer mit dem Anspruch politischer Bildung aufeinander: bis 1989 gab es das Fach "Staatsbürgerkunde", 1990 wurde es durch das Fach "Gesellschaftskunde" abgelöst, 1991 das Fach "Sozialkunde" etabliert.

Auf dem Wege einer kritierengeleiteten, bildungstheoretisch argumentierenden Analyse der "vorläufigen Lehrplanhinweise"⁶ soll untersucht werden, wie die Transformation in der Anfangsphase des Bundeslandes Thüringen erfolgte und welche Einflüsse die konzeptionelle Neuorientierung des Unterrichts im Bereich der politischen Bildung bestimmt haben. Meine Analyse gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden am Beispiel der vorläufigen Lehrplanhinweise zentrale Probleme des Transformationsprozesses herausgearbeitet. Im zweiten Teil unterziehe ich die Lehrplanhinweise für das Fach "Sozialkunde" einer bildungstheoretischen Analyse und Kritik. Im dritten Teil werden die Ergebnisse dieser Analyse zusammengefaßt und Leistungen und Defizite des Transformationsprozesses bezogen auf den Zeitpunkt 1991 festgestellt.

1. Zur Struktur des Transformationsprozesses der Lehrpläne in Thüringen

1.1 Die bisherigen Phasen der Lehrplanentwicklung

Die Arbeit an neuen Lehrplänen konnte aufgrund der im Grundgesetz verankerten Bildungshoheit der Länder nicht, wie in der DDR gewohnt, zentral, sondern mußte dezentral erfolgen. Die Richtlinienarbeit in den Kultusministerien der neuen Länder stand in der Anfangsphase, in der es keine landeshoheitliche Erfahrung auf diesem Gebiet und keine pädagogischen Landesinstitute gab, vor enormen Schwierigkeiten und zugleich unter hohem Zeitdruck. Von der Gründung der ersten Lehrplankommissionen bis zum Beginn des neuen Schuljahres blieben nur sechs Wochen. Die meisten neuen Länder griffen in der Lehrplangestaltung auf die ausgearbeiteten Lehrpläne ihrer jeweiligen Partnerländer in den alten Bundesländern zurück und übernahmen diese in mehr oder weniger modifizierter Form. Angesichts des Zeitdrucks der erst im Aufbau befindlichen Ministerien und Verwaltungen war diese Verfahrensweise durchaus

6 Thüringer Kultusministerium: Vorläufige Lehrplanhinweise für Regelschule und Gymnasium - Sozialkunde. Erfurt 1991, im folgenden zitiert als VLH mit Angabe der Seitennummer.

verständlich.⁷

In Thüringen wurde ein anderer Weg gewählt. Auch hier waren sich die Verantwortlichen des Dilemmas bewußt, daß man weder in sechs Wochen komplette neue Lehrpläne erstellen noch den Unterricht im neuen Schuljahr gänzlich ohne Lehrpläne beginnen lassen konnte. Da das Kultusministerium aber den politischen Willen hatte, die neuen Lehrpläne in eigener Zuständigkeit zu entwickeln und die neu erlangte Hoheit für das allgemeine Bildungssystem nicht durch Übernahme eines Lehrplans aus den alten Ländern unterlaufen wollte, verständigte man sich auf ein dreistufiges Vorgehen. Für die erste, von 1991 bis 1993 dauernde Phase wurden "Vorläufige Lehrplanhinweise" in Kraft gesetzt, die eine "ideologisch entschlackte Version"⁸ des letzten zentralen Lehrplanwerks der DDR darstellten. Die Überarbeitung wurde von ebenso erfahrenen wie engagierten Lehrern übernommen, die im Volkssystem mit diesen Lehrplänen gearbeitet hatten. In einem zweiten Schritt wurden dann "vorläufige Lehrpläne" erarbeitet und 1993 in Kraft gesetzt. Aus den Erfahrungen, die in der Praxis mit diesen vorläufigen Lehrplänen gesammelt wurden, gingen dann in einer dritten Stufe die ersten regulären Lehrpläne hervor. Diese sind seit Mitte des Jahres 1999 fertiggestellt und erlangen im Schuljahr 1999/2000 Gültigkeit.

1.2 Transformationsprobleme

Die in Thüringen gewählte Vorgehensweise erlaubte nicht nur eine selbständige Lehrplanentwicklung und eine stärker eigenverantwortliche Gestaltung des Transformationsprozesses, sondern hatte zugleich verschiedene Probleme zur Folge.

Eines dieser Probleme bestand in der angestrebten "ideologischen Entschlackung" des letzten DDR-Lehrplanwerks. Hinweise auf die sozialistischen Erziehungsziele, Gewißheiten und Dogmen ließen sich zwar streichen; das allein war aber keineswegs schon eine Garantie dafür, daß durch solche Kürzungen auch erziehungs-, bildungs- und schultheoretisch legitimierte anspruchsvolle Texte zustandekamen.

Ein anderes Problem resultierte aus dem Umstand, daß die Überführung der DDR-Lehrpläne in vorläufige Lehrplanhinweise durch Lehrer erfolgte. Der Vorteil dieses Verfahrens lag darin, daß auf diese Weise der in der Lehrerschaft vorhandene Wille zur Änderungen von Inhalten, Methoden und Strukturen gestärkt und die seit der

7 Zu den Komplikationen dieses Vorgehens siehe die in diesem Band veröffentlichte Studie von K. P. Wallraven: Die Brandenburgischen Rahmenpläne zur Politischen Bildung im ostdeutschen Transformationsprozeß.

8 Diese Formulierung gebrauchten Mitglieder der Thüringischen Lehrplankommission in Gesprächen, die B. Mrowka und ich mit Mitarbeitern des Thüringer Landesinstituts und des Kultusministeriums führten.

politischen Wende in der DDR auch im Schulsystem sich zeigende Aufbruchsstimmung genutzt werden konnte. Auf diese Weise konnten Erfahrungen von Lehrern konstruktiv gewendet werden, die jahrelang mit den DDR-Lehrplänen gearbeitet hatten und daher sowohl Schwächen als auch Stärken dieser Lehrpläne kannten. Die Lehrer erhielten nun die pädagogische Freiheit, die schulische Erziehungswirklichkeit um- und mitzugestalten und an Vorgaben für einen nicht mehr zentral normierten Unterricht zu arbeiten.⁹ Die Grenzen der in Thüringen praktizierten Revision des Lehrplans durch die Lehrer selbst zeigten sich jedoch daran, daß auf diese Weise Lehrplankommissionen gebildet wurden, die sich nahezu ausschließlich aus Lehrern zusammensetzten und die eine Mitwirkung von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern sowie von Erziehungs-, Bildungs- und Schultheoretikern lediglich in einem fakultativ beratenden Status vorsahen.

Eine dritte Problematik kam hinzu. Die LehrerInnen, die sich freiwillig zur Mitarbeit an der Überarbeitung der Lehrpläne bereit erklärten, hatten zuvor nicht nur ausschließlich im Bildungssystem der DDR gearbeitet, sondern waren in den meisten Fällen selbst SchülerInnen dieses Systems gewesen und hatten in ihm studiert. Sie verfügten daher über keinerlei externe Erfahrungen und theoretisch-alternative Fragestellungen. So ist die Hypothese plausibel, daß der Gesichtskreis, aus dem heraus diese Lehrer aufgrund eigener Kritik an der überkommenen pädagogischen Praxis nach dem Zusammenbruch der DDR Veränderungen vorschlugen, ein relativ begrenzter gewesen ist.¹⁰ Mit der Aufstellung dieser Hypothese ist keine "Vorverurteilung" der Leistungen der ersten Lehrplankommissionen intendiert; sie soll vielmehr an den Dokumenten zum Verlauf des Transformationsprozeß überprüft und gegebenenfalls falsifiziert werden.

Das vom Land Thüringen gewählte Verfahren führte bei der Erstellung vorläufiger Lehrplanhinweise im neuen Fach "Sozialkunde" zu einer besonderen Schwierigkeit. Während den Lehrplankommissionen eine "ideologische Entschlackung" in den natur-

9 Vgl. G. Richter/B.-R. Fischer: Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive. In: P. Dudek/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim/Basel 1994, S. 44ff.

10 Diese Hypothese ist nicht zu verwechseln mit der einer durchgängigen und gelungenen Indoktrination. Bernd-Rainer Fischer stellte einem solchen pauschalen Indoktrinationsverdacht folgende bildungstheoretische These entgegen: "Die Schule ist eine, wenn nicht die Institution, an der Indoktrination systematisch an ihre Grenzen stößt, vielleicht sogar prinzipiell zum Scheitern verurteilt ist, insofern in ihr nicht verhindert werden kann, daß auch das Lernen und das Denken gelernt werden." B.-R. Fischer: Die Folgen der Indoktrination an den Schulen der DDR. Anhörung vor der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. In: Deutscher Bundestag 13. Wahlperiode. Enquete-Kommission "Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit". Protokoll 1995 Nr. 12, S. 96-103.

wissenschaftlichen Fächern von der Mathematik bis hin zur Chemie sowie selbst in den Sprachfächern möglich schien, bereitete es Schwierigkeiten, die Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vom “ideologischen Überbau” zu befreien. Wollte man dies Verfahren nämlich auf den Lehrplan des Staatsbürgerkundeunterrichts anwenden, führte dies dazu, daß kaum Lehrplanaussagen übrigblieben, die in vorläufige Hinweise hätten transformiert werden können. Im Lehrplan für Staatsbürgerkunde waren Wissen und Haltung bewußt zu einem unauflöslichen Amalgam verschmolzen. Dem Unterricht war die Aufgabe zugewiesen, die Schüler in der “wissenschaftlichen Weltanschauung” des Marxismus-Leninismus auszubilden und ihnen den Glauben an den gesetzmäßig zum Kommunismus verlaufenden Gang der Geschichte sowie die Bereitschaft zu wecken, ihr eigenes Leben in den Dienst des Sozialismus und seiner Überführung in eine kommunistische Gesellschaftsordnung zu stellen. Dieses ebenso normative wie monopolistische Bildungsideal stellte den Unterricht vor die Aufgabe, alle nur denkbaren Reflexionsprobleme in die Anerkenntnis einer schon weitgehend erreichten und künftig voll zu verwirklichenden Einheit von Sein und Sollen, Wissen und Haltung, Denken und Handeln, Wissenschaft und Praxis, Ideologie und gesellschaftlicher Wirklichkeit einmünden zu lassen.

Mit Hilfe der im Projekt “Bildungstheorie und Unterricht” aufgestellten Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte und Lernprozesse läßt sich der Lehrplan für Staatsbürgerkunde aufgrund dieser Zielvorgaben eindeutig auf seiten der Affirmation verorten. Die gebotene Transformation der Gewißheiten und Inhalte der Staatsbürgerkunde in fragwürdige und problematische Themen war damit durch eine bloße Streichung der im DDR-Lehrplan für den Staatsbürgerkundeunterricht enthaltenen ideologischen Überzeugungen nicht zu leisten. Für die Erstellung der vorläufigen Lehrplanhinweise zur politischen Bildung mußte also eine andere Vorgehensweise als bei den anderen Lehrplanbereichen eingeschlagen werden.

Der Lehrplan für Sozialkunde stellt darum ein für die Prüfung des Transformationsprozesses der Lehrpläne in Thüringen besonders interessantes Beispiel dar. In ihm kulminieren alle bisher genannten Aufgaben und Schwierigkeiten. Die folgende Analyse ist als ein erster Versuch zu verstehen, Schwierigkeiten und Leistungen der Transformation zu ermitteln und die Anfangsphase der Lehrplanrevision in Thüringen am Beispiel des Sozialkundelehrplans kriteriengeleitet zu interpretieren.

1.3 *Zu Aufbau und Inhalt der vorläufigen Lehrplanhinweise*

Vergleicht man den Aufbau der Lehrplanhinweise für das Fach “Sozialkunde” an der Regelschule und am Gymnasium aus dem Jahr 1991 mit dem letzten Staatsbürgerkundelehrplan der DDR, so fällt zuerst der geringere Umfang der Lehrplanhinweise

auf.¹¹ Im *Vorwort* wird auf die Entstehung der Lehrplanhinweise und Planung der weiteren Lehrplanentwicklung im Land Thüringen hingewiesen. Es folgt ein erstes Kapitel mit Hinweisen über “Aufgaben und Ziele des Faches Sozialkunde”. In ihm wird unter drei Perspektiven ausgeführt, was unter einer Erziehung des “durch die Schule gebildeten und informierten Bürgers” zu verstehen und in welchem Sinne eine solche Erziehung als eine Voraussetzung für eine “gelebte Demokratie” anzusehen sei. Es sind dies, *erstens* die Vermittlung von fundierten Kenntnissen, *zweitens* das Erfassen von Zusammenhängen als Voraussetzung sachgerechter Problemanalysen sowie, *drittens*, der Aufbau von Haltungen, “die für politische Beteiligung in der Demokratie bedeutsam sind”. (VLH S.5)

Im zweiten Abschnitt des Vorwortes werden dann “Lernziele” aufgeführt. In ihnen wird nicht zwischen Lern- und Erziehungszielen differenziert, sondern letztere unausgewiesen unter erstere subsumiert. So sollen die Schüler “erzogen werden zur Demokratie, zur Achtung der Würde des Menschen”. (VLH S. 6) Der dritte Abschnitt enthält Aussagen zum “methodisch-didaktischen Bereich”. Seine zentrale Aussage lautet, daß “Politischer Unterricht ... soviel Institutionskunde wie nötig und soviel praktischen Anschauungsunterricht wie möglich” (VLH S. 7) beinhalten sollte.

Im *Hauptteil* sind die Lehrplanhinweise tabellarisch angeordnet. Die Hinweise haben die Form von in Spalten aufgelisteten Stichpunkten. Den Lehrern wird auf diese Weise ein Ermessens- und Interpretationsspielraum bei der Formulierung und Auswahl von Themen eingeräumt.

Insgesamt werden zehn Themen in der Regelschule und zwölf Themen im Gymnasium vorgeschrieben. Den kürzesten Zeitraum nimmt das Thema “Das Bundesland Thüringen” (VLH S. 27) mit vier Unterrichtsstunden, den längsten das Thema “Globale Probleme” (VLH S. 28ff.) mit dreiundzwanzig Stunden ein. Die “Themen” werden in drei Spalten in “Probleme”, “empfohlene Teilziele” sowie “Grundbegriffe” ausdifferenziert. In einer vierten Spalte finden sich “Hinweise für den Unterricht”, die meist inhaltlicher Art sind, manchmal jedoch auch methodische oder didaktische Empfehlungen enthalten.

Damit sind von den insgesamt 28 Unterrichtsstunden eines Schuljahres 25 weitgehend thematisch verplant. Durch die verbleibenden drei Unterrichtsstunden wird den LehrerInnen erstmals in den Lehrplanhinweisen die Möglichkeit eröffnet, Unterrichtsthemen selbst oder in Absprache mit den SchülerInnen zu wählen.

11 Die vorläufigen Lehrplanhinweise für das Fach “Sozialkunde” an Regelschule und Gymnasium haben einen Umfang von 58 sparsam beschriebenen Seiten; der Lehrplan für Staatsbürgerkunde von 1983 umfaßte allein für die POS 80 engbeschriebene Seiten.

2. Analyse der Lehrplanhinweise mit Hilfe des Kriterienkatalogs

Die im Projekt "Bildungstheorie und Unterricht" entwickelte Kriterientafel enthält Kriterien, die unterschiedlichen Ansätzen von Kritik verpflichtet sind. Im folgenden werden die in diesem Band bereits an anderer Stelle beschriebenen und erläuterten Kriterien dazu verwandt¹², um die vorläufigen Lehrplanhinweise für den Sozialkundeunterricht des Landes Thüringen einer Interpretation zu unterziehen. Durch diese soll die im Bereich der politischen Bildung geleistete Transformation daraufhin geprüft werden, ob in ihr normative Bildungsvorstellungen des Gesellschaftssystems der DDR einfach gegen solche der BRD ausgetauscht oder in reflektierende Problemstellungen überführt worden sind.

Meine Hoffnung geht dahin, daß sich die Brauchbarkeit der Kriterien an dem gewählten Beispiel in einer Weise illustrieren läßt, welche es erlaubt, Leistungen und Defizite des bisherigen Transformationsprozesses zu identifizieren sowie Schlußfolgerungen zu skizzieren, die womöglich nicht nur für wissenschaftliche Diskurse, sondern auch für Bildungspolitik und Lehrplanentwicklung bedeutsam sind. Bei den der folgenden Analyse zugrundegelegten Kriterien handelt es sich um die folgenden:

- (1) Reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal;
- (2) Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen;
- (3) Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung;
- (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 gesellschaftlichen Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme;
- (7) Differenzierung versus Gleichsetzung von scientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt;
- (8) Frage nach Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung;
- (9) Nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der

12 Vgl. den Beitrag von D. Benner in diesem Band und dort besonders die in Fußnote 1 angegebene Literatur.

menschlichen
Weltverhältnisse und den in 1 - 8 genannten Unterscheidungen/Kriterien.

2.1 *Kriterium 1: Reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal*

Gliederung und Aufbau der vorläufigen Lehrplanhinweise erwecken auf den ersten Blick den Eindruck, als formulierten sie eine reflektierende Bildungsidee. So wird in den Untereinheiten der jeweiligen Themen von "Problemen" und nicht etwa von "Lernzielen" gesprochen. Es fragt sich, ob dieser erste Eindruck durch die inhaltliche Ausgestaltung bestätigt werden kann. Ein Problemkreis heißt beispielsweise: "Warum ist die europäische Einigung unausweichlich?" In dieser Formulierung ist nicht von einem zu reflektierenden Problem, sondern von einer teleologischen Gewißheit des Ausgangs der europäischen Nationalgeschichten die Rede. Im Unterricht soll nicht geklärt werden, *ob*, sondern nur *warum* die europäische Einigung "unausweichlich" ist. Die suggestive Formulierung nimmt die Antwort auf die Frage, ob die europäische Einigung zwangsläufig erfolge, schon vorweg. Die empfohlenen Teilziele und Grundbegriffe geben vor, die Frage nach der Entwicklung der europäischen Nationalstaaten endgültig und restlos zu klären. Das Thema "Europäische Einigung" zeigt exemplarisch, welches Verständnis von "Problemen" hinter den gewählten Formulierungen steht. Deren Einflußfaktoren und Entwicklungsmöglichkeiten scheinen begrenzt und aufzählbar zu sein, ihre Zusammenwirkung wird als restlos aufklärbar unterstellt. Nie sind es Probleme im Wortsinn, deren Bewältigung eine Herausforderung darstellen würde. Im Gegensatz zum ersten Eindruck deutet ein solches Verständnis eher auf ein normatives Bildungsideal hin.

Näher untersuchen will ich dies jedoch nicht in einem Durchgang durch alle einzelnen "Probleme", sondern anhand zweier Beispiele, an denen sich auf unterschiedlichen Ebenen grundsätzliche Schwierigkeiten der Lehrplanhinweise verdeutlichen lassen. Als erstes Beispiel ziehe ich die Bedeutungszuweisung heran, die in den Lehrplanhinweisen dem Grundgesetz zuerkannt wird. Als zweites werden die allgemeinen Formulierungen der "Lernziele" daraufhin untersucht, ob in ihnen ein normatives oder ein reflektierendes Verständnis der Bildungsaufgabe vorherrscht.

(a) *Die Bedeutung des Grundgesetzes für die vorläufigen Lehrplanhinweise*

An einer Vielzahl von Stellen gehen die Lehrplanhinweise auf die Bedeutung des Grundgesetzes für den Unterricht ein. So heißt es zum Beispiel: „Im Fach Sozialkunde sollen die Schüler lernen, soziales und politisches Geschehen zu verstehen, einen

begründeten politischen Standpunkt zu gewinnen und ihn im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung zu vertreten.” (VLH S. 5.) “Der Unterricht im Fach muß die Wertvorstellungen des Grundgesetzes vermitteln.” “Das Grundgesetz enthält aber keine konkreten Anweisungen für deren Umsetzung und Gestaltung in der Gesellschaft.” (VLH S. 6.) Und für den methodisch-didaktischen Bereich wird gefordert: “In den Klassen 9 und 10 der Regelschule und den Klassen 10-12 des Gymnasiums sollte der Einstieg ins Fach über die “Wertordnung des Grundgesetzes” erfolgen.” “In den überwiegenden Stunden des Faches Sozialkunde ist die Arbeit mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unentbehrlich.” (VLH S. 7.)

In diesen Aussagen zeigen sich Überschätzungen, vor denen der Verfassungsrichter Böckenförde eindringlich warnte: “Der freiheitlich, säkularisierte Staat”, so Böckenförde, “lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.”¹³ Die Bürger müssen demnach die Werte, auf denen der Rechtsstaat beruht, selbst begründen und verantworten. Der Staat kann weder durch Gesetze noch durch Grundgesetze und auch nicht durch eine Schule, die zu diesen Gesetzen meint erziehen zu sollen, für den ewigen Bestand dieser Gesetze und mit ihnen den des Staates garantieren. Allein schon deshalb ist es zumindest problematisch, wenn die Schule meint, sie könne mit einer “Erziehung zu den Werten des Grundgesetzes” den SchülerInnen Werte anerziehen, wie es die Lehrplanhinweise aufgeben. “Sozialkunde”, so heißt es da, “muß die Wertvorstellungen des Grundgesetzes vermitteln.” (VLH S. 6.) Hinzu kommt: Ob und wie der Unterricht in der politischen Bildung sich überhaupt in die Werteerziehung einmischen soll, ist höchst umstritten.¹⁴ Jedoch selbst dann, wenn man der Auffassung ist, schulischer Unterricht im Fach “Sozialkunde” könne und dürfe zu den Werten des Grundgesetzes erziehen, muß zwischen Normen und Werten deutlich unterschieden

13 Weiter heißt es: “Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und - auf säkularisierter Ebene - in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.” E.-W. Böckenförde: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967). In: E.-W. Böckenförde: Staat, Gesellschaft, Freiheit - Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt a.M. 1976. S. 42-64, S. 60.

14 Dieser Streit spielt auch in der Debatte um LER (Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde) im Land Brandenburg eine Rolle, auch wenn im Unterschied zur thüringischen “Sozialkunde” das brandenburgische LER etwas anderes sein will als nur ein Fach zur politischen Bildung und seine Kompetenz zur Behandlung von Wertfragen im Unterschied zum thüringischen Fach “Sozialkunde” nicht aus dem Grundgesetz, sondern aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen ableitet.

werden.

Im ersten "Thema" von Gymnasium und Regelschule, das mit "Die Werteordnung des Grundgesetzes" überschrieben ist (VLH., S. 9; S. 32.) fehlt diese Differenzierung. Weder deutet die Interpretation des Grundgesetzes auf eine solche Differenzierung durch die Lehrplanhinweise hin noch wird (folgerichtig) an irgendeiner anderen Stelle die Differenz von Normen und Werten zum Thema gemacht. Werden beide Begriffe jedoch mehr oder weniger synonym verwendet, so ist nicht zu erwarten, daß grundlegende Probleme des demokratischen Rechtsstaates angemessen thematisiert, ja überhaupt verstanden werden können. Der eben zitierte Satz: "Der Unterricht im Fach muß die Wertvorstellungen des Grundgesetzes vermitteln", erweckt den Eindruck, als sei die Verfassung selbst eine Ausformulierung von Werten, die für alle wie ein Naturgesetz verbindlich sind und zu denen zu erziehende Aufgabe des schulischen Unterrichts sei.

Der Status einer Verfassung ist jedoch - wie der jeglicher Gesetze des positiven Rechts - ein anderer: Gesetze sind kodifizierte Normen. Im Falle einer Verfassung sind es Normen von grundlegender Bedeutung, da sie imperativisch für die Exekutive, Legislative und für die Jurisdiktion, aber auch für die Bürger des Staates selbst unmittelbar wirksame und einklagbare Handlungsrichtlinien und Rechte festlegen oder in manchen Fällen Staatsziele beschreiben. Diesen Normen liegen bestimmte Werthaltungen *zugrunde*. Werte aber sind nicht kodifizierbar wie Normen. Sie sind Grundüberzeugungen, deren es nicht so viele gibt und die in einer Sphäre verankert sind, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik als "objektiven Geist" verstand. Diese beziehen sich, obschon sie immer nur individuell anerkannt werden können, auf einen überindividuellen und vorgängigen, gleichwohl aber veränderlichen Konsens. Hartmut von Hentig hat es unternommen, mögliche Werte auszuformulieren und ist dabei auf eine Liste mit 12 Topoi gekommen: "1. Das Leben, 2. Freiheit / Selbstbestimmung / Selbstentfaltung / Autonomie, 3. Frieden / Freundlichkeit / Gewaltlosigkeit, 4. Seelenruhe / Schuldlosigkeit, 5. Gerechtigkeit, 6. Solidarität / Brüderlichkeit / Gemeinwohl, 7. Wahrheit, 8. Bildung / Wissen / Einsicht / Weisheit, 9. Lieben-Können / Geliebt-Werden, 10. Körperliches Wohlbefinden / Gesundheit / Schmerzfreiheit / Kraft, 11. Ehre / Achtung der Menschen / Ruhm, 12. Schönheit."¹⁵

Die pädagogische Operationalisierbarkeit solcher ethischen Werte im Sinne einer Erziehung zu diesen Werten stößt nicht nur an enge Grenzen, sondern steht auch zu den Forderungen einer freiheitlichen Erziehung in einem weitgehenden Widerspruch. Denn die Problematik der Werteerziehung besteht nicht nur in der Anerkennung von unterschiedlichen Werten, sondern auch hinsichtlich ihrer Priorisierung im Konfliktfall. Alle Werte bergen in sich die Möglichkeit, auf- und abgewertet zu werden.

15 H. von Hentig: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung 28 (1988) S. 323-342.

Auf-, Ab- und Umwertungsprozesse machen auch vor den Werten nicht halt, die *hinter* dem Grundgesetz - und aus guten Gründen nicht in ihm - stehen. Wertgewißheit ist nicht dadurch zu erreichen, daß "Werte des Grundgesetzes" zu normativen, unhinterfragbar letzten Werten erklärt werden, zu denen erzogen werden kann und zu erziehen ist. Werthaltungen müssen statt dessen als legitimations- und auslegungsbedürftig angesehen und vermittelt werden. Da seit der Moderne Letztbegründungen obsolet geworden sind, wird man sich mit Begründungen bescheiden müssen, die keine unumstößliche Sicherheit verheißen.¹⁶ Von einer Auseinandersetzung mit der Auf- und Abwertung von Werten und dem Finden der *eigenen* moralischen Entscheidung kann ein Politikunterricht die SchülerInnen nicht entlasten; es ist im Gegenteil seine Aufgabe, dazu herauszufordern.

Obschon Normen und Werte unterschieden werden müssen, stehen sie in einem Zusammenhang. Die kodifizierten Normen des Grundgesetzes sind auch Ausdruck bestimmter Werthaltungen, die die "Mütter" und "Väter" des Grundgesetzes für unabdingbare Bestandteile eines zivilisierten Zusammenlebens hielten. Sie sind aber ebenso auch Ergebnis von handfesten Interessen, Machtkonstellationen, Ängsten, und anderem mehr. Schon vor Inkrafttreten der Verfassung setzte ein heftiges politisches Ringen nicht nur zwischen den verschiedenen politischen Parteien im Parlamentarischen Rat, sondern auch zwischen Parlamentarischem Rat, den Vertretern der drei Westalliierten und den Interessen der Bundesländer ein.¹⁷

Die höchst heterogene Verfassungsgeschichte sowie die grundsätzliche Werte- und Normenproblematik geraten aus dem Blick, wenn der Unterricht lediglich "die Wertvorstellungen des Grundgesetzes *vermitteln*" (VLH S. 6; Hervorhebung H.S.) muß. Erscheinen die in der Verfassung festgeschriebenen Normen und die ihnen zugrundeliegenden Werte selbst und auch ihre Priorisierung als nicht verhandelbar, sind sie der Diskussion entzogen und können in ihren Begründungen nicht mehr von den SchülerInnen nachvollzogen werden. Werden die "Werte des Grundgesetzes" also nicht mehr selbst zum auch kontrovers diskutierbaren Thema und wird damit an einem normativen Bildungsideal festgehalten, muß sich die Politik fragen lassen, ob sie nicht mit einer Erziehung zu den Werten des Grundgesetzes in staatspädagogischer Manier eine be-

16 Weithin findet sich die Meinung, Religionsunterricht hätte das Privileg, über solche Letztbegründungen zu verfügen und in sie einzuführen. (Vgl. z.B. M. Tiedtke/A. Wernet: Säkularisierte Prophetie. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) S. 737- 752.) Dies sei so, weil, und dann wird gern Max Weber zitiert, Religiosität immer ein gewisses "Opfer des Intellekts" darstelle. Innertheologisch setzt sich jedoch spätestens seit der Reformation die Auffassung durch, daß *es die* Interpretationsinstanz nicht gibt.

17 Vgl. D. Dowe: Vorbemerkungen des Herausgebers. In: D. Dowe: Lernen aus der Vergangenheit!? - Der Parlamentarische Rat und das Grundgesetz. Reihe Gesprächskreis Geschichte Heft 22. Bonn 1998.

stimmte "staatliche Ordnung zum Gesamthorizont menschlichen Daseins" erhebt¹⁸ und damit jenen Werten zuwiderhandelt, die doch nach einigen Interpretationen dem Grundgesetz zugrunde liegen. Durch ihre behauptete unhinterfragbare normative Verbindlichkeit werden die Werte und Werthaltungen der Diskussion enthoben und so die Chancen zumindest nicht gefördert, sich im Diskurs über sie immer wieder neu über ihre Sinnhaftigkeit zu verständigen.

Über die Analyse der Berufung auf das Grundgesetz in den Lehrplanhinweisen hinausgehend, gebe ich im folgenden einige Hinweise, die in einem stärker reflektierenden Unterricht im Umgang mit der Verfassung berücksichtigt werden könnten.

Die kontroverse und keineswegs einlinige Geschichte der Verfassung bietet reichhaltige Gelegenheiten zu ihrer reflektierenden Thematisierung im Unterricht. Die Einführung in die historische Analyse ihrer konfliktreichen Entstehung, die Untersuchung der schon 1949 aufbrechenden Debatte um die Wiedereinführung der Todesstrafe, die ja darauf hinauslief, das ganze Grundgesetz auszuhebeln, Debatten um die Wiederbewaffnung, der Streit über die Notstandsgesetze u.a.m. sind in hohem Maße geeignet, anhand der Verfassung über die Verfassung hinaus zu diskutieren und so Meinungs- und Werthaltungsbegründungen argumentativ zu erproben.

Anbieten würde sich auch, auf die Notwendigkeit der Interpretation des Grundgesetzes hinzuweisen. Die Kommentare zum Grundgesetz wären nicht geschrieben worden, wenn die Interpretation der Verfassung eineindeutig möglich wäre. Für das Rechtsgefüge der Bundesrepublik erhebliche Grundeinstellungen folgen nicht unmittelbar aus dem Wortlaut der Verfassung, sondern sind das Ergebnis einer Interpretationsgeschichte, die sich in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes manifestiert.¹⁹ Eine Analyse der Probleme, die sich aus der Interpretation des Grundgesetzes ergeben, könnte bildende Effekte provozieren, die eine staatspädagogische Affirmation von Verfassungsartikeln erschweren. Der Aufweis der Interpretierbarkeit und Interpretationsbedürftigkeit der Verfassung wirft folgerichtig die Frage nach den Maßstäben dieser Interpretation auf.

Eine weitere Möglichkeit böte eine vergleichende Analyse des Grundgesetzes in den Fassungen von 1949 und 1999, die gravierende Differenzen aufweisen. In diesem Zusammenhang könnte die Änderung des Asylrechtsparagrafen ein Beispiel für eine reflektierende Einführung in die Verfassung sein. Denkbar wäre ebenso ein Vergleich

18 Vgl. D. Benner/H. Sladek: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998, S. 18.

19 Beispielhaft könnte die auf den Finanzwissenschaftler Adolf Wagner zurückgehende und von den Juristen eingeforderte "horizontale Steuergerechtigkeit" und ihre Folgen für die Debatte um das Kindergeld sein. Vgl. dazu das Interview mit D. Schneider: "Kinderzucht wie Kälberzucht besteuert." In: taz vom 17.6.1999, S. 5.

verschiedener Verfassungen bzw. Verfassungsentwürfe.²⁰

Möglich schiene mir auch die Frage nach den Zwecken, die hinter den einzelnen Normen des Grundgesetzes stehen. Es kann für Schüler durchaus überraschend sein, daß die Freiheitsrechte des Bürgers, traditionelles Gedankengut liberaler Strömungen, dazu da sind, den Bürger vor den Ansprüchen des Staates zu schützen. Hinter anderen Normen stehen Überlegungen, die vor allem auf die Herstellung und Wahrung sozialer Gerechtigkeit abzielen und traditionelle Werthaltungen sozialdemokratischer Provenienz darstellen. Konservative Einflüsse machen sich vor allem dort bemerkbar, wo es um die Bewahrung der klassischen Funktionen des Staates geht. Die Analyse der hinter den Normen der Verfassung stehenden Werthaltungen dürfte es erleichtern, daß sich der Blick der SchülerInnen über die Buchstaben des Grundgesetzes hinaus weitet.

All dies tun die Lehrplanhinweise nicht. Zugespitzt ließe sich formulieren, daß die thüringischen Lehrplanhinweise den Verfassungsauftrag staatspädagogisch mißverstehen: Wird das Grundgesetz als Erziehungsziel ausgegeben, wird das Grundgesetz selber mißverstanden. Hellsichtig kritisierte Klaus Mollenhauer solche Fehlformen der politischen Bildung bereits 1964 in seiner Studie "Pädagogik und Rationalität": Die "politische Bildung", so heißt es da, "ist einerseits Kenntniserwerb und methodisch arrangierte Diskussion, deren Ergebnis indessen in den wesentlichen Zügen von vornherein festliegt; andererseits ist sie Einübung in eine als demokratisch bezeichnete Praxis des Umgangs von Menschen miteinander, Ordnung von Gruppenbeziehungen. Information und Einübung sind die Begriffe, mit denen sich der pädagogische Vorgang nahezu erschöpfend beschreiben ließe. Die politische Bildung reproduziert damit den kritiklosen politischen Stil, auf den unsere Gesellschaft sich zuzubewegen scheint."²¹

(b) *Die Lernziele der vorläufigen Lehrplanhinweise*

In der "Lernzielbeschreibung" findet sich ein sehr breites Feld von Zielen, zu denen erzogen, in die eingeführt und zu deren Erkenntnis geführt werden soll. Sätze wie diese stehen für den ganzen Komplex: "Hierbei soll der Schüler erzogen werden zur Demokratie, zur Achtung der Würde des Menschen, zum verantwortlichen Gebrauch der Freiheit, zur Bereitschaft, den Frieden zu sichern, zur Völkerverständigung unter dem besonderen Aspekt des geeinten Europas. Die Schüler sollen weiterhin erzogen werden zur Urteilsbildung, Selbstbehauptung und kritischen Orientierung, aber auch zum Eintreten für das eigene Recht und die Bereitschaft für eine rechtlich geregelte Konfliktlösung." (VLH S. 6.)

20 Nicht nur die Verfassung der DDR sondern auch der Verfassungsentwurf des Runden Tisches könnte synoptisch zum Grundgesetz gelesen werden.

21 K. Mollenhauer: Pädagogik und Rationalität (1964). In: K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 62f.

Weder liegen überall dort, wo Lernziele angegeben werden, normative Bildungs-ideale vor, noch kann da, wo die Angabe von Lernzielen fehlt, auf eine reflektierende Bildungsvorstellung geschlossen werden. Damit Schule gelingen kann, müssen Lernziele angegeben werden. Um Rechenschaft über den angestrebten Lernprozeß ablegen zu können, um einen Maßstab des Erfolges von Lehren und Lernen zu haben und um die impliziten Bildungsideale definieren und kritisieren zu können, ist die Formulierung von Lehr- und Lernzielen notwendige Vorbedingung. Sofern diese Lernziele jedoch etwas vom Schüler unwidersprochen zu Affirmierendes beschreiben, liegt eine Grenz-überschreitung zu einem normativen Bildungsideal vor.

Den vorläufigen Lehrplanhinweisen zufolge sollen die Schüler einerseits zur "Urteilsbildung, Selbstbehauptung und kritischen Orientierung, aber auch zum Eintreten für das eigene Recht und die Bereitschaft für eine rechtlich geregelte Konfliktlösung" erzogen werden; andererseits ist das, was unter diesen Tugenden verstanden wird, inhaltlich so stark definiert, daß die Urteilsbildung der SchülerInnen nur noch nachvollziehen kann, was an erstrebenswerten Zielen festgelegt ist. Für *eigene* Urteilsbildung läßt eine solche Lernzielbestimmung keinen Platz. Das wird überdeutlich, wenn man sich die Art der Beschreibung der Lernziele ansieht. In beinahe jedem Satz "soll" eine "Einsicht" gewonnen werden oder zu einer "Erkenntnis" geführt werden. Ganz besonders "soll" zu für erstrebenswert gehaltenen Zielen "erzogen" werden. Hierin zeigt sich ein weitergehendes Problem: Die Überfrachtung mit normativen Bildungsidealen geht einher mit der völligen Nivellierung des Unterschiedes zwischen Lehren und Lernen auf der einen und Erziehung auf der anderen Seite.

Das Kritisierte will ich an einem ausgewählten "Lernziel" exemplarisch verdeutlichen. Es lautet: "Der Schüler soll zur Erkenntnis geführt werden, daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird." (VLHS.6.) Da der Text für diese Leitregel keine Einschränkung formuliert, wird in ihm einmal unterstellt, daß sie immer und für jedes Verhalten gelten soll. Soziale Verantwortung wird jedoch nicht nur als *einziges* Kriterium benannt, das Handeln orientieren soll; ihr wird darüber hinaus eine ontische Geltung zugesprochen, so in der Formulierung, die Schüler sollten erkennen, "daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt *wird*." (Hervorhebung H.S.) Die Paradoxie, daß normative Erziehung hier etwas bewirken soll, was als immer schon faktisch gegeben unterstellt wird, wird gar nicht bemerkt.

Der *Wortlaut* des Zitats erinnert an reformpädagogische Vorstellungen, in denen der Mensch als ein Wesen gedacht wird, das von Natur aus gut ist und das in pädagogischen Provinzen, ungestört von der bösen Umwelt, sich dieser Gutheit nur vergewissern muß. Der *Kontext* allerdings legt eine andere Deutung nahe. Bei der Häufung der Ziele, zu denen erzogen werden soll, die eingesehen werden sollen, zu deren Erkenntnis geführt werden soll, ist das Gesagte wohl angemessener im Sinne von Erziehung als Prägung zu verstehen. Gemeint ist dann nicht, daß der Mensch "gut" sei und sich dieser "Gutheit" nur vergewissern müsse, sondern daß vielmehr der Mensch von Natur

zumindest indifferent sei und seine Ziele erst durch die Erziehung, die sie ihm auf- und einprägt, erkenne. Die Ziele, die in diesem Prozeß zu erkennen sind, gibt die Beschreibung der "Lernziele" feststehend vor. Im Lichte dieser Interpretation bedeutete das zitierte Lernziel dann: ‚Die Prägung des Verhaltens durch die soziale Verantwortung halten wir für das anzustrebende Kriterium guten Verhaltens‘.

Beiden Interpretationen zufolge liegt eine von den Heranwachsenden selbst verantwortete ethische Entscheidung nicht im Zielhorizont der Erziehung. Wenn soziale Verantwortung Kriterium jeglichen gelingenden Verhaltens *ist*, dann kann dieser Zusammenhang als ein Sozialgesetz analog einem Naturgesetz *erkannt* werden. Soziale Verantwortung wäre dann lediglich die Einsicht in ein Faktum. Und sofern soziale Verantwortung als normative Erziehungsaufgabe angesehen wird, geschieht dies nicht in einem auf selbst verantwortete ethische Entscheidungen der Lernenden bezogenen Sinne; darüber, was "gut" ist, haben die ErzieherInnen, die die Verantwortung für den Prägeprozeß tragen, vielmehr immer schon entschieden. Diese Entscheidung ist lediglich noch zu affirmieren. Welche Auslegung auch immer intendiert ist, beide entsprechen nicht der Idee einer reflektierenden Bildung, sondern illustrieren ein Bildungsideal, das normativ gesetzt und nur mehr zu affirmieren ist.

In beiden Fällen ist der Begriff der "Verantwortung" fehl am Platze. "Verantwortung" kennzeichnet ja gerade ein Verhalten, welches eine ethische Reflexion und Entscheidung bei sich hat.²² Die Lehrplanhinweise verfehlen jedoch nicht nur diesen Aspekt von Verantwortung, sie abstrahieren zugleich davon, daß Verantwortung eine Entscheidung sein kann, die aufgrund ihrer kumulativen Faktoren möglicherweise unvorhersehbare Folgen hat,²³ daß sie in hochtechnologisierten Gesellschaften zudem oft nurmehr arbeitsteilig wahrgenommen werden kann und hierbei an ihre Grenzen gerät.²⁴ Ohne auf solche Fragen einzugehen, suggerieren die Lernzielen, Schule und Unterricht könnten ein "grundlegendes Wissen" vermitteln und auf dem Wege einer "Erziehung zu selbständigen, sachgerechten Urteilen ... die Manipulationsgefahr im politischen Bereich" verringern (VLH S. 6.)

Defizitär ist der Verantwortungsbegriff in den Lehrplanhinweisen auch noch in einem anderen Sinne. Das *Soziale* wird als einziger Horizont von Verantwortung ausgewiesen; andere Horizonte werden nicht genannt. So fehlen z.B. die Verantwortung des Menschen vor und für sich selbst, eine ökologische Verantwortung, die

22 Hans Jonas beispielsweise spricht im Zusammenhang von Verantwortung von dieser im Sinne einer Heuristik der Furcht. Vgl. H. Jonas: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M. 1984.

23 Vgl. U. Beck: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

24 Vgl. H. Lenk: Über Verantwortungsbegriffe und das Verantwortungsproblem in der Technik. In: H. Lenk/G. Ropohl (Hrsg.): Technik und Ethik. Stuttgart 1987, S. 112-148.

Verantwortung für und vor zukünftigen Generationen oder die von einer Minderheit in Thüringen immerhin anerkannte Verantwortung vor Gott. Es wäre ganz und gar abwegig, diese Verantwortungen auf eine einzige zu reduzieren oder der sozialen Verantwortung ein unbestreitbares Primat gegenüber den andern menschlichen Verhältnissen einzuräumen.

2.2 *Kriterium 2: Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen*

Präskriptive Aussagen an sich können auch in pädagogischen Zusammenhängen legitim sein, problematisch ist lediglich die unreflektierte *Verknüpfung* von Deskription und Präskription. Werden die Normativa nicht ausdrücklich thematisiert, sondern schleichen sie sich unter dem Mantel der Deskription ein, wird Aufklärung zur Mündigkeit eher unterlaufen als gefördert.

Die Lehrplanhinweise enthalten zahlreiche Stellen, in denen deskriptive und präskriptive Aussagen kurzgeschlossen werden. Ich beginne damit, den schon zitierten Satz aus der Lernzielbeschreibung: "Der Schüler soll zur Erkenntnis geführt werden, daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird" (VLH S. 6), auch im Lichte des zweiten Kriteriums zu befragen.

Die Aussage, "daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird", ist - grammatikalisch gesehen - eine Deskription, ist als solche jedoch schlicht falsch. Allenthalben ist erfahrbar, daß Verhalten von ganz anderen Triebfedern als von sozialer Verantwortung geprägt wird. Falsche deskriptive Aussagen lassen sich nicht durch eine Überführung von Ist- in Sollens-Aussagen korrigieren. Deskriptive Irrtümer verschwinden nicht schon dadurch, daß Sachverhalte, die irrtümlich als gegeben angenommen wurden und sich als nicht-gegeben erwiesen haben, nun als sein-sollend gesetzt werden. Hinzu kommt noch eine weitere Problematik, die sich überall dort zeigt, wo der Sache nach möglicherweise richtige Deskriptionen mit pädagogischen Präskriptionen verknüpft werden, welche für sich in Anspruch nehmen, aus dem fraglichen Sachverhalt die einzig zulässige und richtige normative Schlußfolgerung ziehen zu können bzw. gezogen zu haben. Eine solche Ineinssetzung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen findet sich in den Lehrplanhinweisen überall dort, wo diese feststellen, Unterricht solle Schüler zusammen mit der Erkenntnis eines bestimmten Sachverhalts zugleich dessen An-Erkentnis beibringen. *Erkennen* meint alsdann - wie in dem schon mehrfach angesprochenen Satz - mehr als das intellektuelle Erfassen eines beschreibbaren und beschriebenen Zusammenhangs; es meint *an-erkennen* eines Verhaltens, das nicht mehr nur deskriptiv zu erfassen ist, sondern zugleich vorge-schrieben wird.

Wie sich am Beispiel der "sozialen Verantwortung", die für alles menschliche

Verhalten in einem zugleich deskriptiven und präskriptiven Sinne nachweisbar und gültig sein soll, gezeigt hat, kann es die *eine* und *wahre*, aus der Deskription folgende Präskription nicht geben, sondern lassen richtige wie falsche Beschreibungen unterschiedliche normative Bewertungen und Folgerungen zu.

An den Aussagen zum “Problem” “Wehrdienst und Friedensbewegung” (VLH S. 29) läßt sich das Gemeinte verdeutlichen. Die Ausführungen zum Wehrdienst weisen diesen in normativer und deskriptiver Hinsicht als einen “individuelle(n) Beitrag zum Frieden” aus; bei den Hinweisen zur “Kriegsdienstverweigerung” fehlt eine entsprechende deskriptive und normative Konnotation. Eine unvoreingenommene Diskussion des “Problems” “Wehrdienst und Friedensbewegung” wird nicht nur diese Disproportionierung offenlegen, sondern zugleich in Zweifel ziehen, ob “Wehrdienst” tatsächlich, wie im Text unterstellt, immer “Friedensdienst” ist. Noch deutlicher werden die in den Lehrplanhinweisen auffindbaren naturalistischen Fehlschlüsse an der Formulierung eines der empfohlenen Teilziele, welches besagt, es gelte die “Bundeswehr im Rahmen der Sicherheitspolitik als Mittel zur Kriegsverhinderung (zu) beschreiben.” (VLH S. 29) Zwar wird die Präskription vermieden, als sei auch “Kriegsdienstverweigerung”, die in den Hinweisen lediglich als ein “verfassungsmäßiges Grundrecht” behandelt wird, in jedem Falle “Friedensdienst”; ein Hinweis auf die unvermeidliche Ambivalenz jeglicher Technologie und der Kriegstechnologie im besonderen fehlt jedoch.

In den Lehrplanhinweisen finden sich jedoch auch Beispiele einer offenen, problematisierenden Vermittlung zwischen Beschreibung und normativer Bewertung. So wird dem “Problem” Friedensbewegung das Teilziel zugeordnet: “die Friedensbewegung der BRD im politischen Willensprozeß kennenlernen und bewerten”. (VLH S. 29.) Welcher Art die Bewertung sein soll und ob sie positiv oder negativ ausfällt, wird nicht vorgegeben, sondern dem Meinungsbildungsprozeß von Lehrern und hoffentlich auch Schülern überlassen.

Eine weitere illegitime Ineinssetzung von Deskription und Präskription findet sich im dritten großen Thema der Klasse 8, für das insgesamt 12 Unterrichtsstunden vorgesehen sind und mit “Leben in der Familie” umschrieben ist. Die drei “Probleme”, die es zu behandeln gilt, lauten: “1. Die Bedeutung der Familie für den einzelnen. 2. Die Erziehung in der Familie hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. 3. Schutz und Unterstützung der Familie durch den Staat.” (VLH S. 12-14.) Aus den Erläuterungen zu diesen “Problemen” geht hervor, daß die bürgerliche Ehe mit Kindern als *die* gesellschaftliche Norm angesehen wird, die eine gelingende Kindheit verbürgt. Die “Ursache von Familienproblemen” wird tautologisch in diesen selbst erkannt und auf eine Mißachtung der Norm “vollständige Familie” zurückgeführt. (VHL S. 13.) Alternative Formen von Partnerschaften mit und ohne Kinder finden keine Erwähnung. Die Weisen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern werden durch den

Dual "vollständige/unvollständige Familie" beschrieben.²⁵ Der Verweis auf den verfassungsmäßigen Schutz der Familie setzt sich damit zumindest dem Verdacht aus, als gelte dieser nur für *vollständige* Familien. Reflektierende Thematisierungsweisen fehlen oder werden nicht genannt. Dabei böte die "Erörterung des historischen Werdens der Familie" durchaus Anknüpfungsmöglichkeiten für einen Unterricht, der thematisiert, was Familie einmal war und was sie heute sein kann. In solchen Zusammenhängen machte dann auch der Verweis auf die Verfassung Sinn; ginge es doch nun nicht nur darum, in *eine* Norm einzuführen, sondern dem Staat auferlegte Verfassungsgebote kontrovers zu diskutieren und ihre bisherige Auslegung gegebenenfalls zu problematisieren.

Dazu böte sich ein Blick in die öffentliche Diskussion der Familienthematik selber an, in der höchst divergente Fragen und Argumente wie die folgenden vorgebracht werden: Ist mit dem Schutz der Familie²⁶ eine aktive Bevorzugung gemeint (z.B. Ehegattensplitting, Erbrecht etc.) oder geht es eher um einen defensiven Schutz vor Angriffen auf die Institution Familie? Was ist eigentlich eine Familie? Ist diese nur in der Form der klassischen Ehe möglich oder gibt es auch andere Formen? Fragen wie diese lassen sich bekanntlich nicht durch einen Blick in die Verfassung beantworten, sondern stellen eine Thematik des gesellschaftlichen Diskurses dar, in dem unterschiedliche Interpretationen der Verfassung sowie Optionen für deren Weiterentwicklung eine Rolle spielen.

Möglichkeiten eines reflexiven Verweises auf die Interpretierbarkeit des Grundgesetzes bleiben überall da ungenutzt, wo die Lehrplanhinweise durch eine unzulässige Vermischung deskriptiver und präskriptiver Aussagen das Fundament einer normativen Wertstiftung vortäuschen, über dessen Fehlen aufzuklären gerade die Aufgabe politischer Bildung wäre.

2.3 *Kriterium 3: Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung*

Die zentrale Aussage der Lehrplanhinweise im Sinne des dritten Kriteriums lautet: "Die freiheitliche Demokratie bedarf des durch die Schule gebildeten und informierten Bürgers, der es gelernt hat, politisch rational und verantwortlich zu urteilen und zu

25 Das empfohlene Teilziel lautet: "Bedingungen, die die Erziehung in der Familie begünstigen oder erschweren"; die ihm beigeordneten Hinweise für den Unterricht lauten: "vollständige/unvollständige Familie, Einzelkind, Verhältnis der Geschwister, Wohnbedingungen." VLH, S. 12.

26 "Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung." In: Grundgesetz der BRD. Artikel 6 (1).

handeln.“ (VLH S. 5.) Diese Aussage läßt sowohl Auslegungen im Sinne einer Monopolisierung als auch einer Nicht-Monopolisierung der Bildung zu. An ihr sind Tendenzen zur Monopolisierung insofern erkennbar, als in ihr nur die Schule als Ort systematischer Erziehung und Bildung erwähnt wird. In deskriptiver Hinsicht ist dies insofern stimmig, als schulische Bildung in der BRD weitgehend staatlich monopolisiert ist. Sie ist dies jedoch nicht in einer exklusiven Weise, welche andere Erziehungsinstanzen und Bildungsträger von der Bildungs- und Erziehungsverantwortung ausschließen würde. Ihre Exklusivität stützt sich vielmehr u.a. darauf, daß sie als einzige öffentliche Institution ihren Anspruch auf Zuführung der Heranwachsenden mit Zwangsmitteln durchsetzen kann. Im Unterschied zu außerschulischen Bildungsträgern - und gerade im Bereich der politischen Bildung gibt es davon viele - ist die Schule die einzige obligatorische Bildungseinrichtung.

Von diesem Monopol kann unterschiedlich Gebrauch gemacht werden. Andere Bildungsträger können als Bereicherung oder als Experten in den Unterricht einbezogen werden; sie können aber auch im Bewußtsein der Stärke des eigenen Monopols ignoriert werden. Zwar wird die Schule in unserer Gesellschaft als die primäre Institution der Wissensvermittlung für Edukanden eines bestimmten Alters betrachtet, keineswegs jedoch als einziger Ort der Unterrichtung und als allein maßgeblicher Ort der Erziehung. Der Erwerb dessen, was im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit Wissen und Haltung bezeichnet wird, ist nicht auf den Lernort Schule beschränkt, sondern es spielen die verschiedensten außerschulischen Institutionen, die auf die Bildsamkeit eines Menschen Einfluß nehmen, eine entscheidende Rolle (Familie, Peergroups, Sportvereine, Kinder- und Jugendgruppen bei freien Trägern und Kirchen, Medien und diskutierende Öffentlichkeit etc.). All diese Institutionen finden in den Lehrplanhinweisen jedoch keine Berücksichtigung. Nicht nur, daß es den Lehrplanhinweisen zufolge kein schulübergreifendes Zusammenwirken mit ihnen gibt, sondern auch die Erfahrungen, die Schüler in ihnen machen, werden an keiner Stelle erwähnt und als unverzichtbarer Bezugspunkt schulischer Erziehung und Unterweisung aufgegriffen. Die Nichterwähnung außerschulischer Aktivitäten mag ihre Ursache in der gewollten engen Verknüpfung von Schule und außerschulischer Erziehung in der DDR haben. Darin, daß außerschulische Aktivitäten in den Lehrplanhinweisen keinerlei Berücksichtigung mehr finden, spiegelt sich vielleicht eine Überreaktion, nun auch noch den Bereich der Erziehung innerschulisch zu monopolisieren.

2.4 *Kriterium 4: Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung*

Die Lehrplanhinweise unterscheiden in ihrem ersten Abschnitt, der mit "Aufgaben und Ziele des Faches Sozialkunde" (VLH S. 5) überschrieben ist, drei Stufen der Wissensvermittlung und Haltungserziehung. In der ersten sollen Kenntnisse erworben werden. In einer zweiten geht es darum, Probleme sachgerecht analysieren zu lernen. In der dritten Stufe geht es um den Erwerb von Haltungen, die in den Lehrplanhinweisen für "Sozialkunde" auf "für die politische Beteiligung an der Demokratie bedeutsame" Einstellungen konzentriert sind. Die genannte Stufung läßt ein Bewußtsein der Vermittlungsproblematik zwischen Wissen einerseits und Haltung andererseits erwarten. Die Frage ist, ob die Lehrplanhinweise diesem selbstgewählten Programm treu bleiben.

An Sätzen wie: "Gleichzeitig soll bei den jungen Staatsbürgern durch die Einsicht in die Gestaltbarkeit von Politik die Bereitschaft zu verantwortungsvoller Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben gefördert werden" (VLH S. 6), deutet sich zumindest an, daß die vorangestellte Stufung nicht durchgehalten sondern zugunsten einer allgemeinen Nivellierung des Unterschieds von Wissen und Haltung aufgegeben wird. So wechseln bei der Beschreibung der Lernziele Formulierungen wie "Einsicht gewinnen", "Erziehung zu", "zur Erkenntnis führen" beständig ab, ohne daß eine semantische Differenz zwischen diesen Begriffen und Sachverhalten erkennbar wäre. Alle Begriffe werden synonym gebraucht. Gerade in der Unterscheidung von Lehren und Lernen einerseits und Erziehung andererseits drückt sich jedoch die Differenz von Wissen und Haltung aus. Fehlt die eine Unterscheidung, kann auch die andere nicht erfolgen. Die Folge ist, daß von kognitiven Erkenntnissen auf Verhalten kurzgeschlossen und Verhalten, zu dem erzogen werden soll, mit intellektuellen Einsichten identifiziert wird. Exemplarisch kann das noch einmal an dem schon analysierten Satz gezeigt werden, welcher besagt: "Der Schüler soll zur Erkenntnis geführt werden, daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird."

Einerseits soll der Schüler zu einer Erkenntnis geführt werden. Das ist zweifellos ein kognitiver Prozeß und eine der vornehmsten Aufgaben des Unterrichts. Auch der Bezug auf das eigene Verhalten ist nicht per se ein Verstoß gegen die Unterscheidung von Wissen und Haltung. Denn der Erkennende soll und kann sich auch mit dem eigenen Verhalten analytisch auseinandersetzen. Die bildungstheoretisch problematische Vermischung liegt dort vor, wo eine bestimmte Art des Verhaltens so präskribiert wird, als sei Handeln nichts anderes als kognitives Erkennen und als folge aus kognitiv Erkanntem zugleich, wie sich der Lernende in seinem Handeln tatsächlich verhält oder zu verhalten hat.

Die eingangs dieses Abschnitts beschriebene Differenzierung der Wissensvermittlung und Haltungserziehung in drei Stufen ist also nicht im Sinne einer Reflexion der Vermittlungsproblematik von Wissen und Haltung, sondern als eine hierarchische Abfolge zu verstehen, in der das eine sich aus dem Vorhergehenden *zwangsläufig* und *richtig* ergibt. Die Vermischung (Indifferenz) von Wissen und Haltung ist somit zwar programmgemäß, in bildungstheoretischer Perspektive gleichwohl unzulässig.

Auch die immer wieder in der Spalte "Hinweise für den Unterricht" vorgeschlagenen Rollenspiele schaffen dazu kein Gegengewicht. Ihre instrumentelle Funktion wird daran deutlich und erkennbar, daß ihnen nicht die Thematisierung der Vermittlungsprobleme von Wissen und Haltung, sondern die Aufgabe zugewiesen wird, die Schüler zu einer bestimmten Erkenntnis, Einsicht und Haltung zu führen.

Die Rollenspiele stellen jedoch immerhin einen Ansatz dar, um die Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung namhaft und begreifbar zu machen. Sie bergen daher pädagogisch nutzbare Chancen. Rollenspiele können durchaus einen gewissen "Ernstcharakter"²⁷ in den Unterricht hineinbringen, indem sie von den Schülern selbst erprobte Probleme thematisieren oder die Antizipation möglicher Konflikte erlauben und so den Hiatus zwischen Wissen und Haltung erfahrbar machen. Diese Möglichkeit wird in den Lehrplanhinweisen dort vertan, wo Rollenspiele die Einheit von Wissen und Haltung nur noch nachspielen sollen und ihre Ergebnisse von vornherein feststehen, so daß das Rollenspiel nur zur Illustration eines schon Gewußten bzw. zu Lernenden dient.

2.5 *Kriterium 5: Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen*

Auch wenn zwischen Wissen und Haltung unterschieden wird, kann unberücksichtigt bleiben, daß praktisches und theoretisches Denken und Lernen jeweils anderen Logiken unterliegt. Verschwimmt jedoch bereits die Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung, ist kaum noch zu erwarten, daß die Differenz von praktischem und theoretischem Lernen überhaupt gesehen wird. Die Durchsicht der Lehrplanhinweise bestätigt diese Erwartung. Anzeichen dafür, daß im erziehenden Unterricht geförderten Kenntnissen und Haltungen im Feld des Handelns eigene Entscheidungen und über diese vermittelte Lernprozesse gegenüberstehen, die durch schulische Erziehung und Unterweisung nicht antizipiert werden dürfen, fehlen - wie in der Prüfung nach Kriterium 3 gezeigt - weitgehend.

Dabei kommt dem Wissen um die Vermittlungsproblematik von theoretischem und praktischem Lernen gerade auch im Bereich der politischen Bildung eine erhebliche Bedeutung zu. Zum einen bedarf es dazu in theoretischer Hinsicht der Kenntnis nicht nur der Institutionen, sondern auch konkurrierender Theorien und Modelle von Staat, Macht, Gesellschaft und Herrschaft, zum anderen ist eine Herausbildung praktischer Fähigkeiten zur Beurteilung der eigenen Haltung gegenüber diesen Problemkreisen

27 So charakterisiert Klaus Mollenhauer in seinem Beitrag "Pädagogik und Rationalität" (a.a.O., S. 70) die Chancen des Rollenspiels.

erforderlich. Die Kompetenz hierzu ergibt sich nicht von selbst aus theoretischen Erkenntnissen und akkumulierten Wissensbeständen, sondern geht aus Wertentscheidungen hervor, die im Bewußtsein der Reflexionsprobleme und historischen Erfahrungen des Umfeldes, in dem man handelt, individuell zu treffen und weder dezisionistisch noch fundamentalistisch begründbar sind.

Gäbe es absolute, für alle verbindliche Werte, wie sie die Lehrplanhinweise dem Grundgesetz entnehmen zu können meinen, so entfiere der Unterschied zwischen theoretischem und praktischem Denken und Lernen in der Tat. Aus solchen Werten ließe sich dann unter Bezugnahme auf Einsichten, zu denen die von den Lehrplanhinweisen vorgesehene Institutionenkunde hinzuführen beabsichtigt, entfalten, was unter sozialem Handeln zu verstehen ist. Die in den vorläufigen Lehrplanhinweisen beobachtbare Nichtberücksichtigung der Differenz zwischen theoretischem und praktischem Lernen suggeriert ganz in diesem Sinne neuerlich eine Einheit von Theorie und Praxis. Sie reflektiert damit nicht, daß das mit dem Ende der DDR eingetretene offensichtliche Scheitern einer solchen Einheit letztlich eine der Ursachen dafür war, daß es im neuen Bundesland Thüringen zur Konstruktion des neuen Lehrplanwerkes kam.

2.6 *Kriterium 6: Vermittlungsproblematik versus Einheit von inner-*

szientifischem und gesellschaftlichen Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme und

Kriterium 7: Differenzierung versus Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt

Die Kriterien 6 und 7 können in dieser Analyse zusammengefaßt werden, denn die Prüfung der Lehrplanhinweise führt zu dem Resultat: politische Theorie kommt in den Lehrplanhinweisen nicht vor. Dies gilt sowohl für die Regelschullehrplanhinweise als auch für die des Gymnasiums. An die Stelle einer unterrichtlichen Einführung und Auseinandersetzung mit Politiktheorien setzen die Lehrplanhinweise das Ziel, "Politischer Unterricht sollte soviel Institutionenkunde wie nötig und soviel praktischer Anschauungsunterricht wie möglich sein." (VLH S. 7.) Es fällt auf, daß politische Theorie trotz dieser Zielbeschreibung nicht nur unerwähnt bleibt und ihr Fehlen nicht ein Versäumnis, sondern Programm ist. Institutionenkunde aber kann nicht an die Stelle politischer Theorie treten, da sie einen anderen Status hat und die im folgenden beschriebenen Aufgaben nicht übernehmen kann. Anders wäre es, würden unterschiedliche Institutionstheorien vorgestellt. Das jedoch ist mit Institutionenkunde in den vorliegenden Lehrplanhinweisen nicht gemeint; angestrebt wird nur eine Einführung in vorgegebene Institutionen.

Das gänzliche Fehlen politischer Theorie stellt einen eklatanten Mangel in den

Lehrplanhinweisen dar. Mag es für die Regelschule noch hinzunehmen sein, daß auf die Darstellung komplexer politischer Theorien zugunsten einer intensiveren Auseinandersetzung mit den gleichsam materialisierten Manifestationen von Politik verzichtet wird, so ist ihr Fehlen in den Lehrplanhinweisen für das Gymnasium ein eklatanter Verstoß gegen die wissenschaftspropädeutischen Aufgaben dieser Schulstufe. Die Hinweise zum "Problem" "Konzepte der politischen Ordnung" empfehlen als einziges Teilziel, das klassische System der Gewaltenteilung mit dem in der BRD praktizierten zu vergleichen. Was unter "politischer Ordnung" zu verstehen ist, präsentiert sich in der Form einer im wörtlichen Sinne leeren Seite. (VLH S. 47)

Immerhin finden sich in den Gymnasiallehrplanhinweisen an anderer Stelle verschiedene Elemente aus soziologischen Theorien, die jedoch nicht aus solche thematisiert, sondern als Steinbrüche benutzt werden, aus denen unter Abstraktion von ihrem theorieimmanenten Kontext bestimmte Begriffe herausgeschlagen werden. So ist von Schichtungen, sogar von "Schichtungsmodellen" die Rede (VLH S. 44); die diesen Begriffen zugrundeliegenden Theorien bleiben jedoch unerwähnt. Dabei zeigt sich, daß die Bruchstücke aus soziologischen Theorien das Fehlen politischer Theorien nicht kompensieren können. Auch die vergleichende Betrachtung mehrerer politischer Systeme stellt keinen Ersatz für eine Beschäftigung mit politischen Theorien dar; die entsprechenden Hinweise auf diese Thematik kommen wieder ohne jede Bezugnahme auf politische Theorien aus. (vgl. VLH S. 47)

Die vollständige Ausklammerung der Darstellung und Reflexion theoretischer Politikmodelle hat zwangsläufig zur Folge, daß in den Lehrplanhinweisen auch keine Reflexionen auf die mögliche Bedeutung und Relevanz theoretischer Modelle sowie auf das Verhältnis von szientifisch-theoretischem und umgangsbezogen-praktischem Politikbegriff vorkommen. Das Fehlen der in den Kriterien 6 und 7 genannten Aspekte führt dazu, daß die in diesen angesprochenen Fragen nicht explizit thematisiert, sondern nur implizit berührt aber dennoch entschieden werden. Diese "Behandlungsweise" ist insofern problematisch, als durch sie eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden Relevanzansprüchen politischer Theorien zumindest erschwert, wenn nicht gänzlich ausgeschlossen wird. Den SchülerInnen wird auf diese Weise sogar die Möglichkeit genommen, sich mit Unterschieden zwischen den theoretischen Aussagen im Bereich der Politik, gesellschaftlichen Erfahrungen und eigenen politischen Entscheidungen differenziert auseinanderzusetzen. Die Gründe für das Fehlen wissenschaftlicher Theorien sind m.E. keineswegs darauf zurückzuführen, daß sich politische Theorien im Oberstufenunterricht schlechterdings nicht thematisieren lassen,²⁸ sondern

28 Andere Lehrpläne sehen sich sehr wohl dazu in der Lage. Der hessische Rahmenplan "Gemeinschaftskunde" für die gymnasiale Oberstufe behandelt politische Theorie zwar nicht in einem eigenen Thema, wohl aber werden zu jedem "Themenfeld" explizit "Theoretische Bezüge" aufgeführt. (Hessisches Kultusministerium. Frankfurt a.M.

sind ein Resultat der Nachwendesituation.

Der Staatsbürgerkundeunterricht der DDR bestand zu einem wesentlichen Teil in der Einführung in eine Politiktheorie, die für sich beanspruchte, die einzig legitime wissenschaftliche Weltanschauung zu sein. Das Prädikat "wissenschaftlich" hatte in den Lehrplänen der DDR eine quasiontologische Qualität. Eine problematisierende Thematisierung von Differenzen zwischen der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus und den gesellschaftlichen Erfahrungen sowie den persönlichen Umgangsbegegnungen der Heranwachsenden war weder intendiert noch erwünscht. Von hierher ist die Abstinenz politischer Theorie im ersten Nachwendelehrplan erklärbar. Die Ausklammerung politikwissenschaftlich konkurrierender oder gar kontroverser Theorien entspricht weitgehend dem Geist der Entstehung der Lehrplanhinweise: Da aller ideologische Ballast gestrichen werden sollte, wurden zusammen mit der Ideologie auch die dieser zugrunde liegende Theorie ausgesondert und suspendiert und gegen eine normative Deskription dessen, was die LehrplanmacherInnen unter politischer Wirklichkeit verstanden, ausgetauscht. Daß man mit dieser Radikalkur freilich das Kind mit dem Bade ausgeschüttete, wurde offenbar gar nicht bemerkt.

2.7 *Kriterium 8: Frage nach Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung*

Der auf den "methodisch-didaktischen Bereich" bezogenen Aussage, "Politischer

1995.) Die "Rahmenrichtlinien" des Landes Sachsen-Anhalt (Magdeburg 1994) geben die Thematisierung politischer Theorie schon in der Aufgabenbeschreibung des Faches "Sozialkunde" für das Gymnasium vor, wenn sie für die Schuljahrgänge 11/12 formulieren: "...dabei sollen sie (die SchülerInnen, H. S.) zur sachgemäßen wissenschaftspropädeutischen Handhabung politischer Erkenntnisse befähigt werden. In diesem Zusammenhang sollte ein Einblick in die Wissenschaftswelt des Faches und unterschiedliche Theorieansätze gegeben werden." (a.a.O. S. 7.) Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien verwenden gar einen ganzen Unterpunkt in der Zielbeschreibung des "Gemeinschaftskundeunterrichts" für das Gymnasium (Hannover 1994) auf die "Fachwissenschaftliche Dimension". (a.a.O., S. 15.) Darin findet sich u.a. die folgende Zielbeschreibung: "Die Lernenden sollen durch erste Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden in Formen fachspezifischen wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden und deren Wert sowohl für die eigene Erkenntnisgewinnung, Selbstreflexion und Urteilsbildung als auch für eine Teilnahme am fachlichen Diskurs erfahren. So eröffnen sich den Lernenden zunehmend Ansätze zu selbständiger gründlicher Erschließung politischer Probleme." (ebd.) Und auch einschlägige Lehrbücher, deren integraler Bestandteil politische Theorie ist, stehen für den Unterricht seit Jahren und Jahrzehnten zur Verfügung, z.B.: B. Sutor: Politik - Ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn 1994. I. Fetscher: Von Marx zur Sowjetideologie. Frankfurt a.M. ²²1987. A. von Pechmann: Politische Theorie. München ²1992.

Unterricht sollte soviel Institutionenkunde wie nötig und soviel praktischer Anschauungsunterricht wie möglich sein" (VLH S. 7), liegt ein Verständnis von politischer Bildung zugrunde, welche diese als einen Zwitter aus Anschauungslernen und einer unterrichtlich zu vermittelnden Kunde von gegebenen Institutionen faßt. Hierbei wird übersehen, daß die theoretischen Voraussetzungen politischen Handelns und politischer Wirklichkeit unter den Bedingungen einer zunehmend verwissenschaftlichten Zivilisation weder in der Form einer Kunde noch durch unmittelbare Anschauung offengelegt und eingeholt werden können. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit der Frage, wie mit der Differenz zwischen der Eigenstruktur politischer Praxis und deren verwissenschaftlichten Rationalität umgegangen werden kann. In die hier zur Diskussion anstehenden Fragen können Kunden und Anschauungsunterricht nicht einführen, denn sie gelangen über die Erscheinungsebene nicht hinaus und können daher nicht zwischen möglichen Ansprüchen der szientifisch uneinholbaren politischen Wirklichkeit und deren wissenschaftlichen und umgänglichen Interpretationen unterscheiden.

Die fehlende Auseinandersetzung mit politischen Theorien führt dazu, daß neben den bereits genannten Differenzen zwischen wissenschaftlicher Weltinterpretation und gesellschaftlicher oder individueller Wirklichkeitserfahrung als ein weiterer Unterschied auch derjenige zwischen politischer Wirklichkeit und Interpretationen dieser Wirklichkeit unthematisiert bleibt. Statt auch diese Differenz dem Unterricht zur Thematisierung aufzugeben, neigen die Lehrplanhinweise dazu, die durch sie selbst nahegelegten Interpretationen politischer Wirklichkeit mit dieser selbst zu verwechseln. Damit führt die bereits geschilderte weitgehende Ausklammerung politischer Theorien zu keiner Entideologisierung; sie bringt vielmehr unter der Hand eine neue Ideologisierung hervor. Da wir Wirklichkeit immer nur im Lichte unserer Erfahrungen und Theorien kennenlernen, dürfen wir unsere gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen niemals mit der Wirklichkeit selbst gleichsetzen. Die Unterscheidung zwischen der reflexiv uneinholbaren Eigenlogik politischen Handelns selbst und dessen möglichen Begriffen ist aber bedeutsam, um naturalistische Fehlschlüsse, wie sie an den Lehrplanhinweisen schon des öfteren nachgewiesen worden sind, zu vermeiden.

Eine explizite Thematisierung politikwissenschaftlicher Theorien könnte immerhin auf die Notwendigkeit der zuletzt genannten Unterscheidung aufmerksam machen. Durch sie ließe sich zeigen, daß wir in unserem Denken und Handeln Wirklichkeit immer schon interpretieren. Fehlt die Reflexion hierauf, so kann es zu dem Fehlschluß kommen, als sei unsere Erfahrung der Wirklichkeit mit dem, was diese Wirklichkeit an sich ist, identisch. Die Folge ist, daß Erfahrungen, die den Status von Interpretationen haben, als deskriptive Aussagen über die politische Wirklichkeit selbst ausgegeben werden, die es in ihrem "Sein" bloß zu erkennen und anzuerkennen gilt.

Diese in den Lehrplanhinweisen beobachtbare Ideologisierung überbietet in gewisser Hinsicht noch jene Ideologie, die durch sie überwunden werden sollte. Aufgrund seiner einseitigen Fundamentierung in der Theorie des wissenschaftlichen Marxismus-Leni-

nismus forderte der Staatsbürgerkundeunterrichts unbeabsichtigter Weise die Heranwachsenden dazu heraus, die mit dem Anspruch auf eine absolute Wahrheit auftretende Theorie an den Widersprüchen zwischen theoretisch behaupteter und praktisch erfahrener Wirklichkeit zu überprüfen und zu problematisieren. Er konterkarierte auf diese Weise sein eigenes Programm und eröffnete Distanzierungsmöglichkeiten, die es dort nicht mehr gibt, wo auf die Auseinandersetzung mit politischen Theorien verzichtet wird.

Werden dem Unterricht hingegen *konkurrierende* politische Theorien zur Thematisierung aufgegeben, so wird die Möglichkeit eröffnet, Ideologien, welche die in ihrem Horizont interpretierte Wirklichkeit mit der Wirklichkeit selbst gleichsetzen, zu durchschauen. Entsprechend wird auch in dem "Beutelsbacher Konsens" ein "Kontroversitätsgebot" und ein "Indoktrinationsverbot" gefordert.²⁹ Im Rahmen eines diesen "Geboten" und "Verboten" verpflichteten Unterrichts brauchte dann auf die Behandlung des und eine Auseinandersetzung mit dem Marxismus-Leninismus, anders als in den Lehrplanhinweisen unterstellt, durchaus nicht verzichtet werden.

Der Versuch in den Lehrplanhinweisen von 1991, die Ideologisierung der politischen Bildung in den DDR-Lehrplänen auf dem Wege einer Entideologisierung zu korrigieren, erweist sich wiederum als selbst ideologiestiftend. Die Konsequenzen und Defizite der gewählten Strategie lassen sich am Text selbst bis in einzelne Aussagen hinein nachweisen. Ein Satz, der für sich genommen vielleicht nur komisch und unglücklich formuliert wirkt, gewinnt im Lichte meiner kriteriengeleiteten Kritik eine ebenso seltsame wie entlarvende Plausibilität. Für die Behandlung des Themas "Demokratie in der Schule" wird als "Teilziel" genannt, daß Unterricht die SchülerInnen zur "Tolerierung einer nicht-genehmen, aber richtigen Entscheidung" hinführen solle. (VLH S. 10)

Diesem Teilziel liegen gleich mehrere unhaltbare Prämissen zugrunde. Die eine besagt, zwischen richtigen und falschen Entscheidungen lasse sich im Gebiet der Politik ohne weiteres unterscheiden. Die andere definiert Toleranz als Duldsamkeit gegenüber richtigen Entscheidungen. Beide zusammen legen nahe, daß Unduldsamkeit gegenüber falschen Entscheidungen mit dem Toleranzgedanken widerspruchsfrei vereinbar sei. Die Lehrplanhinweise verstoßen damit gegen eine Auffassung einer Toleranz, die nicht nur toleriert, was anerkanntermaßen *richtig* ist, auch wenn es einem nicht gefällt, sondern allem gegenüber - mit Ausnahme der Intoleranz - tolerant

29 Der "Beutelsbacher Konsens" bezeichnet den Minimalkonsens, auf den sich die in verschiedene Lager zerstrittenen Politikdidaktiker der Bundesrepublik 1977 auf einem Zusammentreffen einigten. Er umfaßt a) ein Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot, b) ein Kontroversitätsgebot, c) das Ziel der Analysefähigkeit sowohl der politischen Situation wie auch der eigenen Interessenlage der Schüler. Vgl. H. Schneider: Der Beutelsbacher Konsens. In: W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 171-178.

zu sein versucht.³⁰ Übersehen wird, daß die eigentliche Herausforderung der Toleranz im Tolerieren von aus individueller Sicht Falschem liegt.

Die den Lehrplanhinweisen zugrundeliegende Überzeugung von unzweifelhaft "richtigen" Entscheidungen auf dem Gebiet der Politik läßt sich nicht nur als eine Unterbietung der Toleranzproblematik kritisieren, sondern ist zugleich ein Beispiel für bedenkliche Folgen, die dann eintreten können, wenn Unterscheidungen wie die in den Kriterien 6 bis 8 genannten aufgegeben werden.

2.8 *Kriterium 9: Nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und der in 1-8 genannten Unterscheidungen/Kriterien*

Zum Abschluß sollen die Lehrplanhinweise unter einem letzten Kriterium zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte durchgesehen werden, welches es erlaubt, diese unter der Frage zu prüfen, ob sie die in den vorausgegangenen Kriterien angesprochenen Weltverhältnisse hierarchisch oder nicht-hierarchisch ordnen. Die Relevanz dieser Frage läßt sich am Grundgesetz der BRD illustrieren, welches die Lehrplanhinweise als ihre eigene Basis ansehen.

Der im Grundgesetz festgeschriebene Grundsatz der Gewaltenteilung ist dezidiert nicht-hierarchisch zu verstehen.³¹ Die drei Gewalten, die Legislative, Exekutive und Jurisdiktion, sind nicht aufeinander reduzierbar oder auseinander ableitbar. Zählt man mit Hartmut von Hentig die öffentliche oder veröffentlichte Meinung als vierte Gewalt hinzu, so gilt dies auch für sie.³² Alle vier Gewalten stehen in einem Verhältnis, welches gegenseitige Kritik nicht nur erlaubt, sondern geradezu zur Voraussetzung und zum Ziel hat. So kann Politik Gesetze ändern bzw. erlassen, die Jurisdiktion bei der Klärung konkreter Rechtsfälle auslegt. Die Befugnis der Jurisdiktion ist hierbei nicht darauf begrenzt, auf der Grundlage vorgegebener Gesetze Recht zu sprechen; sie kann in Auslegungen des Grundgesetzes zugleich Gesetze prüfen und auf diesem Wege Entscheidungen von Regierung und Parlament kritisieren oder anmahnen. Ähnliches gilt für die Exekutive und ihr Verhältnis zur Legislative und Jurisdiktion. Sie kann bei

30 Auf politischem Gebiet hat in Deutschland diese Einsicht aus dem Scheitern der Weimarer Republik zum nicht zur Debatte stehenden, unveränderlichen Verfassungskern geführt. Dieser Kern soll die Möglichkeit der unterschiedlichen Interpretationen sichern und steht deshalb selbst nicht zur Disposition - ein solcher Hinweis zum Wesen des Grundgesetzes fehlt in den Lehrplanhinweisen.

31 Die Gewaltenteilung ist in Klasse 9 unter der Überschrift "Machtkontrolle im demokratischen Staat" Thema. (VLH, S. 24.)

32 H. von Hentig; Öffentliche Meinung / öffentliche Erregung / öffentliche Neugier - Pädagogische Überlegungen zu einer politischen Fiktion. Göttingen 1969.

der Anwendung der Gesetze bzw. Rechtsprechung auf möglichen Reformbedarf hinweisen, der unter bestimmten Umständen eine Veränderung der Rechtsprechung notwendig macht und die Politik vor neue Aufgaben stellt. Abstimmungsprobleme zwischen den ersten drei genannten Gewalten sind dabei niemals nur unter diesen selbst, sondern stets auch im Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit zu erörtern, welche nicht die Funktion hat, die Entscheidungen von Exekutive, Legislative und Jurisdiktion zu affirmieren, sondern jenen Ort bezeichnet, an welchem öffentliche Meinung über die genannten drei Gewalten urteilt und sich in Auseinandersetzung mit der veröffentlichten Meinung selbst bildet.

Das skizzierte nicht-hierarchische Verständnis der drei bzw. vier Gewalten, das im Grundgesetz gegeben ist, findet in den Lehrplanhinweisen selbst keine strukturelle Entsprechung. Im Hinblick auf die verschiedenen Weltverhältnisse lassen sich vielmehr zahlreiche Hierarchisierungen nachweisen.

Wie bereits gezeigt, wird das Grundgesetz durchgängig als eine normative Vorgabe interpretiert und damit auf ein schlechterdings zu affirmierendes Bildungsideal verkürzt. Weitere Hierarchisierungen sind die Folge. Sie zeigen sich in der Affirmation der Monopolisierung der Schule als Bildungsinstitution sowie daran, daß Vorstellungen einer Einheit von Wissen und Haltung, theoretischem und praktischem Lernen u.a.m. ein Vorrang gegenüber einer an Vermittlungsproblemen ausgerichteten Sicht eingeräumt wird. Selbst dort, wo die Lehrplanhinweisen unterschiedliche Handlungsbereiche nennen, werden Abstimmungsprobleme sowie ihr Verhältnis zueinander nicht thematisiert. Interessen-, Wert-, und Normkonflikte zwischen den Sphären des Politischen, Ökonomischen, Gesellschaftlichen und des Privaten kommen nicht einmal vor. Die genannten Bereiche werden weitgehend getrennt und als getrennte behandelt. Wechselwirkungen zwischen ihnen bleiben unbedacht. Und wo ausnahmsweise einmal Beziehungen problematisiert werden, da werden lineare Kausalitäten als Erklärungsmuster unterstellt. Z.B. wird das Thema "Familie" in einer Art und Weise behandelt, daß Familienprobleme nur in individualisierter Form vorkommen und Interdependenzen mit dem unmittelbar folgenden Thema "Arbeitslosigkeit" nicht bedacht werden. (vgl. VLH S. 14f.)

Die weitgehende Nichtthematisierung von Interdependenzen bedeutet keineswegs, daß Hierarchisierungen vermieden werden. Eine solche Nichtthematisierung verweist nicht auf nicht-hierarchische Zusammenhänge, die es erlauben, unterschiedliche Weltverhältnisse und ausdifferenzierte Bereiche gesellschaftlichen Handelns in eine Beziehung wechselseitiger Kritik und Reflexivität zueinander zu setzen. Durch die Bevorzugung hierarchischer oder Interdependenzen negierender Reflexionsmuster begünstigen die Lehrplanhinweise ein Verständnis der Bildungsaufgabe, welches unterstellt, es gäbe gar keine ernst zu nehmenden Probleme im Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche des menschlichen Lebens, sondern alle ließen sich für sich nehmen und bildeten zusammen das Puzzle des Lebens, dessen Teile auf wunderbare

Weise eines ins andere passen - wenn sie nur richtig gelegt sind.

3 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Auch wenn die Analyse gezeigt hat, daß die thüringer Lehrplanhinweise zum Fach "Sozialkunde" aus dem Jahre 1991 nicht, wie in den anderen Fächern, lediglich eine von ideologischem Ballast "befreite" Version der DDR-Lehrpläne sind, lugt die DDR doch an allen Ecken und Enden hervor. Schon die Verwendung von bekannten, bedeutungsgeladenen Begriffen wie beispielsweise im Satz; "(D)er Schüler (soll) erzogen werden zur Demokratie, zur Achtung der Würde des Menschen, zum verantwortlichen Gebrauch der Freiheit, zur Bereitschaft, den Frieden zu sichern, zur Völkerverständigung unter dem besonderen Aspekt des geeinten Europas" (VLH S. 6) offenbart die Autorenschaft von DDR-Lehrern.

Das Organ, das der "Sicherung des Friedens" diene, war im Sprachgebrauch der DDR die Nationale Volksarmee. Der Terminus "Völkerverständigung" verweist im Bewußtsein der DDR-Bürger auf die "sozialistischen Bruderstaaten"; er wurde unter den Nachwendebedingungen in den Lehrplanhinweisen durch den Annex "geeintes Europa" erweitert. Dieser Begriff bezieht sich jedoch ursprünglich nur auf die westeuropäischen Staaten und ihre Einigung. In der Formel "Völkerverständigung unter dem besonderen Aspekt des geeinten Europas" werden somit zwei bis dahin einander entgegengesetzte Bedeutungen assoziiert.

Es ist zu vermuten, daß diese Begriffe bei den LehrplanmacherInnen und LehrerInnen nicht unabhängig von dem in sie eingegangenen traditionellen semantischen Gehalt der bekannten Begriffe verstanden wurden. In ihrer Verwendung widerspiegelt sich weniger eine distanzierte Reflexion als stärker eine Kontinuität im Verständnis der Aufgaben schulischer Erziehung. Analog zu dieser semantischen Beobachtung, lassen sich auch an den Inhalten der Lehrplanhinweise eine Mischung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten feststellen.

Die radikale Umstellung der Erziehungsziele der Lehrpläne im Bereich der politischen Bildung von der Orientierung an der Weltanschauung des "wissenschaftlichen Marxismus-Leninismus" hin zu einer Ausrichtung am Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland erscheint zunächst als ein Bruch und Neuanfang. Die bildungs- und erziehungstheoretische Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise hat jedoch ergeben, daß sich zwar die Inhalte der Bildungsideale, die es zu affirmieren gilt, geändert haben, daß jedoch die Struktur der Affirmation selbst nicht in die einer distanzierenden Reflexion überführt wurde.

Das Grundgesetz als Fundament der politischen Bildung wurde oftmals so ausgelegt, als seien sämtliche Inhalte der politischen Bildung durch die Verfassung vorgegeben und als sei es Aufgabe des Unterrichts, die SchülerInnen zum Grundgesetz als

einer letzbegründeten Norm zu erziehen.³³ In solchen Deutungen bestätigt sich die eingangs beschriebene Möglichkeit, daß der Versuch, die staatspädagogische Ausrichtung der Erziehungs- und Bildungsziele mit Hilfe neuer Lehrpläne zu überwinden, in eine neue Affirmation umschlägt, in der dann alte Überzeugungen und Gewohnheiten überdauern.

Haben sich die im Projekt "Bildungstheorie und Unterricht" aufgestellten Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungsvorstellungen als hilfreich für die exemplarische Analyse des Transformationsprozesses auf dem Gebiet der politischen Bildung erwiesen, indem sie auf bildungs- und erziehungstheoretisch bedeutsame Problematiken aufmerksam machen konnten, fällt doch das Urteil über die erste Stufe dieses Transformationsprozesses der Lehrpläne in Thüringen kritisch aus. Das nachdenklich stimmende Resultat der Untersuchung besagt, daß die Transformation in den vorläufigen Lehrplanhinweisen 1991 allenfalls begonnen hat. Bei diesem Urteil muß jedoch berücksichtigt werden, daß die thüringischen vorläufigen Lehrplanhinweise in einer Zeit von nur sechs Wochen erstellt werden mußten. Wie Klaus Peter Wallraven in seiner in diesem Band veröffentlichten Untersuchung zeigt, bedeutete jedoch auch die in Brandenburg praktizierte bejahende Übernahme des aktuellen Lehrplans für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen eine Affirmation. Darüber hinaus sollte die Transformation in Brandenburg mit *einem* Ruck gelingen,³⁴ während die thüringische Lehrplanentwicklung von Anfang an als ein Transformationsprozeß konzipiert und auf drei Stufen hin angelegt war. Die Fortschritte dieses Prozesses zu ermitteln und im Gespräch mit den beteiligten Wissenschaftlern, Praktikern, Verwaltungsfachleuten und Bildungspolitikern zu diskutieren, bleibt eine Aufgabe künftiger Analysen und Diskurse.

33 Vgl. Pkt. 2.1.a in diesem Aufsatz.

34 Daß dies nicht gelungen ist, wird auch daran deutlich, daß in Brandenburg die Rahmenpläne mit dem Ziel einer Überarbeitung unterzogen werden, den LehrerInnen genauere Vorgaben zu machen und dabei Erziehungsziele festzuschreiben. Vgl. dazu: Lehrer bekommen genauere Vorgaben. In: Berliner Zeitung, Do. 27. 5. 1999.