

Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung¹

1 Einleitung

Dem DFG-Projekt "Bildungstheorie & Unterricht" ging es darum, den Transformationsprozeß an der Schnittstelle von Bildungspolitik, Bildungstheorie und Unterricht von der SBZ über die DDR bishin zu den Neuen Ländern zu untersuchen. Grundlage unserer Untersuchungen in den Fachbereichen Chemie, Technik, Geschichte und politische Bildung waren vor allem Lehrpläne. Sie sind eine Textsorte, die genau an dieser Schnittstelle angesiedelt sind, weil sie ministeriell verabschiedet werden, *politische* Vorgaben zum Grunde haben, mit bestimmten bildungs- und erziehungstheoretischen Hintergründen für den *Unterricht* formuliert worden sind. Im Rahmen dieses Projektes untersuchte ich die Entwicklung der Lehrpläne für die politische Bildung des Bundeslandes Thüringen. Im Sinne des Titels unseres Symposium können wir demnach weniger *empirische* Aussagen über Bedeutungsgewinn und Bedeutungsverlust der Schule machen, wohl aber können wir etwas darüber aussagen, welche Erwartungen an Schule herangetragen werden und welche normativen Vorgaben sich in den Lehrplänen widerspiegeln. Auch dieses sind Dimensionen der Relevanz von Schule.

Um diese Bedeutungsebenen am Beispiel der thüringer Lehrplanentwicklung herauszuarbeiten, werde ich in drei Schritten vorgehen. In einem ersten Schritt sollen der Gebrauch einiger Begriffe erläutert werden. Das ist um so dringlicher, als er sich besonders im Begriff der Transformation durch den erziehungswissenschaftlichen Kontext von dem ansonst eingebürgerten Gebrauch unterscheiden muß. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der Analyse des Transformationsprozesses vorgestellt. Dazu wird die Lehrplanentwicklung in drei Durchgängen in unterschiedlicher Hinsicht befragt. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Analyse noch einmal zusammengefaßt und eine Bewertung des Prozesses, sowie auch der Bewährung der Untersuchungskriterien selbst gewagt werden.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich für die Zusammenarbeit mit dem Thüringer Landesinstitut (Thillm) bedanken, in der für uns das wesentlichste Ergebnis unseres Projektes bestand. Denn die Kooperation mit den Autorinnen der Lehrpläne bedeutete für uns eine Evaluation der vom Projekt Bildungstheorie und Unterricht erarbeiteten Kriterien zur Brauchbarkeit bei der Erarbeitung von Lehrplänen. Insofern sind wir dankbar für die Offenheit, mit der die Thüringer auf die von uns vorgebrachten Kritiken eingingen und die Kriterien selbst auf die eigenen Lehrpläne produktiv anwandten. An dieser Stelle erwies sich die Praxistauglichkeit der Kriterien auch im Prozeß der Lehrplanerarbeitung, wie sie in einer reinen universitären Analyse nicht zu leisten gewesen wäre.

2 Thema

Diese Entwicklung läßt sich nach Kriterien einer Transformation von einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ hin zu einer „politischen Bildung“ begreifen. Dazu ist es zunächst naheliegend, die staatsbürgerliche Erziehung in der Staatsbürgerkunde der DDR zu verorten, deren Bildungsideal in der sozialistischen Identität von Mensch und Staatsbürger bestand. Die Idee einer politischen Bildung jedoch, deren Ziel die Erziehung zu denkenden Menschen ist, die sachgerecht analysierend und selbständig urteilend im Medium öffentlichen Streits und öffentlicher Verständigung an der Gesellschaft partizipieren, dem System der Bundesrepublik Deutschland zuzusprechen. Ein solcher Transformationsbegriff, der in der Soziologie zuweilen als „nachholende Modernisierung“ bezeichnet wird, genügt für die angestrebte erziehungswissenschaftliche Analyse allerdings nicht. Schon die ersten Übergangslernpläne für Gesellschaftskunde, die noch für die ganze DDR galten, verabschiedeten sich vom Bildungsideal der *sozialistischen* Identität von Mensch und Staatsbürger. Das bedeutete jedoch nicht, daß man sich damit von *jedlichem* Bildungsideal einer Einheit von Mensch und Staatsbürger verabschiedet hätte. Nicht einmal die Herkunft eines Lehrplanes aus einer etablierten Demokratie verbürgt die Abstinenz von solchen Bildungsidealen, wie die vergleichende Analyse westdeutscher Lehrpläne ergab. Eine bildungs- und erziehungstheoretische Transformationsuntersuchung wird es also immer damit zu tun haben, die Überführung von vereinfachenden Einheitsvorstellungen hin zur Zulassung von Differenzen zwischen den verschiedenen Welt,- Mitwelt,- und Selbstverhältnissen des Menschen und der Reflexion dieser Beziehungsgeflechte zu thematisieren. Da solche Verhältnisse nur um den Preis der Aufrichtung eines neuen Bildungsideals für alle verbindlich festgelegt werden können, handelt es sich bei der Transformation, so wie wir sie verstehen, um einen prinzipiell unabschließbaren Prozeß. Denn wäre sie abgeschlossen, wären also die Verhältnisse auf dem neuen Niveau angekommen, so würde gerade dies die Aufrichtung eines neuen Erziehungsideals bedeuten das erneut zu einem Transformationsprozeß Anlaß bieten würde. So bleibt es eine dauernde Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Kritik, heimliche und z.T. unheimliche Bildungsideale aufzuspüren, ohne andererseits jemals ein Ankommen am Ende des Transformationsprozesses absehen zu können.

Im Falle des Fachbereiches der politischen Bildung kann dies besonders sinnfällig werden, weil der Prozeß des Politischen mit seinen demokratischen Entscheidungsfindungen in Parlamenten und den Debatten in der Öffentlichkeit, aber auch durch Informationen und Einflußnahmen der veröffentlichten Meinung in sich prinzipiell unabschließbar ist. Selbst Orwells Ministerium für Wahrheit konnte nur deshalb die ewige Wahrheit für sich behaupten, weil die Speicherung von Informationen verboten war. So bleibt Transformation eine Daueraufgabe, die mit der nachholenden Modernisierung von einem Zustand A zu einem Zustand B nicht viel gemein hat.

Ein interessantes Resultat einer solchen kriteriengeleiteten Transformationsforschung des Projektes war es, neben dem Aufweis von Bildungsidealen für westdeutsche Lehrpläne, auch die verbreitete Annahme widerlegen zu können, daß über die gesamte Dauer der DDR ein

monopolistisches ideologisches Muster die Lehrplanarbeit beherrscht habe. Vielmehr wiesen sich die Lehrpläne durch zunehmend starke Spannungen zwischen politisch-ideologischen und fachwissenschaftlichen Ansprüchen aus. (Dies allerdings nicht im Bereich der Staatsbürgerkunde.) Aber selbst innerhalb der ideologischen Prämissen gibt es eine interne Dynamik, die sich z.B. in der Abfolge „sittlicher“, „patriotischer“ und „sozialistischer“ Begründungsmuster zeigt.

3 Die Thüringischen Lehrpläne für Sozialkunde

3.1 Vorspann

Eine erste Voruntersuchung zeigte, daß das Land Thüringen für eine Analyse des Transformationsprozesses im Bereich der politischen Bildung die vielversprechendsten Möglichkeiten bot.

Während die meisten neuen Bundesländer aufgrund der äußerst knappen Zeit bis zum Schulanfang des Schuljahres 1991/92 und den geringen eigenen Kapazitäten zur Lehrplanentwicklung, sich für die Übernahme der Lehrpläne der westdeutschen Partnerländer entschieden, wählte das wiedergegründete Bundesland Thüringen nicht zum ersten Mal in der neueren Geschichte Deutschlands einen Sonderweg. Da sich die Thüringer darüber im klaren waren, in den 6 Wochen der Sommerferien keine komplett neuen Lehrpläne schreiben zu können, entschied man sich für ein über Jahre angelegtes, dreistufiges 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 nach ausführlicher Evaluation die endgültigen „Lehrpläne“ erarbeitet werden. Lediglich die Fertigstellung der „Lehrpläne“ verzögerte sich um ein Jahr. Insofern war für die Analyse die thüringer Entwicklung besonders interessant, weil hier nicht nur der Transformationsprozeß von eigenen Entwürfen eines ostdeutschen Bundeslandes ausgehend untersucht werden konnte, sondern auch, weil inzwischen mit den „Lehrplänen“ schon die dritte Phase im Transformationsprozeß erreicht ist.

3.2 Analyse der Lehrplanentwicklung in Thüringen

3.2.1 Die formale Entwicklung der Lehrpläne

Die VLH von 1991 setzen sich aus einer dreiseitigen Einleitung, die über Aufgaben, Ziele und Methoden der VLH Rechenschaft ablegt und dem eigentlichen curricularen Hauptteil im Umfang von neunundvierzig Seiten zusammen. Dieser Teil ist in Form einer Tabelle mit vier Spalten gestaltet. Darin werden unterschiedliche *Themen* von vier Stunden Umfang bis dreiundzwanzig Stunden Zeitumfang mit Hilfe der Spalten *Probleme*, *empfohlene Teilziele*, *Grundbegriffe* und *Hinweise für den Unterricht* ausdifferenziert. In den Spalten stehen meist nur einzelne Stichworte, so daß der Lehrerin bei deren Interpretation ein erheblicher Interpretationsspielraum zukommt.

Auf den ersten Blick erwecken die VLP von 1993 den Eindruck gänzlich neu erarbeiteter Lehrpläne. Das liegt nicht nur an dem gegenüber 1991 um zwei Drittel gekürzten Einleitungsteil, sondern auch an der anderen Struktur des curricularen Hauptteils. Aus der tabellarischen Einteilung in vier Spalten sind zwei Spalten geworden. In denen sind jedoch alle 1991 in vier Spalten untergebrachten Begriffe enthalten. Die marginalen inhaltlichen Änderungen finden sich teilweise jedoch an entscheidenden Stellen. Diese markanten Änderungen zu analysieren war die Aufgabe der Untersuchung dieses Lehrplanes.

Der VLP behielt über einen Zeitraum von sechs Jahren Gültigkeit. Die Zeit wurde von dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zu einer ausführlichen Evaluation und zur Neuentwicklung der endgültigen Lehrpläne genutzt. Der aus den Ergebnissen der Evaluation hervorgegangene endgültige Lehrplan von 1999 stellt einen gänzlich neuen Ansatz dar. Dies wird schon am folgenden Verhältnis deutlich. 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 (12 Seiten). Der eigentlich curriculare Teil muß sich dagegen mit 11 Seiten bescheiden.

3.3 Beispiele der kriteriengeleiteten Analyse

Im folgenden soll der Verlauf des Transformationsprozesses veranschaulicht werden. Dazu werde ich anhand der drei Kriteriengruppen des im Projekt entwickelten Kriterienkatalogs von insgesamt neun Kriterien, je die drei Lehrpläne vergleichen. So sollen Entwicklungen aufgezeigt werden und beurteilbar werden, inwiefern Prozesse der Transformation in den jeweiligen Hinsichten gelungen sind und inwieweit nicht.

3.3.1 Kriteriengruppe 1: Bildungstheoretische, analytische und antimonopolistische Kritiken an Bildungsidealen

In der staatsbürgerlichen Erziehung wird die Identität von Mensch und Staatsbürger angestrebt. Ein solches Ideal das der Mensch selbst nicht verändern, sondern nur affirmieren kann, ist geradezu ein Extrembeispiel eines normativen Bildungsideals. Eine politische Bildung hingegen geht von dem Ziel einer Teilhabe an einer sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit im Medium öffentlichen Streits und öffentlicher Verständigung aus, die eine reflexive Stellungnahme zur professionellen Politik ermöglicht, die bis hin zu einer Einwirkung auf die Arbeit von Parlamenten und Regierungen gehen kann. All dies findet statt in einer Pluralität von Analysen, Urteilen und Meinungen, über deren Richtigkeit nicht mehr entschieden werden kann, sondern lediglich deren Gültigkeit in politischen Entscheidungsprozessen zeitweilig verbindlich gemacht werden kann. Eine solche reflektierende Idee von Bildung wird deshalb keine Identitäten des Menschen mehr vorgeben können, sondern nur noch Hilfestellung bei dem Sich-in-Beziehung-setzen des Menschen zu der Sphäre des Politischen sein

können. Wobei deutlich bleiben wird, daß auch diese Sphäre nicht solitär betrachtet werden kann, sondern anschlussfähig an andere Sphären der Gesellschaft sein wird.

Die im einleitenden Teil der VLH von 1991 beschriebenen Ziele sind in hohem Maße normativ und repräsentieren ein hehres Bildungsideal (Erziehung zu: "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).) Eine besondere Rolle spielt das Grundgesetz. Die Arbeit mit ihm ist nicht nur "in den überwiegenden Stunden des Faches Sozialkunde [...] unentbehrlich" (VLH S. 7), sondern der Unterricht soll auch "die Wertvorstellungen des Grundgesetzes vermitteln" (VLH S. 6). Diese und weitere ähnlichlautende Aussagen lassen auf ein normatives Bildungsideal schließen, das von dem guten Willen getragen ist, durch eine Erziehung zum Grundgesetz die freiheitliche Demokratie zu sichern. Die Problematik, mit einem feststehenden Bildungsideal zur Freiheit erziehen zu wollen, wird von den VLH nicht berücksichtigt. So ist auch die Erziehung zum Staatsbürger nach wie vor programmatisches Ziel und wurde weder durch Rousseaus Überlegungen zur Erziehung zum Staatsbürger noch durch die Erfahrungen des Staatsbürgerkundeunterrichts diskreditiert. Es zeigt sich demnach, daß Bildungsideale keineswegs ein singuläres Kennzeichen sozialistischer Lehrpläne sind. Die Einheitsvorstellungen von Mensch und Bürger als anzustrebendes Ziel haben sich bis in diesen ersten Nachwende-Lehrplan des Landes Thüringen erhalten, auch wenn diese Einheit nun nicht mehr sozialistisch codiert wird, sondern durch das Grundgesetz repräsentiert wird.

Auch dort wo die Pluralität in den VLH der Alternativen vorkommt kann es sein, daß die eindeutige Präferenzen auf ein bestimmtes „Normalverhalten“ gelegt wird, das offensichtlich als Ideal angesehen wird. Dies zeigte sich exemplarisch an der Wehrdienstfrage, wo Formulierungen in einem Lehrplan vorkommen, die auch aus einer Werbebroschüre der Bundeswehr entnommen sein könnten. Wehrdienst ist dort z.B. ein „individueller Beitrag zum Frieden“. Der Zivildienst dagegen wird zwar erwähnt, bekommt jedoch nur den Status eines „verfassungsmäßigen Grundrechts“. Das Problem daran ist nicht, daß sich im Sozialkundeunterricht mit diesen und anderen Meinungen zum Thema auseinandergesetzt wird, sondern, daß diese Meinungen als Zielvorgabe im Lehrplan stehen. Ganz ähnliches findet sich z.B. auch im Thema "Leben in der Familie", in dem ein bestimmtes Bild der Familie zur Norm gemacht wird, die einzig eine gelingende Kindheit verbürgt. Das führt bis zu tautologischen Auswüchsen, in denen die „Ursache von Familienproblemen“ in der Nichterfüllung dieser Norm der bürgerlichen Normalfamilie gesehen wird. Familienprobleme werden als Grund für Familienprobleme erkannt.

Die VLP von 1993 dagegen haben anscheinend das besonders Problematische an dem hochgradig normativ aufgeladenen Einleitungstext erkannt. Daraus erklärt sich die maßgebliche Kürzung des Eingangsteils durch den Wegfall der Erläuterungen der Lernziele und der Methoden.

Diese Streichung hatte jedoch zur Folge, daß die VLP zum einen über Lern- und Erziehungsziele keinerlei Rechenschaft mehr ablegen, zum anderen die problematischen Lernzielbeschreibungen von 1991 in dem weithin identischen curricularen Teil der VLP unverändert implizit anzutreffen sind oder gar explizit dorthin verschoben wurden. An einem Beispiel kann dies deutlich werden. So fiel im Eingangsteil auch das Ziel einer Erziehung zum „Staatsbürger“ weg. Allerdings taucht dieser problematische Begriff des Staatsbürgers gleich in dem ersten zu behandelnden Thema der VLP gänzlich unkommentiert als Grundbegriff auf (VLP S.13). Die Streichung des Staatsbürgerbegriffs im Eingangsteil kann so wohl kaum einem gestiegenen Problembewußtsein zugerechnet werden.

Vor diesem Hintergrund hebt sich der endgültige Lehrplan aus dem Jahre 1999 deutlich ab. Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses: „Überwältigungsverbot, Kontroversität, Interessenlage der Schüler“² finden sich fast wörtlich im Lehrplan wieder und wirken sich positiv auf den Inhalt aus. Am deutlichsten wird dies im ersten Grobziel, wenn gesehen wird, daß „Schüler Politik immer schon auf der Basis ihrer Voreinstellungen beurteilen. Dem Unterricht gehe es „weder um die Bestätigung noch um die Veränderung solcher Schülerurteile, sondern um Kompetenzzuwachs und Differenzierung der Argumentation“ (LP. Gym. S. 13). Wie weit ist dies weg von der Erziehung zum Staatsbürger des ersten und zweiten Lehrplans. Allerdings sei nicht verhohlen, daß ein solcher Satz in einem Lehrplan, in Zeiten zunehmender rechtsradikaler Gesinnung unter den Schülern, die Ausnahme darstellt. Denn von den staatsbürgerlichen Zielvorgaben der Erziehung und nicht von der Fähigkeit zu einer differenzierteren Argumentation erhoffen sich viele Politiker schnelle Heilung dieses gesellschaftlichen Übels. Hier treffen wir eine durchaus verbreitete und weithin gesellschaftlich akzeptierte Legitimationsstrategie einer staatsbürgerlichen Erziehung an, der der Lehrplan die Intention einer politischen Bildung entgegensetzt. Damit die Schülerinnen die vom Lehrplan angezielte Differenzierung der Argumentation erlernen, schlägt er als Ziel vor, „andere politische Auffassungen als die eigenen im Sinne eines Perspektivenwechsels zu verstehen und (soweit sie nicht gegen Grund- und Menschenrechte verstoßen) zu tolerieren sowie simulativ für begrenzte Zeit auch probenhalber vertreten zu können“ (LP. Gym. S. 13). Hier wird deutlich, daß die Toleranz der Schule nicht nur aus schulrechtlichen Gründen an eine Grenze stößt, sondern daß die Grenze der Toleranz zur Sicherung der Toleranz dort gezogen werden muß, wo Intoleranz die Oberhand zu gewinnen droht.

3.3.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme zwischen Wissen und Haltung, praktischem und theoretischem Lernen (Krit. 4&5)

Die Identitätsannahmen einer staatsbürgerlichen Erziehung beziehen sich nicht nur auf das Verhältnis des Menschen zur Sphäre des politischen, sondern sie setzen auch eine Einheit von Wissen und dem daraus folgenden Handeln voraus, so daß das Eine das andere prädeterminiert. Intention politischer

² Schneider S. 173 ff.

Bildung dagegen wird es sein, an der Differenz zwischen Wissen und Haltung festzuhalten und im Unterricht die Probleme der Vermittlung zwischen beiden zu thematisieren. Mit der Vermittlung von Wissen wird nicht eine bestimmte Haltungserziehung verbunden, sondern vielmehr wird dazu aufgefordert und ermutigt, das erworbene Wissen selbstverantwortet anzuwenden und in der Sphäre des politischen aktiv zu agieren. Wie und ob der-/ oder diejenige dort jedoch handelt, kann nicht durch Unterricht festgelegt werden.

Die VLH von 1991 unterschieden zwischen Lernen auf praktischer Ebene und der Erkenntnis eines theoretischen Sachverhaltes sowenig wie zwischen Lern- und Erziehungszielen. Dies wird schon an der einleitenden Beschreibung der „Lern-ziele“ deutlich, die zumeist *Erziehungs*-ziele sind, auch wenn diese mit Worten beschrieben werden, die sich eigentlich auf kognitive Lernziele beziehen. So wechseln z.B. Formulierungen wie „Einsicht gewinnen“, „Erziehung zu“, „zur Erkenntnis führen“ beständig ab, ohne daß eine semantische Differenz erkennbar wäre. Besonders deutlich wird dies in dem in vielfacher Hinsicht problematischen Satz: „Der Schüler soll zur Erkenntnis geführt werden, daß das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird“ (VLH S. 6). Da er als deskriptiver Satz offensichtlich unsinnig ist, da keineswegs in allen Fällen das eigene Handeln von sozialer Verantwortung geprägt wird, liegt es wohl nahe, hierin ein Erziehungsziel zu erkennen und ihn als Sollensaussage zu verstehen. Unklar bleibt aber auch dann, weshalb ausgerechnet diese eine Dimension der Verantwortlichkeit, die soziale, so als Erziehungsziel herausgestellt wurde.

Die Unkenntnis der Vermittlungsprobleme von Wissen und Haltung wird weiterhin deutlich, wenn in dem Dreischritt aus „Vermittlung von Kenntnissen“ und „Erfassen von Zusammenhängen“ unmittelbar der „Aufbau von bedeutsamen Haltungen“ folgt (VLH S. 5). Die Analyse ergab, daß der Schwerpunkt bei dieser Textpassage nicht so sehr auf der Möglichkeit der Unterscheidung dieser drei Ebenen, sondern eher auf der einlinigen Verbindung zwischen der Kenntnisvermittlung und dem daraus resultierenden deduzierbaren Verhalten zu legen ist.

Anders der VLP von 1993, der an dieser Stelle eine bedeutende Variante aufweist. Jetzt folgt in dem Dreischritt aus „Vermittlung von Kenntnissen“ und „Erfassen von Zusammenhängen“ nicht mehr *unmittelbar* der „Aufbau von bedeutsamen Haltungen“ (VLH S. 5), sondern lediglich eine „Anregung“ zur aktiven Gestaltung der Demokratie (VLP S. 4). Die Intention einer politischen Bildung spiegelt sich in Nuancen wie dieser. Welche Haltungen aufgebaut werden, kann politische Bildung nicht mehr verordnen. Deshalb gibt sie jedoch keineswegs den Anspruch auf, auf die Handlungen der Subjekte einzuwirken, sondern sie ermutigt sie zu einem reflektierten Handeln. Dieses liegt dann jedoch in der Verantwortung der handelnden Subjekte. Da jedoch ansonst der VLP mit dem VLH weithin identisch ist, hat sich diese weitreichende Nuance leider nicht in den anderen Teilen des VLPs niedergeschlagen.

Überraschend ist jedoch, daß am Anfang des 99er endgültigen Lehrplanes weit hinter dieses bereits 93 erreichte Reflexionsniveau zurückgefallen wird, wenn der Lehrplan beispielsweise von einer "Verzahnung von Wissensvermittlung, Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung" spricht. Wie bereits 1991 kann dies bedeuten, daß der Lehrplan eine Differenz zwischen den genannten Bereichen der Wissensvermittlung einerseits und der Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung andererseits zu ziehen in der Lage ist. Andererseits sollen die Bereiche, miteinander "verzahnt" werden. So wird der Eindruck vermittelt, aus der Wissensvermittlung folge einsinnig die Werteaneignung und die Persönlichkeitsentwicklung. Dieses "Verzählen" spricht nicht dafür, daß das Bewußtsein einer Vermittlungsproblematik zwischen Wissen und Haltung schon genügend reflektiert wurde. Ein solches Unterfangen steht jedoch den dem Beutelsbacher Konsens nahestehenden und im Lehrplan angeführten Zielen des "Handlungsbezugs, Offenheit des Lernens sowie Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Schüler" (LP S. 10) entgegen.

Im endgültigen Lehrplan kommt zusätzlich noch ein Problem hinzu, das im Sinne der Unterscheidung von Wissen und Haltung anzusprechen ist. Die gesamte dritte Lehrplangeneration in allen Fächern durchzieht das sogenannte Kompetenzmodell. Dies fußt auf dem Ziel der Stärkung von vier Kompetenzen im Fachunterricht: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz. Alle vier sollen in die *fachliche* Bewertung mit einfließen. So richtig es auch ist, daß Unterricht auch immer auf das Selbstverständnis von Schülern und auf ihr Sozialverhalten Einfluß hat, ist dennoch mit guten Gründen zu bezweifeln, daß Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, neben Sach- und Methodenkompetenz zu gleichrangigen Zielen des *Unterrichts* gemacht werden können. Selbst- und Sozialkompetenz müssen deshalb nicht aus der Schule ausgeschlossen werden, aber sie haben ihren primären Ort vor allem im *Schulleben* und nicht im *Unterricht*. Gerade hier ließe sich der Unterschied zwischen einem praktischen und einem theoretischen Denken und Lernen verorten. Auch wenn beides nicht ohne Bezug zueinander ist, so ist es jedoch nicht identisch, sondern die Problematik der Vermittlung zwischen beiden ist zu berücksichtigen. Zusätzlich problematisch ist, daß an der Thüringer Schule ein hoch differenzierter Bewertungsbogen zur Verhaltenseinschätzung eingeführt wurde. Fließen jedoch Selbst- und Sozialkompetenz zusätzlich zum Bewertungsbogen auch in die jeweilige Fachnote ein, wird Verhalten zweifach, fachliche Leistung dagegen nur einfach bewertet.

So vielversprechend die im Lehrplan vorgestellten Methoden des fächerübergreifenden Unterrichtes auch sind, scheint es doch so, als läge die Begründung für ihn darin, diejenigen erzieherischen Wünschbarkeiten (Bildungsideale) die im Fachunterricht nicht zu realisieren sind, nun im fächerübergreifenden Unterricht zu erreichen. Wenn Ziele wie „Berufswahlvorbereitung, *Erziehung* zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden, *Gesundheitserziehung*, Umgang mit Medien und Informationstechniken, *Verkehrserziehung* und *Umwelterziehung*“ (Vgl.: LP. Gym. S. 7) genannt

werden, zeigt sich, daß die Autoren des allgemeinen Teils weniger die [Grund-*bildung*] wie anfangs angekündigt, sondern wieder vor allem „*Erziehung*“ beabsichtigen. (Hervorhebungen, H.S.). Die AutorInnen bleiben die Erklärung schuldig, wieso im fächerübergreifenden Unterricht gelingen soll, was im Fachunterricht mit gutem Grund als unmöglich erkannt wurde. Statt dessen sind die konkreten Kooperationsvorschläge im eigentlichen curricularen Teil des Lehrplans sehr konkret und bieten hervorragende Möglichkeiten eines thematischen Zusammenarbeitens an. Würde die Zielbeschreibung des fächerübergreifenden Arbeitens sich also an den konkreten, im Lehrplan selbst angegebenen Möglichkeiten orientieren, würde er nicht mit Erwartungen überschüttet werden, die weder im Fachunterricht und auch nicht im fächerübergreifenden Unterricht erfüllt werden können weil sie wiederum auf eine Verwischung der Differenz von Wissen und Haltung und theoretischem und praktischem Lernen und Handeln hinauslaufen.

3.3.3 Kriteriengruppe 3: Probleme der Unverdrängbarkeit des Umgangs, der unvermittelten Unmittelbarkeit, der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse (Krit. 6, 7, 8 & 9)

Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung suchen sich oft ihre Legitimation in einer Wissenschaft, die beansprucht, gültige Aussagen sowohl über die private Sphäre des Umgangs des Menschen zu machen, als auch den einzig möglichen gesellschaftlichen Sinn dieser zunächst innerwissenschaftlichen Aussage mit zu wissen. Es wird nicht noch einmal in der Sphäre der Gesellschaft oder des privaten Umgangs darüber entschieden, ob und inwieweit eine wissenschaftliche Aussage Bedeutung erlangt, sondern allein ihr Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verbürgt auch den Anspruch auf Wahrheit, der in allen Bereichen des menschlichen Lebens uneingeschränkt Geltung fordert. Auch dort, wo die Wissenschaft keine Antwort weiß, weiß sie sie lediglich *noch* nicht, was ihrem prinzipiellen Anspruch, den Dingen letztlich auf den Grund gehen zu können, und zu entdecken, was des Pudels wahrer Kern ist, jedoch keinen Abbruch tut. Die Intention einer politischen Bildung nach unserem Verständnis wäre es dagegen, die Bezugsprobleme einer immer stärker verwissenschaftlichten Gesellschaft zu den nicht primär wissenschaftsorientierten Bereichen des menschlichen Lebens zu thematisieren, ohne den Anspruch erheben zu können, sie letztgültig aufzuklären.

Die Kriterien des dritten Blocks, die zwischen einem innerwissenschaftlichen Sinn wissenschaftlicher Aussagen einerseits und deren Bedeutung für gesellschaftliche Zusammenhänge und ein persönliches Umgangsverhältnis andererseits unterscheiden, konnten für die VLH vor allem deshalb nicht in Anwendung kommen, weil laut deren Selbstaussage „Politischer Unterricht [...] soviel Institutionenkunde wie nötig und soviel praktischer Anschauungsunterricht wie möglich“ (VLH. S. 7) sein sollte. Politische Theorie kommt also nicht vor und tatsächlich wird in den ganzen

VLH nur im Zusammenhang mit der Gewaltenteilung ein einziger Theoretiker (Montesquieu) genannt (VLH S. 37).

Auch die Untersuchung der VLH auf das achte Kriterium, das nach einem Bewußtsein der Differenz einer uneinholbaren Wirklichkeit und unserem immer vermittelten Bewußtsein von ihr fragte, fand kaum Anhaltspunkte für diese Differenz. Wird Unterricht lediglich als „Kunde“ und „Anschauung“ begriffen, dann wird keine Sprache kultiviert, die ein Bewußtsein der Differenz der Wirklichkeit wie sie uns erscheint und der Wirklichkeit, wie sie an sich selbst sein mag, artikulieren kann. Folgerichtig formulieren die VLH denn auch als Teilziel: “Tolerierung einer nicht-genehmen, aber richtigen Entscheidung” (VLH S. 10). Es wird demnach davon ausgegangen, daß Entscheidungen im Bereich des Politischen zweifellos “richtig” sein können und diese dann zu tolerieren seien. Hier offenbart sich eine hochgradige Simplifizierung des Verhältnisses von uneinholbar vorausgesetzter Wirklichkeit und unserem Bewußtsein dieser Wirklichkeit. Eine solche Aussage der Richtigkeit von politischen Entscheidungen ist nur dann haltbar, wenn sie im Bewußtsein auf eine Durchgriffsmöglichkeit auf diese Wirklichkeit erfolgt. Sie öffnet damit jeglicher Intoleranz Tür und Tor; denn im Bewußtsein der “Richtigkeit” von Entscheidungen ist es legitim alle anderen wenigstens zur Tolerierung, wenn schon nicht zur Zustimmung zu diesen richtigen Entscheidungen zu bewegen.

Gab es 1991 in den VLH schon so gut wie keine politische Wissenschaft, so wird 1993 auch der einzige Verweis auf einen Theoretiker des Politischen, auf Montesquieu, getilgt. Das *Problem*: “Vom Wesen und Sinn von Staatsgewalt”, das 1991 als erstes *Problem* des ersten *Themas* des Sozialkundeunterrichtes überhaupt behandelt wurde, fehlt 1993 ganz. Der VLP nennt also weder eine politische Theorie, noch einen Theoretiker des Politischen. Vermutlich ist darin nicht so sehr das *Programm* einer staatsbürgerlichen Erziehung zu sehen, als vielmehr ein Reflex auf die Überfrachtung des ehemaligen Staatsbürgerkundeunterrichts mit einer bestimmten Art von politischer Theorie, die nämlich, wie oben angedeutet, in der Lage sein sollte, einziggültige Wahrheit in allen Lebensbereichen zu verbürgen. Mit dem Bade wurde aber das Kind ausgeschüttet, wenn durch den Verzicht auf Wissenschaft auch auf die Vermittlung tiefgreifender Reflexionsmethoden des politischen Erlebens verzichtet wurde. So kommt der Anschauung des Politischen und der Kunde seiner Institutionen eine Bedeutung zu, die unmittelbarer Wahrheit gleichkommt. Denn die Relativierung und somit die vergleichende Beurteilung des Angeschauten und der gelernten Institutionen durch eine wissenschaftliche Distanzierung wird nicht gefördert. Das einfache Weglassen einer Legitimationsstrategie der staatsbürgerlichen Erziehung, der Verzicht auf ihre sogenannte Verwissenschaftlichung, macht also noch keine politische Bildung aus. Ihr müßte das Medium der Wissenschaft in seiner Pluralität eben zur Analyse des Gegebenen zur Verfügung stehen, die daraus folgenden Handlungsentscheidungen jedoch wieder den einzelnen überlassen.

Der Lehrplan von 1999 scheint hier anzusetzen, wenn dem Prinzip der "Wissenschaftsorientierung" im einleitenden Text des Gymnasiallehrplans eine besondere Bedeutung zuerkannt wird. Sieht man jedoch im curricularen Teil des Lehrplanes nach wie dies Prinzip unterfüttert wird, so fällt auf, daß zwar Ansätze sozialwissenschaftlicher Theorien vorkommen, jedoch der Problembereich, in dem "Politische Ordnungsideen" thematisiert werden sollen, fakultativ ist (LP S. 25). Zwar findet sich an anderer Stelle ein Verweis auf die Theorie Karl R. Poppers (ohne daß dieser genannt wird), aber in der Konzentration auf eine einzige Theorie des Politischen liegt immer auch die Gefahr der Monopolisierung dieser Theorie. Insofern ist die vom Lehrplan anfangs selbst geforderte Pluralität der Ansätze auch an dieser Stelle anzumahnen. Hervorhebenswert ist dagegen, daß der Lehrplan um den Modellcharakter von Theorien weiß. Wissenschaftliche Theorien verbürgen also gerade keine Wahrheit, wie dies in Legitimationsstrategien einer staatsbürgerlichen Erziehung der Fall ist, sondern sie sind konkurrierende Konstrukte des menschlichen Verstandes, um einen Sachverhalt durch gezielte Vereinfachungen faßlich zu machen.

3.4 Die Entwicklung von den VLH zu den VLP.

Berücksichtigt man die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit, die Unerfahrenheit der engagierten Lehrerinnen und Lehrer in der Ihnen plötzlich übertragenen Verantwortung der Lehrplanentwicklung, den Mangel an eigener theoretischer Vorbildung, so bleiben die VLH ein erstaunliches Zeugnis einer Übergangszeit. Im Vergleich mit den Lehrplänen für Staatsbürgerkunde sind gänzlich neue Lehrpläne entstanden, die inhaltlich keinerlei Ähnlichkeiten mehr mit diesen Lehrplänen hatten. Allerdings wies die tiefgreifende kriteriengeleitete Analyse strukturelle Ähnlichkeiten nach, die darauf hindeuten, daß zwar der Inhalt des Bildungsideals ausgetauscht wurde, jedoch die Struktur der Konstruktion eines Bildungsideals nicht aufgegeben wurde.

Insgesamt hinterläßt der VLP ein noch weniger positives Bild. Die Veränderungen sind vor allem kosmetischer Natur. Das Weglassen der Lernziele kann nur bedingt auf die Erkenntnis von deren bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Problematik zurückgeführt werden, weil diese ansonst in dem Lehrplan weiterhin ausdrücklich und unausdrücklich anzutreffen sind. Der ohnehin schon marginale Bereich der politischen Theorie wurde noch weiter ausgedünnt. Die wenigen Verbesserungen vermögen all diese problematischen Aspekte, seien sie nun beibehalten oder neu hinzugekommen, nicht aufzuwiegen. Die Entschuldigung, die 1991 noch gelten konnte; keine Zeit für die Erarbeitung der Lehrpläne gehabt zu haben, konnte 1993 nur noch bedingt gelten, da das Landesinstitut das mit der Lehrplanentwicklung beauftragt war, bereits im August 1991 gegründet wurde. Erschwerend kommt hinzu, daß diese Vorläufigen Lehrpläne nun für den relativ langen Zeitraum von sechs Jahren Gültigkeit behalten sollten, bevor sie von den endgültigen Lehrplänen abgelöst wurden. Der VLP von 1993 stellt somit eine Überarbeitung der Lehrplanhinweise dar, die einerseits Probleme des Vorgängerlehrplanes behebt, andererseits neue schafft. Dies illustriert sich am

eindrücklichsten an dem gewandelten Toleranzbegriff, den die VLP vertreten. Statt von einer richtigen Entscheidung, die zu tolerieren sei (wie 1991), ist nun davon die Rede, daß “nichtgenehme Mehrheitsentscheidungen” zu tolerieren seien (VLP S. 9). Nun wird offensichtlich darum gewußt, daß es mit der Qualifizierung einer politischen Entscheidung als “richtig” in einer freiheitlichen Demokratie eine schwierige Sache ist. So wichtig Mehrheitsentscheidungen als das demokratische Prinzip an sich auch sind, die Toleranz muß jedoch darüber hinausgehen. Es geht der Toleranz nicht darum, Mehrheitsentscheidungen auszuhalten, sondern z.B. gerade Minderheitsmeinungen zu respektieren und zu schützen, sofern sie selbst nicht intolerant sind. (Interessant sind die Motive, die zu einer solchen Formulierung des Toleranzbegriffs geführt haben mögen. Es ließe sich spekulieren, daß sich hier eine Einstellung niederschlägt, die selbst einer politischen Minderheit angehört, Mehrheitsentscheidungen des bundesrepublikanischen Systems dennoch erduldet.) Während einerseits sich im Toleranzbegriff also durchaus eine Entwicklung weg von einer für alle gleichermaßen verbindlichen und erkennbaren “richtigen” Wirklichkeit abzeichnet, ist der an die Stelle getretene Toleranzbegriff noch keiner, der dem entspricht, was “Toleranz” seit ihrem Aufkommen im Orient des frühen Islam meint, die Toleranz gegenüber Minderheiten.

Die Kritik der ersten beiden Nachwendelehrpläne Thüringens hat gezeigt, daß Prinzipien einer staatsbürgerlichen Erziehung ebenso wie deren Legitimationen keineswegs an ein sozialistisches Staatsmodell gebunden sind, sondern sie auch in Lehrplänen demokratischer Staaten partiell ihren Platz haben können. Somit wird die anfänglich theoretisch begründete Aussage in der Praxis bestätigt, daß Transformationsprozesse von Bildungsidealen hin zu einer Idee reflektierender Bildung eine dauernde Aufgabe bleiben. Die Analyse des Lehrplanes von 1999, mit dem wir ein Lehrplanwerk vor uns haben, daß in der bundesdeutschen Synopse geradezu vorbildlich reflektiert ist, wird auch zeigen, daß die Transformationsprobleme auch hier bestehen bleiben.

3.5 Der Lehrplan (LP) von 1999 und bleibende Transformationsaufgaben

Der thüringische Lehrplan von 1999 ist keine Weiterentwicklung der VLH und der VLP, sondern ist gänzlich neu konzipiert. Zwei seiner genannten Probleme lassen sich auf eine sehr ehrgeizige Intention des Thüringischen Kultusministeriums zurückführen. Das verfolgte, gemeinsam mit dem ThILLM, das Ziel, nicht nur die dritte Lehrplangeneration zu *einem* Zeitpunkt für alle Fächer in Kraft zu setzen, wie in den vorherigen Lehrplangenerationen auch schon, sondern darüber hinaus alle diese Lehrpläne auch nach einem einheitlichen methodisch-didaktischen Konzept zu gestalten. So ist der Anfangsteil aller Lehrpläne, gleich für welches Fach, in der jeweiligen Schulstufe identisch. Das geht jedoch weder aus der Überschrift noch dem Text hervor, die den Eindruck erwecken, fachspezifisch formuliert zu sein. Um so mehr verwundern dann die unüberbrückbaren Differenzen zwischen Einleitungsteil und dem tatsächlichen fachspezifischen Teil, der unmerklich beginnt. Erst der Vergleich mit anderen Lehrplänen der Schulart macht diese Differenz offenkundig. So verwundert es nicht mehr, wenn für das fächerübergreifende Arbeiten im einleitenden Teil lediglich allgemeine

Ziele aus dem Bereich der *Erziehung* genannt werden und diese als *Bildungs*-ziele ausgegeben werden, im curricularen Teil jedoch in hohem Maße reflektiert das Angebot der stoffbezogenen Zusammenarbeit zwischen den Fächern gemacht wird. Noch deutlicher wird dies am Kompetenzmodell, das den fachlichen Lehrplankommissionen zu einem Zeitpunkt vorgesetzt wurde, als diese mit der Erarbeitung der Lehrpläne schon weit voran geschritten waren. So wirkt das Kompetenzmodell wie ein Fremdkörper im Lehrplan, obgleich ihm am Anfang des Planes der zentrale Rang eingeräumt wurde. Anscheinend zeigte sich schon in den fachbezogenen Überlegungen, wie wenig das Kompetenzmodell für eine stoffbezogene Umsetzung in den Unterricht taugt.

Problematisch scheint vor allem die Konzeption eines ganzheitlichen Lehrplanwerkes mit einem einheitlichen Konzept von Bildung und Erziehung, das bis in die einzelnen Fachlehrpläne deduziert wird. Die Folge ist eine ähnliche Spannung zwischen dem fachlichen Teil des Lehrplanes und seiner ideologischen Einnordung, wie sie die Untersuchungen im Projekt für die Lehrpläne der SBZ und DDR nachwiesen. Eine solche Spannung innerhalb des Lehrplanes wurde innerhalb der Vorgängerwerke vermieden, weil die Kommissionen hier freie Hand hatten, einen Lehrplan nach fachspezifischen Grundannahmen zu erstellen. Die Konsistenzmängel dieser Lehrpläne hatten andere Ursachen. Die Konsequenz wird wohl sein müssen, sehr kritisch zu prüfen, wieviel an fächerüberschreitenden Rahmenvorgaben ein Fachlehrplan vertragen kann, ohne daß er sich zwangsläufig in Spannungen zu diesen Vorgaben begeben muß. Darüber hinaus müssen diese Rahmenvorgaben aber selbst noch einmal überprüft werden, inwiefern sie Bildungsidealen eine Legitimationsgrundlage verleihen, statt die Intentionen der Idee einer reflexiven Bildung zu stärken.

Dennoch stellt der 99er Lehrplan einen unübersehbaren Qualitätssprung dar. Wie wenig der Fachlehrplan nach dem einleitenden Teil ein normatives Bildungsideal verfolgt, wurde 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). Nachdem die ersten beiden Toleranzbegriffe in spezifischer Weise die Quintessenz der jeweiligen Lehrplanphase repräsentierten, soll dies nun auch der dritte Toleranzbegriff tun. Es geht nun darum: “andere politische Auffassungen als die eigenen im Sinne eines Perspektivenwechsels zu verstehen und (soweit sie nicht gegen Grund- und Menschenrechte verstoßen) zu tolerieren sowie simulativ für begrenzte Zeit auch probenhalber vertreten zu können” (LP S. 13).