

Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse

Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik

Henning J. Schluss

1 Zum gegenwärtigen Verhältnis von Politik-Didaktik und Bildungstheorie

Vermutlich ist in den letzten zehn Jahren kein Feld der sozialwissenschaftlichen Forschung so intensiv beackert worden, wie die Wandlungsprozesse in den sogenannten Transformationsstaaten. Für den deutschsprachigen Raum bezog sich das Forschungsinteresse naheliegender Weise vor allem auf die Entwicklung der fünf neuen Bundesländer. Die Transformation von affirmativen Bildungsidealen in reflektierende Bildungsideen in SBZ, DDR und neuen Ländern war auch das Thema, mit der sich das Forschungsprojekt der DFG (1) "Bildungstheorie und Unterricht" befasste. Untersuchungsgegenstand waren zum einen bildungstheoretische Kontroversen, zum anderen aber vor allem Lehrpläne. Diese bilden gewissermaßen einen Schnittpunkt von Bildungstheorie, politischen Vorgaben und der Dimension des Unterrichts. Ziel der Untersuchung war es zu analysieren, inwiefern sich bildungstheoretische Vorgaben in Leitlinien des Unterrichts niederschlagen oder umgekehrt, welche bildungstheoretischen Entscheidungen sich hinter bestimmten Vorgaben für den Unterricht rekonstruieren lassen.

In letzter Zeit scheint sich der Graben zwischen BildungstheoretikerInnen, die sich in den hehren Gefilden der Bildungstheorie häuslich eingerichtet haben und nur noch selten in die "Niederungen" unterrichtsrelevanter Wirklichkeiten eintauchen (2) und dieses Feld den FachdidaktikerInnen überlassen einerseits und den FachdidaktikerInnen, die in ihren Diskursen zunehmend ohne Bezüge auf eine "wirklichkeitsfremde" Bildungstheorie auskommen andererseits, eher vertieft denn verringert zu haben. (3)

Der vorliegende Beitrag hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, die Kriterien, die in dem Projekt Bildungstheorie und Unterricht zur

Inhalt

1 Zum gegenwärtigen Verhältnis von Politik-Didaktik und Bildungstheorie

2 Einleitung in den Forschungskontext und die Entstehung der Kriterien

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

2.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme

2.3 Kriteriengruppe 3: Probleme der unvermittelten Unmittelbarkeit und der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse

3 Schluss und Ausblick

Anmerkungen

Literatur

bildungstheoretischen Lehrplananalyse entwickelt wurden, auf ihre Bedeutung für die politische Bildung hin zu interpretieren und will so ein Diskussionsangebot an die Fachdidaktik darstellen. Eine Beobachtung lässt mich hoffen, dass dies Gesprächsangebot so abwegig nicht ist. Selbst eine oberflächliche Synopse beider Bereiche der Pädagogik zeigt in erstaunlicher Weise inhaltliche Ähnlichkeiten, obschon die Bezüge zumeist gänzlich andere sind und aus einem anderen Sprachspiel zu stammen scheinen. Nach einer kurzen Einleitung in unseren Forschungshintergrund soll bei der Interpretation der Kriterien für den Bereich der politischen Bildung auf solche inhaltlichen Ähnlichkeiten verwiesen werden, um die Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen. (4)

2 Einleitung in den Forschungskontext und die Entstehung der Kriterien

Die Analyse des Transformationsprozesses der Lehrplanentwicklung im Bereich der politischen Bildung nach dem weithin populären Modell der Modernisierungstheorie kann aufgrund von deren Prämisse, Transformation sei die Anpassung von "A" an "B" nur zu zwei möglichen Ergebnissen kommen. Entweder die Transformation ist gelungen oder sie ist gescheitert. (5) Eine solche dualistische Sichtweise legt eine Kombination mit totalitarismustheoretischen Ansätzen nahe, wenn diese nur den Dual von Totalitarismus und freiheitlicher Gesellschaft zur Analyse zur Verfügung haben. Mit der Kombination dieser beiden gängigen Theoreme lässt sich die Entwicklung der Lehrplanwerke der neuen Länder als eine Transformation im Sinne einer nachholenden Modernisierung von einem totalitären Bildungssystem hin zu dem einer freiheitlichen Demokratie erwarten. Diese Erwartung kann entweder erfüllt oder enttäuscht werden. Ein Beispiel für diese durchaus verbreitete Art der Analyse ist der Aufsatz von FREYA KLIER in der "Politischen Bildung". (6)

Eine bildungs- und erziehungstheoretische Analyse sollte meines Erachtens jedoch ein differenzierteres Bild zeichnen, das auch Bereiche jenseits von schwarz und weiß kennt. Ziel war es, potentielle Chancen von Transformationen von affirmativen in reflektierende Lernzielnormierungen aufzufinden und ihren Erfolg zu analysieren.

Unter Transformation verstehe ich dabei im Gegensatz zu der Verwendung in der soziologischen Modernisierungstheorie oder der Elektrotechnik einen final offenen Prozess, der sich durch mindestens sechs Eigenschaften auszeichnet:

1. Die Transformation, obgleich ein Inter-Prozess, ist der Sphäre zugehörig, in die transformiert werden soll. Das Telos entscheidet demnach über die Zugehörigkeit.
2. Da aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen je vielfältige Erwartungen an die Pädagogik herangetragen werden, geht es um diese Ansprüche, die transformiert werden sollen.
3. Da jedoch der Transformationsprozess (bei der Lehrplanerstellung) sich in pädagogischen Institutionen vollzieht, werden nur die Ansprüche in die Sphäre des pädagogischen transformiert werden können, die innerhalb dieser Institution überhaupt als solche wahrgenommen werden.
4. Diese Transformation ist kein mechanischer Akt, sondern eine kreative Leistung eines oder mehrerer handelnder Individuen.
5. Am Ende von Transformationen wahrgenommener Ansprüche stehen selbst wieder Ansprüche.

6. Auch die Ergebnisse von Transformationsprozessen sind Ansprüche, die nur dadurch die Chance der Wirksamkeit erlangen, dass sie wahrgenommen werden. (7)

Um einem so verstandenen Transformationsprozess gerecht zu werden, entschied sich das Projekt Bildungstheorie und Unterricht für eine komplexe Mehrebenenanalyse, die aus unterschiedlichen bildungs- und erziehungstheoretischen Positionen Begriffspaare bildete, die je die Extrempositionen eines Feldes absteckten. Durch eine separate Analyse der zugrundeliegenden Texte konnte so ein differenziertes und vielschichtiges Bild entstehen, das einfache Zuordnungen im Sinne eines einzigen Duals vermied. Durch dieses Verfahren entwickelten wir neun Kriterien, die bildungs- und erziehungstheoretische Kritiken pointieren. Die mithilfe dieser Kriterien zu beschreibenden Transformationen von affirmativen hin zu reflexiven Lernzielen sollten durchaus quer zu den im Rahmen der Modernisierungstheorie oder von Totalitarismustheorien zu erwartenden Resultaten stehen können. (8)

Freilich, und hier liegt zweifelsohne eine Grenze der von uns angewandten Methode, konnte auch mit der Mehrebenenanalyse auf neun Feldern nur das erfasst werden, was innerhalb der durch die begrifflichen Pole abgesteckten Felder in den Fokus der Analyse rückte. Methodische oder didaktische Kriterien z.B. bleiben weitgehend unberücksichtigt. (9) Insofern kann es sich bei der von uns entwickelten Methode nicht um eine Universalmethode der Transformationsanalyse handeln. In dem ihr gesteckten Rahmen jedoch, steht mit den neuen Kriterien ein hoch differenziertes und sensibles Werkzeug zur Verfügung.

Dies soll im Folgenden vorgestellt und für den Bereich der politischen Bildung mit Bezugnahme auf Anschlussmöglichkeiten der Politikdidaktik interpretiert werden.

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

2.1.1 (1) reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal

Das erste Kriterium wurde anhand der Auseinandersetzungen mit den Positionen THEODOR LITTS und ERICH WENIGERS entwickelt. Der Forderung nach einer Bildung anhand der und zu den "richtigen" Idealen ist das Konzept einer offenen Idee der Bildung gegenübergestellt, die die vorgeblich richtigen und jedenfalls von den Zöglingen nicht hinterfragbaren und so absolut gültig scheinenden Ideale problematisiert. Für eine Bildung, deren Ziel die Mündigkeit der Edukanden ist, ist es kontraproduktiv eben die Ziele der Bildung autokratisch vom Edukator festzuschreiben und sie damit jeglicher Diskussion zu entheben. Die Idee einer reflektierenden Bildung setzt dagegen nicht nur auf die Vermittlung von Sachverhalten, sondern ebenso auf deren Problematisierung. (10) Eine bloße Bejahung oder Verneinung von Positionen und Sachverhalten kann nicht schon alleiniger Bestandteil des Bildungsauftrages sein, sondern es geht vielmehr darum, mit den Edukanden Kriterien zu prüfen, zu entwickeln und zu diskutieren, nach denen eine Bejahung oder Verneinung akzeptabel erscheint.

Dies ist keineswegs ein einfacher, weniger noch ein selbstverständlicher Maßstab. Allenthalben sind wir gerade auf dem Gebiet der politischen

Bildung mit Forderungen konfrontiert, dass der Unterricht doch die "richtigen" Ideale vermitteln solle. Wenn es bislang noch die beklagenswerten Zustände der Fremdenfeindlichkeit, des Rassismus oder des Neonazismus gäbe, so wird gern nahegelegt, läge dies daran, dass es entweder kein klares demokratisches Bildungsideal gäbe, oder dieses nur unzureichend vermittelt würde. (11)

Aus der Perspektive einer reflektierenden Bildungsidee ist dazu jedoch zu bedenken zu geben, dass die Absicht der Vermittlung eines nicht zur Diskussion stehenden Bildungsideals einem Indoktrinationsversuch selbst dann gleichkommt, wenn es sich um das hehrste denkbare Bildungsideal handelt. (12) Für die demokratische Idee, der es idealer Weise um die Beteiligung aller zu tun ist, weil jeder zugleich Herrscher und Beherrscher ist, (13) wäre das oktroyieren einer demokratischen Gesinnung selbst ein undemokratischer und insofern paradoxer Akt. Jenseits des prinzipiellen Bedenkens, dass dieser Akt weder bildungs- noch erziehungs-, noch demokratiethoretisch zu begründen ist, spricht noch eine pragmatische Erfahrung gegen eine solche Aufgabenstellung. Die paradoxe Struktur eines undemokratischen Vermittlungsversuchs demokratischer Ideale wird von den Adressaten eines solchen Versuches sehr sensibel wahrgenommen und in seiner Doppelstruktur erlebt. Der Effekt ist in der Psychologie als "Sei spontan Paradoxie" (14) bekannt. Wie sich der Adressat einer solchen Aufforderung auch verhält, er kann ihr aufgrund ihres paradoxen Charakters nicht vollständig gerecht werden. Die naheliegende Reaktion ist die Verweigerung jeglicher Reaktion. Eine politische Bildung, die ein demokratisches Bildungsideal oktroyieren will, ist in diesem Verfahren selbst undemokratisch, was als Doppelcharakter von den Adressaten zumindest erspürt, wenn auch vielleicht nicht reflektiert wird. Dies begünstigt, entgegen der eigentlichen Intention, eine Verweigerung des politischen Engagements seitens der Adressaten, weil diese die Grundlagen der Politik als doppelbödig und scheidemokratisch erlebt haben. Unter dem Deckmantel Demokratie erleben sie, wie hierarchische Strukturen fröhliche Urstände feiern. (15)

Aufgrund ihrer immer auch asymmetrischen Struktur können Lehr-Lern-Prozesse nie gänzlich unter dem demokratischen Paradigma erfasst werden. Sie sind eigenen Prinzipien verpflichtet, die z.B. berücksichtigen müssen, dass die Mündigkeit der Person, die Voraussetzung demokratischer Teilhabe ist, in pädagogischen Prozessen noch nicht erreicht, sondern gerade das Ziel ist. (16) Deshalb muss es der politischen Bildung darum zu tun sein, in einer proleptischen Struktur des "als ob" (17) auch die Debatten um Begründungs- und Wertefragen mit den Edukanden zu führen und nicht als schon entschieden und scheinbar absolut gültig auszuklammern.

Die Frage drängt sich geradezu auf, ob die Beschreibung eines Bildungsziels "Mündigkeit" der Sache nach doch genauso ein Bildungsideal darstellt, wie beispielsweise das Bildungsziel "Völkerverständigung unter dem besonderen Aspekt des geeinten Europas". (18) Das erste Kriterium wendet sich keineswegs gegen die Festschreibung von Bildungszielen überhaupt. Aber Pädagogik insbesondere in der Zwangsinstitution Schule, muss sich bewusst sein, dass sie sich an einer Grenze der legitimen Beeinflussung selbst-reflexiver Wesen (nämlich von Schülerinnen und Schülern) steht. Jegliche versuchte Beeinflussung muss deshalb verantwortlich legitimiert werden können. Dazu reicht es nicht aus, dass Lehrende oder Lehrplanverfassende meinen, es sei richtig dieses oder jenes konkrete Bildungsideal in den Schülerinnen zu verwirklichen. Bildungsziele sind nur dann pädagogisch legitimierbar, wenn sie die Selbständigkeit, das Reflexionsvermögen, kurz die Möglichkeitsräume des anvertrauten Zöglings erhöhen, statt sie einzuschränken. HERBART hat daraus geschlussfolgert,

dass die Aufgabe des Pädagogen die ästhetische Darstellung der Welt sei, damit der Schüler selbst das wählen lerne. (19) Schon LUTHER argumentiert ähnlich. Sein Ziel war die Darstellung der Welt wie in einem Spiegel durch die Pädagogen. (20) Die normative Festlegung von inhaltlich konkreten Bildungszielen erweitert Möglichkeitsräume nicht, sondern verengt sie. Zwar versuchen sie dem Risiko zu wehren, dass Zöglinge sich Bildungsziele wählen, die die Erziehenden für nicht wünschenswert halten, jedoch bleibt zu fragen, inwieweit sich AutorInnen solcher Ziele nicht Illusionen der Erreichbarkeit hingeben. Die Vorstellung, Erziehung entspräche dem Abfüllen von Bildungs- und Erziehungszielen in hohle Gefäße, steht unausgesprochen noch immer hinter solch einem Modell. Statt dessen ist Erziehung von Anfang an ein kommunikativer Vorgang zwischen selbsttätigen und reflexiven Wesen, der sich von anderen (z.B. demokratischen) Kommunikationsformen durch eine gewisse Asymmetrie unterscheidet. Die Festlegung von inhaltlich fixierten Bildungszielen (21) ist aufgrund dieser kommunikativen Struktur von Erziehung zumindest erschwert, wenn nicht sogar strukturell insofern unmöglich, als nicht verhindert werden kann, dass durch Unterricht auch andere als die gewünschten Lerneffekte eintreten. (22)

Dennoch scheinen Lehrpläne gerade auch im Bereich der politischen Bildung immer wieder anfällig für die Formulierung normativer Bildungsideale zu sein, wie sich am Thüringischen Beispiel illustrieren lässt. (23) Begründet wird dort ein normatives Bildungsideal folgendermaßen: "Es werden Haltungen aufgebaut, die für politische Beteiligung in der Demokratie bedeutsam sind" (VLH S. 5). Der gute Wille der AutorInnen ist es demnach, mit einer normativen Haltungserziehung, die Grundlage für eine Beteiligung an der demokratischen Gesellschaft zu legen. Durch eine Verpflichtung auf das Grundgesetz soll dieses Fundament gelegt werden: "In den überwiegenden Stunden des Faches Sozialkunde ist die Arbeit mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unentbehrlich" (VLH. S. 7). Ein solches Ansinnen, die freiheitliche Demokratie dadurch zu sichern, dass zu ihr im Sinne eines Bildungsideals erzogen wird, ist jedoch hoch problematisch. Schon CONDORCET erkannte: "Niemals wird sich ein Volk einer beständigen und gesicherten Freiheit erfreuen [...], wenn ihr nicht dem Menschen [...] durch allgemeinen Unterricht die Mittel gebt, mit deren Hilfe er zu einer vollkommeneren Verfassung gelangen, sich bessere Gesetze geben und eine umfassendere Freiheit gewinnen kann." (24) Das bedeutet, wird die Verfassung als ein staatliches, lediglich zu affirmierendes Gut gelernt, um so die Freiheit zu sichern, ist die demokratische Freiheit gerade bedroht.

Die Erziehung in der freiheitlichen Demokratie darf also, um der Sicherung ihrer Entwicklungsfähigkeit selbst willen, nicht darauf setzen, den SchülerInnen im Bezug auf politische Bildung lediglich die geltenden Gesetze (und seien es auch Grundgesetze) zur Affirmation vorzulegen. Um die Schülerinnen zur Teilhabe an der freiheitlichen Demokratie zu befähigen, bedarf es der Förderung jener Kompetenzen, die Veränderung und Entwicklung des Gegebenen ermöglichen. So manifestiert sich eine offene Idee der Bildung im Gegensatz zu einem feststehenden Bildungsideal. Zu verwirklichen wäre sie am Beispiel des Grundgesetzes, indem der Unterricht in die Entwicklung der Verfassung einführte, in die Diskussionen zur Zeit ihrer Entstehung, in die Diskussion um die Todesstrafe in den 50er Jahren, in die Debatte um die Notstandsgesetze, in die Diskussion um die Ausarbeitung einer neuen Verfassung nach der Wiedervereinigung u.s.w. Dann würde z.B. deutlich, dass selbst der unveränderliche Verfassungskern nicht etwa überhistorisch ist, sondern Ergebnis einer Einsicht in die Mängel der Verfassung der Weimarer

Republik. (25)

2.1.2 (2) Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen.

Das zweite Kriterium wurde unter Bezugnahme auf MAX WEBER und einige Vertreter der analytischen Philosophie entwickelt. Ihm liegt die Einsicht zu Grunde, dass sich beschreibende und vorschreibende resp. orientierende Aussagen voneinander unterscheiden lassen. Dennoch wird dieser Unterschied keineswegs in allen pädagogischen Konzepten berücksichtigt, zuweilen wird er sogar bewusst geleugnet. Im Hinblick auf die Unterscheidung in affirmative und reflektierende Bildungskonzepte bedeutet dies, dass Konzepte, die den Unterschied von deskriptiven und präskriptiven Aussagen nicht berücksichtigen, und so mit einer Sachinformation eine bestimmte Orientierung vermitteln, der affirmativen Seite zugerechnet werden können. In einem als reflexiv zu bezeichnenden Bildungskonzept hingegen, wird es nicht darum gehen, sich gänzlich auf die Vermittlung deskriptiver Aussagen zu beschränken und präskriptive zu meiden, sondern viel eher ist es solchen Konzepten darum zu tun, beide Aussagentypen zu unterscheiden. Es wird in solchen Lernzielnormierungen auch darum gehen, sich zu bestimmten beschreibenden Sachinformationen zu verhalten, jedoch ist die Orientierung kein von der Sachinformation unablösbarer Bestandteil, sondern das Verhältnis von Beschreibung eines Sachverhaltes und seiner orientierenden Interpretation ist als ein offenes begriffen.

Für den Bereich der politischen Bildung ist dies ein sehr praxisnahes Kriterium, da hier die Instrumentalisierung der Darstellung eines politischen Sachverhaltes im Sinne einer bestimmten Gesinnung, sei es nun die Gesinnung des Lehrenden oder gar die eines politischen Systems eine reale Gefahr darstellt. (26) Keineswegs nur in Lehrplänen von Diktaturen ist die Tendenz zu einer Indifferenz von deskriptiven und präskriptiven Aussagen groß. So sind es auch aktuelle didaktische Konzepte, deren Verbreitungsgrad momentan fast unangefochten scheint, die einer solchen Indifferenz zuweilen Vorschub leisten. Die didaktische Einsicht WOLFGANG KLAFKIS, bei sogenannten "Schlüsselproblemen" (27) anzusetzen, die das Interesse der Schüler haben und an ihnen exemplarisch zu arbeiten, gerät in ihrer Umsetzung in Lehrplänen der politischen Bildung häufig in die Gefahr, zwischen Deskription und Präskription nicht angemessen zu unterscheiden. Wenn z.B. in Lehrplänen das Thema der "ökologischen Krise" (28) vorgegeben ist, so ist dies didaktisch als Schlüsselproblem gut zu begründen. Dennoch wird hier unter der Hand Deskription mit Präskription verwoben, indem nicht etwa die ökologische Situation im Lichte unterschiedlicher Theorien und Betrachtungsweisen thematisiert und als mehr oder weniger kritisch dechiffriert, sondern vom Lehrplan schon vorgegeben wird, dass die ökologische Situation kritisch ist. Es geht nicht darum, den Krisencharakter der ökologischen Situation zu leugnen, sondern vielmehr darum, im Unterricht zusätzlich zur Information über die ökologische Situation ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es eine den Menschen auszeichnende Fähigkeit ist, eine gegebene Situation als etwas wahrzunehmen und so dieser Situation auch einen Aufforderungscharakter beizumessen. Der Aufforderungscharakter steckt jedoch nicht in der Situation selbst, sondern ist der spezifischen menschlichen Möglichkeit gedankt, Situationen auf dem Hintergrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen wahrzunehmen und sich dann zu diesen so wahrgenommenen Situationen zu verhalten. KÄTE MEYER-DRAWE, brachte dies auf einem Symposium der Berliner Humboldt-Universität auf die schöne Formulierung,

,nicht das dreckige Fahrrad ruft "putz mich", sondern der Mensch interpretiert das dreckige Fahrrad als ein Aufforderung an sich, es zu putzen'. (29) Es geht demnach nicht um eine Verwässerung der politischen Bildung, in der Schlüsselprobleme nicht mehr als solche benannt werden dürften, und somit alles der Relativität und letztendlich der Gleichgültigkeit anheim gestellt wird. Vielmehr geht es um die anspruchsvolle Aufgabe, Sachverhalte möglichst genau zu deskribieren, um sich in einem zweiten Schritt über Orientierungen verständigen zu können, die diesen Sachverhalten angemessen sind. Am Beispiel der "ökologischen Krise" könnte dies den gewünschten Lerneffekt eher befördern, wenn den Schülerinnen und Schülern zuerst die Aufgabe gestellt wird, die ökologische Situation bestimmter Gebiete oder global möglichst genau, mit denen Ihnen zugänglichen Informationen zu beschreiben, und in einem zweiten Schritt diese Situation zu interpretieren. Dabei wird auch deutlich werden, dass die gewählten wissenschaftlichen Ansätze immer schon bestimmte Deutungen nahe legen, Wissenschaft also mitnichten wertfrei ist. Es könnte sich so zeigen, dass die ökologische Situation keineswegs nur kritisch ist, sondern dass es Gebiete gibt, die anscheinend in einem intakten ökologischen Gleichgewicht existieren. Andere Arbeitsgruppen könnten herausfinden, dass die globale Erwärmung eine ernste Gefahr für sehr viele Ökosysteme darstellt, selbst für die, die intern intakt erscheinen. So wäre die Analyse der ökologischen Situation sehr viel ergiebiger, als wenn sie schon gleich zu Beginn als "Krise" vorgeblich deskribiert wird. Unter anderem kann das Untersuchen von Ökosystemen, die relativ intakt erscheinen, die Handlungsmotivation viel eher stärken, als die Charakterisierung der ganzen ökologischen Situation als kritisch, was eher ein Gefühl der Vergeblichkeit hervorrufen könnte, statt eines ökologischen Engagements. (30) Auch bei dem zweiten Kriterium kann demnach ein affirmatives Bildungskonzept sogar das Gegenteil des angestrebten Lerneffekts hervorrufen.

2.1.3 (3) Nicht-monopolisierte versus monopolisierte Bildung

Das dritte Kriterium der Unterscheidung zwischen monopolisierter und nichtmonopolisierter Bildung wurde unter Bezugnahme auf ROBERT ALTS Kritik der Bildungsmonopole entwickelt. Freilich wurde dabei über ALT insofern hinausgegangen, als dieser sich in seiner Kritik auf alle Bildungsmonopole vor dem Auftauchen des Sozialismus in der Weltgeschichte beschränkt, den Sozialismus und sein Bildungsmonopol von dieser Kritik jedoch suspendiert.

Die Kritik an Bildungsmonopolen erwies sich in der Anwendung als ein äußerst vielschichtiges Kriterium. Während ALT in ihm den Garanten der Reproduktion einer Bildungselite sah, zeigte sich, dass mit dem Monopolisierungskriterium jegliche Monopolansprüche im Bereich der institutionalisierten Bildung und Erziehung kritisierbar sind. So neigen jegliche Bildungsideale zur Monopolisierung, auch wenn sie keine Klassenherrschaft sichern sollen. (31)

In Bezug auf die Lehrplananalyse der politischen Bildung ging es weiterhin um die Tendenz zur Monopolisierung bestimmter pädagogischer Institutionen. Vor allem war dies die Schule, während andere Institutionen politischer Bildung oft schlicht nicht berücksichtigt wurden. Da im Bereich der politischen Bildung die Schule nur über sehr eingeschränkte Möglichkeiten aktiver politischer Beteiligung verfügt, gerade die Beteiligung jedoch ein wesentliches Element der Einübung politischer Teilhabe darstellt, ist dies ein gravierendes Manko, das mittels des dritten Kriteriums

aufspürbar ist. Da in der Schule als Institution, das Prinzip der Demokratie an enge Grenzen stößt, (32) sind die Jugendlichen zur Ausübung ihrer Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe auf außerschulische Erfahrungen angewiesen. Schulische politische Bildung sollte doch zumindest insofern auf außerunterrichtliches politisches Engagement eingehen, als die Erfahrungen der SchülerInnen in diesen Institutionen aufgegriffen und in den Unterricht integriert werden. (33)

2.2 Kriteriengruppe 2: Differenzierungen und Vermittlungsprobleme

2.2.1 (4) Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung

Das vierte Kriterium ist im Anschluss an ALFRED PETZELS Auslegung der Vernunftkritiken KANTS entwickelt worden. Es unterscheidet zwischen affirmativen Zugriffen auf das Verhältnis von Wissen und Haltung und reflektierenden. Die Behauptung eines unmittelbaren eindeutigen Zusammenhangs von Wissen und Haltung läuft darauf hinaus, mit der Vermittlung eines bestimmten Wissens auch ein dementsprechendes Verhalten einzufordern, ja die Kontrolle des Wissenserwerbs seitens der Edukanden an das Zeigen einer bestimmten Haltung rückzubinden und somit eine Affirmation nicht nur eines vermittelten Wissens, sondern auch der damit verschmolzenen Haltung, sich zum Ziel zu setzen. Zwischen Wissen und Haltung wird in solchen Konzepten keine Differenz gezogen, sondern sie erscheinen als organische Einheit, in der sich das einzig angemessene Verhalten aus dem jeweiligen Wissen zwangsläufig ergibt.

Wird im Bereich der politischen Bildung die Ineinssetzung von Wissen und Haltung betrieben, so zielt der Unterricht darauf ab, nicht nur das Wissen über eine bestimmte politische Ansicht oder Weltanschauung zu lehren, sondern diese Ansichten oder Weltanschauungen so zu vermitteln, dass diese von den SchülerInnen als deren eigene übernommen oder abgelehnt werden. (34) Im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR war dies erklärtes Ziel. (35) Die These von der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus musste als Legitimation für dies Modell der Indoktrination herhalten. Denn wenn der Marxismus-Leninismus die einzige wissenschaftlich fundierte Weltanschauung sei, so verbürge eben dies seine Wahrheit. Wenn diese Weltanschauung aber wahr sei, so sei sie nicht nur in ihren theoretischen Aussagen zu lernen, sondern die einlinig aus ihr abzuleitenden Haltungen seien ebenso Objekt eines legitimer Weise einzufordernden Lernens. (36) Wenn die richtige Haltung nicht zum Ausdruck kam, war dies offensichtlich auf ein fehlerhaftes Verständnis dieser einzig wahren Weltanschauung zurückzuführen. (37) Insofern war die Benotung von Haltungen in der Staatsbürgerkunde der DDR keineswegs ein ausuferndes Extrem, sondern gewolltes und legitimes Programm. (38) Das Wissen um den Marxismus-Leninismus allein konnte nicht genügen, denn wenn Schüler zwar etwas wussten, aber dennoch eine andere Haltung einnahmen, so dokumentierten sie eben damit, dass sie offensichtlich die einzige Wahrheit der wissenschaftlichen Weltanschauung doch noch nicht voll verinnerlicht hatten. (39) Wird das Verhältnis von Wissen und Haltung als das einer anzustrebenden Einheit verstanden, so wird deren vielschichtige Beziehung ignoriert. In einem solchen Modell bringt das vermittelte Wissen eine bestimmte Haltung hervor. (40) Dieser Mechanismus blieb den SchülerInnen der DDR freilich nicht verborgen und

so antworteten sie nicht nur auf die Wissensfragen mit den entsprechend gewünschten Antworten, sondern zeigten zumeist auch die entsprechend gewünschten Haltungen. Die Frage, inwieweit diese im Unterricht gezeigten Haltungen allerdings mit den eigenen Haltungen übereinstimmten, entzog sich zunehmend der Beurteilung der LehrerInnen. (41) Zumindest in der Spätphase der DDR gab es ein unausgesprochenes Agreement zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, sich auf dies zeigen der "richtigen" Haltung zu beschränken. (42) Die Folge war eine mehr oder weniger bewusst in Kauf genommene Doppelmoral, die sich sowohl auf LehrerInnen als auch auf SchülerInnen bezog. (43) Das Bestreben die eigene Haltung zu zeigen, erschien vor diesem Hintergrund zunehmend unverständlich. Sehr interessant ist im nachhinein, dass viele von denen, denen diese Spaltung völlig normal erschien, bis heute nicht sehen, dass es im Schulsystem der DDR überhaupt Diskriminierungen gab. (44)

So plastisch sich die Ineinssetzung von Wissen und Haltung auch am Beispiel der DDR illustrieren lässt, so wenig ist sie jedoch auf die DDR beschränkt. Die Debatte um die seinerzeit heiß diskutierten neun Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" aus dem Jahr 1978 belegt eindrücklich, dass keineswegs mit dem Beutelsbacher Konsens, (45) der als der Grundkonsens der politischen Bildung der Bundesrepublik gilt und der das Indoktrinierungsverbot festschreibt, alle diesbezüglichen Fragen ein für alle Mal geklärt waren. (46) Diese Fragestellung berührt die weitverzweigte alte Debatte in wieweit wertorientierte Fächer wie Ethik, Religionskunde, LER oder auch politische Bildung (47) überhaupt legitimer Weise an einer öffentlichen Schule in staatlicher Verantwortung unterrichtet werden dürfe. (48) Diese Frage kann positiv (49) oder negativ (50) beantwortet werden. Mit dem vierten Kriterium geht es gewissermaßen um eine Differenz, die noch vor diesen Fragen, ob und wie Haltungen Gegenstand des Politikunterrichtes sein sollen oder können und den Antworten auf sie liegt. Es geht darum, dass Wissen und Haltung nicht für identisch ausgegeben werden, sondern der Einsicht Raum gegeben wird, dass ihre Beziehung problematisch und darum problematisierungswürdig ist. Auf dieser Ebene wird es Übereinstimmung auch unter denen geben, die zu der Frage, ob und wie Haltungen gelehrt werden können oder sollen, unterschiedlicher Meinung sind. Um so interessanter ist die Fragestellung, ob sich auch in zeitgenössischen Lehrplänen Passagen finden, die nicht angemessen zwischen Wissen und Haltung unterscheiden und so einer Affirmation einer bestimmten Haltung zuarbeiten, statt das Verhältnis zwischen einem Wissen und den aus diesem Wissen möglicherweise resultierenden Haltungen zu problematisieren. So wird die Überlegung möglich, welche Haltungen aus einem bestimmten angeeigneten Wissen resultieren können. Diese Haltungen sind dann selbst wieder im Unterricht problematisier- und diskutierbar. (51) Ob aus dem erarbeiteten Wissen um die ökologische Situation beispielsweise die Haltung des ‚nach mir die Sinnflut‘ oder die eines Engagements auf dem Schlauchboot von Greenpeace folgt, ist im Unterricht selbst nicht zu verordnen, wohl aber zu diskutieren. So kann SchülerInnen deutlich werden, dass selbst bei Einigkeit über eine bestimmte Diagnose (Wissen) auf politischem Gebiet mit ihr keineswegs Einigkeit über die anzuwendende Therapie (Haltung) erzielt sein muss und in den seltensten Fällen tatsächlich ist.

2.2.2 (5) Vermittlungsproblematik versus Einheit von praktischem und theoretischem Denken und Lernen

Das fünfte Kriterium bezieht sich auf MAX GUSTAV LANGE, der in einem der ersten Jahrgänge der Zeitschrift "Pädagogik" die Unterscheidung zwischen

der Vermittlung oder einer Einheitsvorstellung von praktischem und theoretischem Denken formulierte. Die Pädagogik der Moderne erfordere zwingend eine Problematisierung dieses Verhältnisses, weil nur so Lehr-Lernprozesse als künstlich arrangiert zu begreifen sind, in denen eine vormoderne Einheit von Leben und Lernen transzendiert wird. Keineswegs soll damit gesagt sein, dass sich die Schule von der Aufgabe praktischen Lernens zurückziehen sollte, allerdings ist praktisches Lernen allein in einer verwissenschaftlichten Welt bei weitem nicht mehr hinreichend. Die wissenschaftlichen Grundkenntnisse vermitteln sich nicht einfach über eine praktische Anwendung dieser Kenntnisse mit. Deshalb ist es unabdingbar, dass zumindest ein Grundbestand an diesen wissenschaftlichen Einsichten in einer allgemeinbildenden Schule gelernt wird, da ansonsten deren praktische Anwendungen selbst unverständlich oder magisch erscheinen. Es kommt demnach auf die Reflexion der Beziehung von praktischem und theoretischem Denken an. Dabei ist deutlich, dass dies nur exemplarisch und keineswegs auch nur annähernd mit Anspruch auf Vollständigkeit geschehen kann.

Bezogen auf die politische Bildung macht dieses Kriterium nicht nur auf den praktischen und den theoretischen Anteil der politischen Bildung aufmerksam, sondern darüber hinaus noch auf die Thematisierung ihrer Beziehung. Vor naiven Hoffnungen auf eine "Handlungsorientierung" wird darum zu Recht von Seiten der Politikdidaktik gewarnt. (52) So ist das Lernen in der Politik keineswegs mit dem Lernen im Politikunterricht identisch. (53) BURKHARD K. MÜLLER macht eindringlich darauf aufmerksam, dass Partizipationsformen in der politischen Bildung sehr wichtig sind, aber immer dann zu leeren Ritualen zu verkommen drohen, "wenn sie nur Übungsplätze sind, statt reale Mitentscheidungsmöglichkeiten in eigenen Angelegenheiten zu eröffnen." (54)

Trotz der kritischen Warnung von MAX GUSTAV LANGE aus dem Jahre 1947 verlegte sich die politische Bildung der DDR sehr bald auf die Proklamierung der Einheit von theoretischem und praktischem Lernen im Bereich des Politischen. Die im Staatsbürgerkundeunterricht gelehrt wissenschaftliche Weltanschauung des Marxismus-Leninismus fand ihre einlinige Fortsetzung in der quasi obligatorischen Arbeit der Pionierorganisation oder der FDJ oder der anderen "gesellschaftlichen Organisationen". Schon die Vorstellung, dass es ein Vermittlungsproblem zwischen theoretischem und praktischem Denken und Lernen im Bereich der politischen Bildung geben könnte, schien ketzerisch. In gewisser Weise produzierte eine solche Auffassung geradezu zwangsläufig eine Opposition. Denn aufgrund dieser Einheitsannahmen musste selbst ein anderer Weg der Umsetzung identischer Einsichten als Kritik an den Grundfesten des Sozialismus begriffen werden. (55)

Neben dieser Gefahr einer einlinigen Verbindung von theoretischem und praktischem Denken kann uns dieses Kriterium aber noch auf eine andere Gefährdung aufmerksam machen. Um der Ideologisierungsgefahr aus dem Wege zu gehen, gingen manchen LehrplanautorInnen den Weg, sich bei der politischen Bildung ganz auf einen pragmatischen Anschauungsunterricht von Phänomenen des politischen zu beschränken. Indem politische Theorien so aus dem Unterricht ausgeklammert werden, hofft man, eine Ideologisierung zu umgehen. (56) Gerade das Gegenteil wird jedoch der Fall sein. Die Hermeneutik lehrt uns, wie sehr unsere Anschauungen von vorgängigen Urteilen abhängig sind, ja dass eine Anschauung, die darauf zielt etwas als etwas zu verstehen, ohne vorlaufende Erfahrungen unmöglich ist, die immer interpretationslenkend wirken. Wird nun einem naiven Anschauungsunterricht das Wort geredet, bedeutete dies, eben jenen vorlaufenden Urteilen aufzusitzen, ohne sie als solche zu erkennen und dann zu analysieren. In der bewussten Thematisierung mehrerer

Theorien des Politischen besteht jedoch die Möglichkeit der Relativierung solcher vorlaufenden Urteile, indem sie als Vor-urteile erkennbar werden. Gleichwohl können solche vorlaufenden Einstellungen und Urteile nie gänzlich aufgelöst werden. Die Beschäftigung mit einer exemplarischen Mehrzahl an Theorien des Politischen im Unterricht kann jedoch einen Perspektivenwechsel auf dasselbe Phänomen und somit die Erfahrung, dass dasselbe Phänomen im Lichte unterschiedlicher Theorien sehr unterschiedlich beurteilt werden kann, ermöglichen. In dieser Darstellung der Mehrperspektivität sowohl der Theorien des Politischen als auch der Möglichkeiten politischer Praxis und dem vielfältigen Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis, das nicht einsinnig festgelegt und festlegbar ist, sondern je eine individuelle Transformationsleistung erfordert, besteht eine große Herausforderung politischer Bildung. (57)

2.2.3 (6) Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme

Eng mit dem fünften Kriterium ist das sechste Kriterium verbunden, das im Anschluss an Überlegungen der Kritischen Theorie vor allem von MAX HORKHEIMER daran erinnert, dass wissenschaftliche Aussagesysteme immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext gewonnen werden.

Dieser gesellschaftliche Kontext der Formulierung einer wissenschaftlichen Theorie bestimmt auch den Charakter dieser wissenschaftlichen Theorie mit. Keineswegs ist es so, dass einzig der Gegenstand die Form der wissenschaftlichen Theorie bestimmt, sondern als ein von Menschen formuliertes Konstrukt fließen auch in naturwissenschaftliche Theorien menschliche Erfahrungen ein. Nur auf dem Hintergrund von Erfahrungen sind wir zu Verallgemeinerungen fähig. Erfahrungen allerdings sind immer die Interpretation eines Ereignisses. Ein reines Ereignis kann nicht zur Erfahrung werden. Wenn es erfahren wird, wird es immer auch interpretiert und verstanden. Dies verstehen kann nur auf dem Hintergrund der schon gemachten Erfahrungen geschehen und ist ohne diese Rückbindung nicht möglich. Durch diese Grundstruktur der Erfahrung ist unumgänglich, dass in jede Theorie auch gesellschaftliche Erfahrungen einfließen. Dies gilt für vormoderne Welterklärungen (58) wie für moderne (59). Für den Bereich der politischen Theorie lässt sich dies an so folgenreichen Grundentscheidungen wie die Vorstellung des Naturzustandes zeigen. Während HOBBS den hypothetischen Naturzustand des Menschen als den eines Krieges aller gegen aller begriff, nahm ihn die rousseausche Theorie als ein friedliches, vereinzelt Leben an. Diese unterschiedlichen Vorstellungen des Naturzustandes sind weniger in der Sache, als vielmehr in einem unterschiedlich erlebten gesellschaftlichen Kontext begründet. So kritisiert schon ROUSSEAU HOBBS, sein Naturzustand sei in Wirklichkeit der Zustand der bürgerlichen Gesellschaft, den er in den Anfang zurückprojiziere. Insofern allerdings ROUSSEAU annimmt, ohne diesen gesellschaftlichen Kontext bei der Formulierung seines hypothetischen Naturzustandes auszukommen, verfällt er in den selben Fehler, den er HOBBS zu Recht vorwirft. (60)

Es ist demnach nicht ein Fehler, dass in natur- wie geisteswissenschaftliche Theorien immer ein gesellschaftlicher Entstehungskontext einfließt. Vielmehr ist dies nicht zu vermeiden. Schulischer wissenschaftspropädeutischer Bildung muss es allerdings darum gehen, diese Bedingungen und Kontexte, in denen bestimmte wissenschaftliche Theorien formuliert wurden, bewusst zu erinnern. Sehr schnell einsichtig ist dies heute bei der Behandlung

eugenischer Theorien aus der Zeit des Nationalsozialismus. Diese Sensibilität für den Entstehungskontext der Theorien ist jedoch keineswegs selbstverständlich und musste in der Geschichte der Bundesrepublik erst mühsam erworben werden. Noch heute erschüttern immer wieder wissenschaftsgeschichtliche Entdeckungen die Republik, die jahrelang unangefochtene und maßgebliche Forschungen plötzlich in ein anderes Licht setzen. (61) Die Geschichte der Entstehung wissenschaftlichen Wissens wird in diesem selbst nicht mitgewusst. Die Kontexte wissenschaftlichen Wissens zu erinnern, ist darum einem anderen Wissenschaftszweig vorbehalten als diesen Wissenschaften selbst. Was wissenschaftliche Paradigmenwechsel im Bewusstsein der sie Erlebenden für eine Bedeutung hatten, ist denen nicht mehr nachvollziehbar, denen diese wissenschaftlichen Erkenntnisse schon zur Realität geworden sind. Diese revolutionäre Bedeutung von Paradigmenwechseln zu erinnern, die z.T. Weltbilder änderten, ist die Aufgabe eines wissenschaftlichen Unterrichts, der nicht nur in diese jeweils aktuellen Weltbilder einführen will, sondern auch ein Bewusstsein für jegliche Struktur wissenschaftlichen Wissens schaffen will.

Die sechste These von der Vermittlungsproblematik versus Einheit von innerscientifischem und gesellschaftlichem Sinn wissenschaftlicher Aussagesysteme ist allerdings auch offen für eine weitere Bedeutung. Diese bezieht sich nicht auf den Entstehungshorizont wissenschaftlicher Theorien, sondern auf den Horizont ihrer Anwendung. Der gesellschaftliche Sinn wissenschaftlicher Theorien ist nicht schon mit diesen Theorien mitgegeben, sondern die gesellschaftliche Sinnzuschreibung erfolgt noch einmal nach anderen Maßstäben und Funktionslogiken.

Freilich wird man sagen müssen, dass die Wissenschaft selbst kein homogener Block ist, und so durchaus auch differente innerwissenschaftliche Sinnzuschreibungen über deren Aussagesysteme möglich sind. Dennoch sind diese noch einmal von einer gesellschaftlichen Sinnzuschreibung zu unterscheiden, die noch andere als wissenschaftliche Kriterien der Sinnzuschreibung beanspruchen. Eine solche Unterscheidung kann nie absolut, sondern nur graduell sein, da eine reine Wissenschaft, die gänzlich unbeeinflusst von gesellschaftlichen Wertentscheidungen ist, selbst von MAX WEBER, der gern als Kronzeuge einer solchen Theorie der Wissenschaft genannt wird, nicht vertreten wurde. Vielmehr ging WEBER davon aus, dass die Wertentscheidungen über die Forschung Wissenschaft als solche erst ins Werk setzen. Im wissenschaftlichen Prozess allerdings hätten Wertentscheidungen dann nichts mehr zu suchen. (62) Selbst dieser Purismus wissenschaftlicher Wertfreiheit im Verfahren der Forschung ist seit dem zu Recht in Zweifel gezogen worden. Dennoch bleibt Anliegen des Kriteriums festzuhalten, dass das innerwissenschaftliche Sprachspiel durch bestimmte restriktivere Regeln von dem Sprachspiel der Gesellschaft unterschieden ist.

Auch wenn in die Formulierung wissenschaftlicher Theoreme der damalige gesellschaftliche Horizont eingeflossen ist, wie wir sahen, so hat sich doch die wissenschaftliche Theorie von diesem Horizont insofern emanzipiert, als sie ihn nicht mehr bewusst erinnert. Gleichzeitig ist aber der gesellschaftliche Horizont bei der Anwendung wissenschaftlichen Wissens eine durchaus eigene Größe, in der sich zwar immer wirkungsgeschichtliche Linien zur wissenschaftlichen Theorie und deren Entstehung auffinden lassen, die sich aber dennoch auch aus anderen Quellen speist. Insofern ist der gesellschaftliche Kontext, der in die Formulierung der Darwinschen Abstammungslehre eingeflossen ist nicht mehr der unsere, die wir heute gesellschaftlich über die Zulässigkeit von embryonaler Stammzellenforschung debattieren. Am Beispiel der Diskussion um die

Gentechnik lässt sich das illustrieren. Innerwissenschaftlich ließe sich so durchaus für die Vorteile des reproduktiven Klonens menschlicher Embryonen argumentieren. In der gesellschaftlichen Debatte stellen die innerwissenschaftlichen Wünsche allerdings nur ein Argument dar, dem andere an die Seite gestellt werden. Da kommen z.B. auch Sektenanhänger zur Sprache, die meinen von geklonten Außerirdischen abzustammen und das Klonen von Menschen als heilige Aufgabe betrachten. Demgegenüber stehen andere ethischen Erwägungen, die das Klonen von Menschen mit der Menschenwürde für unvereinbar halten und dies sehr unterschiedlich begründen.

Für die politische Bildung ist die mit dem sechsten Kriterium ausgedrückte Unterscheidung sehr bedeutsam. Die viel beschworene Wissenschaftsgläubigkeit bedeutet auch, dass man meint, von eben solchen öffentlichen Überlegungen dank wissenschaftlicher Begründungen enthoben zu sein. Dass dies keineswegs der Fall ist, darauf kann die Thematisierung der Vermittlungsproblematik von innerwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aussagesystemen hinweisen. Gleichzeitig wird deutlich werden, dass eine öffentliche Debatte ohne Bezugnahmen auf die innerwissenschaftlichen Aussagesysteme, ja ohne deren Kenntnis, unzureichend ist. (63) In der schulischen politischen Bildung der Neuen Bundesländer ist jedoch gerade die Abstinenz jeglicher politischer Theorie, als Pendelreaktion auf den Theorieüberschuss des Staatsbürgerkundeunterrichtes der DDR, eine reale Gefahr. (64) Es geht also einerseits darum, sich zumindest in die basalen Probleme einer wissenschaftlichen Fragestellung einarbeiten zu können, um sodann in den öffentlichen Diskurs mit noch anderen Argumenten aus anderen gesellschaftlichen Bereichen als dem der Wissenschaft selber eintreten zu können. (65) Gerade hierin zeigt sich die Vermittlungsproblematik, die sich nicht darin erschöpft, den Unterschied zwischen beiden Aussagesystemen zu kennen und sich sodann auf das gesellschaftliche Aussagesystem ohne Rücksicht auf die innerwissenschaftlichen Debatten kapriziert und diese als belanglos abtut.

Umgekehrt könnte noch einmal am Beispiel der DDR deutlich werden, was die behauptete Einheit von wissenschaftlichem und gesellschaftlichen Sinn bedeutete. Dass der Marxismus-Leninismus sich selbst als die einzige wissenschaftliche Weltanschauung begriff, wurde schon erwähnt. Unter diesem sechsten Kriterium jedoch wird deutlich, dass mit dieser Behauptung ein Wahrheits- und Allmachtsanspruch erhoben wurde, der über den Bereich der Wissenschaft hinaus ging und sich auf die gesamte Gesellschaft erstreckte. Die Logik der Wissenschaft, die z.B. NIKLAS LUHMANN auf das Dual "wahr-falsch" (66) zurückführt, wurde somit auf die gesamte Gesellschaft ausgedehnt. Die Begründung dafür, im Sinne unserer Unterscheidung, sah ERNST BLOCH in dem Charakter der Parteilichkeit jeglichen wissenschaftlichen Wissens. Somit sei zwar die gesellschaftliche Konstellationen schon in die Formulierung der wissenschaftlichen Theorie eingeflossen, wie dies immer der Fall war, aber da mit der Herrschaft des Proletariats in der Weltgeschichte nun die Unterdrückten die Macht hätten, gäbe es kein Interesse an einer Verzerrung der Wissenschaft zugunsten der Mächtigen und zuungunsten der Unterdrückten. Wissenschaft unter der Herrschaft des Proletariats sei damit erstmals in der Weltgeschichte objektiv. (67) Wenn nun für den ersten Aspekt des Kriteriums die Objektivität wissenschaftlichen Wissens trotz oder gerade wegen seiner Parteilichkeit sicher gestellt sein konnte, wurde auch der zweite Aspekt des Kriteriums, der Anwendungskontext wissenschaftlichen Wissens, als gesicherte objektive Größe angenommen.

Diese durch Bloch immerhin reflektierte Verbindung von gesellschaftlichem

und innerwissenschaftlichem Sinn ist ihrerseits zwar wieder hoch problematisch (68), aber nicht einmal sie wurde in der Praxis des real existierenden sozialistischen Unterrichts zur Begründung der Identität von wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Sinn bemüht.

Die Aufgabe politischer Bildung in der Demokratie ist es, einerseits deutlich zu machen, dass in wissenschaftliche Theorien immer Vorstellungen eingeflossen sind, die dem gesellschaftlichen Kontext entnommen werden mussten und andererseits, dass die in wissenschaftlichen Kontext angemessenen Entscheidungen von "wahr" und "falsch" im Bereich der politischen Praxis nur äußerst selten anzutreffen sind, sie jedenfalls nicht deren Wesen ausmachen. Viel mehr geht es hier um Mehrheitsentscheidungen zur Machtausübung einerseits, andererseits aber um konstitutionelle Menschenrechte, die durch Mehrheitsentscheidungen nicht aufhebbar sein dürfen. Es geht um graduelle Entscheidungen und Kompromisse, die vielleicht niemanden ganz zufrieden stellen, aber dennoch weiterhin Handeln ermöglichen. Das Dual "wahr - falsch" lässt sich so als Grundphänomen der Wissenschaft nicht auf die Politik ausdehnen. In diese Vermittlungsproblematik zwischen den Wahrheitsansprüchen unterschiedlicher politikwissenschaftlicher Theorien und der Politik als gesellschaftlicher Praxis mit ihren Notwendigkeiten einzuführen, das ist Aufgabe der politischen Bildung in der Demokratie. (69)

2.2.4 (7) Differenzierung versus Gleichsetzung von szientifischem Weltbegriff und Umgangsverhältnis von Mensch und Welt

Das siebte Kriterium wurde in Anlehnung an Unterscheidungen von THEODOR LITT und EDMUND HUSSERL entwickelt. Schärfte das sechste Kriterium die Aufmerksamkeit dafür, dass es eine Differenz zwischen dem innerwissenschaftlichen Sinn eines Aussagesystems und dessen gesellschaftlichem Sinn gibt und beides einander beeinflusst, so lenkt das siebte Kriterium den Blick von der gesellschaftlichen auf die individuelle Ebene zurück. Hier ist es die Differenz von einem Begreifen der Welt, wie sie im alltäglichen Umgang geschieht und einem wissenschaftlichen Zugriff auf Welt. Dabei ist entscheidend, dass der aus dem Umgangsverhältnis resultierende Weltbegriff keineswegs in der sich entwickelnden Moderne durch einen wissenschaftlichen Weltbegriff abgelöst wird. Vielmehr bestehen beide Formen des Zugriffs auf Welt parallel nebeneinander. Freilich beeinflussen sie sich wechselseitig. So ist die Entwicklung des Umgangsverhältnisses zur Welt ganz sicher nicht unbeeinflusst von den Möglichkeiten des wissenschaftlichen Zugriffs auf Welt geblieben. Andersherum ist aber auch die Art des wissenschaftlichen Weltzugriffs keineswegs ohne ein zumindest vorlaufendes Umgangsverständnis von Welt denkbar.

Auch diesem Kriterium kommt für die politische Bildung eine erhebliche Bedeutung zu. So muss einerseits ein Unterricht der politischen Bildung in einer modernen Demokratie ein wissenschaftlicher Unterricht sein. Für die politische Bildung machte dies WALTER GAGEL schon 1985 unmissverständlich deutlich. (70) Andererseits muss in ihm deutlich werden, dass auch die beste politikwissenschaftliche Analyse das persönliche Umgangsverhältnis zur Sphäre des Politischen nicht ersetzen kann. Zur Wahl gehen muss künftig die Schülerin oder der Schüler selber. Dabei wird sie/er sich vielleicht auch von anderen Kriterien als denen der politikwissenschaftlichen Analyse leiten lassen. Beides hat zwar miteinander zu tun, jedoch ist es keineswegs identisch. (71) Die Vermittlungsprobleme zwischen beiden Zugriffsweisen auf Welt können zwar nur individuell

beantwortet werden, wohl aber ist es die Aufgabe eines Politikunterrichts, auf diese Vermittlungsprobleme aufmerksam zu machen. Allerdings ist dazu wie auch für die Einsicht in die Vermittlungsproblematik von innerwissenschaftlichem und gesellschaftlichem Sinn, die Thematisierung der Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft auch im Unterricht unumgänglich. Dies mahnte bereits 1987 HANS-HERMANN HARTWICH an. (72) Dabei ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Sphären der Gesellschaft (z.B. Politik, Religion, Ethik,...) die Wissenschaft (hier Politikwissenschaft, Religionswissenschaft, Theologie,...) und das persönliche Umgangsverhältnis in einem sich gegenseitig beeinflussenden Dreiecksverhältnis stehen. Insofern müssten die Kriterien 6 und 7 aufeinander bezogen werden, damit auch das Spannungsverhältnis von persönlichem Umgang und gesellschaftlicher Sinnggebung zur Sprache kommt. So wird deutlich, dass es nicht immer nur wissenschaftliche Zugänge sein müssen, deren Beziehungen zu anderen Zugriffsweisen auf Welt thematisiert werden müssen, sondern dass diese Vermittlungsprobleme auch zwischen anderen Zugangsweisen auf Welt, wie Religion, Ethik, individueller Lebensgestaltung, gesellschaftlichen Normen und Werten usw. usf. auftreten und zu thematisieren und zu problematisieren sind. (73)

Im Rahmen der Politikdidaktik war dies z.B. unter der Überschrift "Lebenswelt und Politik" Thema einer Ausgabe der Zeitschrift "Politische Bildung". Wie nicht anders zu erwarten finden sich hier durchaus Überschneidungen zwischen den in unserem sechsten und siebenten Kriterium angesprochenen Unterscheidungen. (74)

2.3 Kriteriengruppe 3: Probleme der unvermittelten Unmittelbarkeit und der Ausdifferenzierung der Mensch-Welt-Verhältnisse

2.3.1 (8) Frage nach dem Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit versus Identität von Unmittelbarkeit und Vermittlung

Mit dem Kriterium acht wird ein Problemkomplex berührt, dessen Thematisierung von KANTS Begriff der transzendentalen Differenz, FRANZ FISCHERS Frage nach dem "Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit" und THEODOR WIESENGRUND ADORNOS nicht-reziproker Verhältnisbestimmung von "Unmittelbarkeit und Vermittlung" hergeleitet wurde. Weder dem gesellschaftlichen, noch dem wissenschaftlichen Zugriff auf Welt, noch auch dem individuellen Umgangsverhältnis kommt der Anspruch auf Objektivität zu, erinnert uns dies Kriterium. Alle drei sind menschliche Zugriffsweisen oder Erkenntnismethoden von Welt. Wird z.B. die Wissenschaft als eine Methode der Erkenntnis nicht thematisiert, liegt die Gefahr nahe, dass ihren Erkenntnissen ein Status zugesprochen wird, der mit "Wahrheit" identifiziert wird. Die wissenschaftliche Erkenntnis von etwas wird dann so wahrgenommen, als verbürge das Prädikat "wissenschaftlich" schon, dass die Sache für sich genau so sei, wie sie sich für uns, und sei es auch mit wissenschaftlichen Methoden, darstellt. Das Problem jeglicher Vermittlung von etwas, das die Erkenntnis von etwas immer unsere Erkenntnis von etwas ist, und nicht eine objektive Erkenntnis dieser Sache selbst, stellt sich so gar nicht. Im naturwissenschaftlichen Bereich ist es vor allem das Experiment, das deutlich macht, wie sehr wissenschaftliche Erkenntnis von unseren Fragen an die Natur abhängt.

(75)

Im Bereich der politischen Bildung sind hier vor allem unterschiedliche Theorien des Politischen entscheidend, die die Wahrnehmung des Gegebenen beeinflussen. So ist es nicht unerheblich für Einschätzungen im Bereich des Politischen, ob der menschliche Naturzustand als ein Kriegszustand aller gegen alle imaginiert wird (homo homini lupus - HOBBS) oder eher als ein friedlich solitärer, wie ROUSSEAU es tat. Die Wirklichkeit wird uns nie anders als durch Interpretationen zugänglich. Und theoretische Grundannahmen leiten die Interpretation dieser unserer Wirklichkeit. Auch wissenschaftliche Herangehensweisen an Welt bleiben Interpretationen derselben, die sich lediglich durch einen höheren Anspruch an intersubjektive Überprüfbarkeit auszeichnen. Auch sie beschreiben die Welt, wie sie für uns ist, sind jedoch auch nicht "objektiv" in dem Sinne, dass sie in der Lage wären, die Natur darzustellen, wie sie an sich selbst sein mag. (76)

2.3.2 (9) nicht-hierarchischer versus hierarchischer Zusammenhang der menschlichen Weltverhältnisse und den in 1 - 8 genannten Unterscheidungen/Kriterien

Dies neunte Kriterium bildet insofern so etwas wie einen Abschluss, als es zum einen das Verhältnis der mit den Kriterien 1 - 8 genannten Kritiken thematisiert. Es weist darauf hin, dass die Nummerierung 1 - 8 keine Rangfolge der Kritiken bezeichnet, sondern diese lediglich einer besseren Möglichkeit der Unterscheidung geschuldet ist. Im Gegenteil ist hier der Sinn des Mehrebenenmodells der kriteriengeleiteten Kritiken festgeschrieben, durch Kritik auf einer Ebene nicht die anderen Ebenen zu präjudizieren, sondern durch voneinander unabhängige Kritiken ein facettenreiches Bild des untersuchten Gegenstandes zu erhalten. Das Kriterium der Nichthierarchizität der Kritiken ist diesbezüglich ein Kriterium zum internen Verhältnis der Kriterien.

Zum anderen aber besagt es, nicht nur die acht Kriterien stehen zueinander in einem nichthierarchischen Verhältnis, sondern auch von den menschlichen Weltverhältnissen selbst, die u.a. in diesen Kritiken angesprochen wurden, lässt sich keinem ein letztbegründeter Primat zusprechen. (77) Die Anwendung auf die politische Bildung ist gleichsam die externe Seite des Kriteriums. Es weist demnach darauf hin, dass weder dem gesellschaftlichen, noch dem wissenschaftlichen Weltverhältnis, noch dem Zugriff des alltäglichen Umgangs auf Welt noch den anderen Zugriffsweisen wie Ethik und Religion ein Vorrang zukommt. Lehrpläne im Bereich der politischen Bildung, die eine dieser Zugriffsweisen präferieren oder gar andere ausblenden, sind mit diesem Kriterium anfragbar. Für eine solche Präferenz gibt es dem achten Kriterium zufolge keine Legitimation, da keine Weise des Weltzugriffs einen objektiven Weltzugriff verbürgt. Insofern alle Weltbilder immer nur Bilder von Welt sind, müssen auch alle genannten Möglichkeiten des Weltzugriffs Gegenstand des Unterrichts sein können, ohne dass einer eine nicht begründbare Priorität eingeräumt wird. Die Unterschiedlichkeit dieser Zugriffe und ihre jeweilige Berechtigung wird somit thematisierbar.

3 Schluss und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen war die desolante Gesprächssituation zwischen Bildungstheorie und Politikdidaktik. Die

Darstellung der neun Kriterien zur Analyse der Transformation von affirmativen Bildungsidealen hin zu Lernzielnormierungen, die einer reflexiven Idee von Bildung verpflichtet sind, sowie ihre Interpretation für das Gebiet der politischen Bildung, war als ein Gesprächsangebot an die Fachdidaktik der politischen Bildung adressiert, um diesen leider weithin verloren gegangenen Faden wieder aufzunehmen. Zu einem Gespräch gehört es, den Gesprächspartner als gleichberechtigt wahrzunehmen und sich auf eine symmetrische Kommunikation einzulassen. Eine wichtige Bedingung der Möglichkeit der Wahrnehmung ist das Hören auf das, was der Andere zu sagen hat. Deshalb habe ich mich bemüht, einige, bei weitem nicht alle, Ansätze innerhalb der Politikdidaktik anzuführen, die Anknüpfungsmöglichkeiten zu den vorgestellten bildungs- und erziehungstheoretischen Kriterien aufscheinen lassen, auch wenn sie sich häufig einer anderen Sprache bedienen und aus anderen Kontexten abgeleitet sind. Dabei habe ich auf die Darstellung einer, oder gar der Sortierung nach einer "Politischen Geographie" (78) der Ansätze bewusst verzichtet. Es ging mir darum zu zeigen, dass die Breite der politikdidaktischen Ansätze, unabhängig von ihrer Einordnung in konservative, liberale oder progressive Lager, Anschlussmöglichkeiten für die mit den Kriterien thematisierten Unterscheidungen bieten. Wenn dem so ist, liegt die Frage nahe, ob es denn überhaupt des Dialogs bedarf, wenn die Politikdidaktik ohnehin alle mit den Kriterien angesprochenen Themen aus eigener Kraft formulieren und problematisieren kann. Zu beurteilen, ob dies der Fall ist, ob also die Fachdidaktik der politischen Bildung die mit den Kriterien angesprochenen Unterscheidungen in einer ihr eigenen und dennoch inhaltlich vergleichbaren Weise beschreibt, ist hier nicht leistbar. Vielmehr könnte gerade darin ein Ziel eines wieder aufgenommenen Gesprächs zwischen Bildungstheorie und Politikdidaktik liegen, sich über diese Differenzen und Gemeinsamkeiten der Analyse auszutauschen. Allerdings weisen die hier vorgestellten Kriterien auch Möglichkeiten auf, an Konzepte politischer Bildung auch dann Fragen zu stellen, wenn diese innerhalb der Politikdidaktik kaum problematisiert werden. Dabei wäre es durchaus lohnend z.B. das Kompetenzmodell (79), die Schlüsselproblemszentrierung, einen problematischen Identitätsbegriff, problematische Implikationen einer naive Handlungsorientierung oder des Kategorienmodells (80) oder ganzheitlicher Ansätze der politischen Bildung zu thematisieren. Diese in der Politikdidaktik sehr geläufigen Begriffe werden zuweilen so interpretiert, dass die mit den Kriterien genannten Unterscheidungen unterlaufen werden. (81) Dabei könnte z.B. deutlich werden, dass die durch die bildungstheoretischen Kriterien geleistete Systematisierung auch für die Politikdidaktik hilfreich sein kann oder aber, dass Kriterien, welche in der Fachdidaktik des politischen längst zum analytischen Handwerkszeug gehören, in den Kriterien nicht aufgehen und diese darum entweder ergänzt oder in ihrer Reichweite auf einen bestimmten Bereich eingeschränkt werden könnten. Am Beispiel des Thüringischen Transformationsprozesses, konnte durch die Anwendung der Kriterien nachgewiesen werden, dass der Austausch der Bildungsideale, von der "Historischen Mission der Arbeiterklasse" zum "Grundgesetzpatriotismus" der ersten Nachwendelehrpläne, an der affirmativen Struktur der Lehrpläne nichts geändert hat. Obgleich also die Inhalte gänzlich ausgetauscht wurden, blieb die antidemokratische Struktur des Lehrplans erhalten. (82)

Dies sind nur drei von beliebig vielen möglichen Resultaten einer Reintensivierung des Gesprächs von systematischer Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik der politischen Bildung. Der Weg zurück zu den großen Universalisten unserer Disziplinen, wie es noch DEWEY, LITT oder SPRANGER waren, welche die Theorie politischer Bildung und einer

allgemeinen Bildungstheorie auf hohem Niveau vereinigten, wird angesichts der Ausdifferenzierung unseres Faches nicht mehr erreichbar sein. Die beziehungslose Atomisierung jedoch ist meines Erachtens keinesfalls ein anzustrebender Zustand. Insofern sei hier ein offenes Gesprächsangebot unterbreitet.

Anmerkungen

- (1) Im Rahmen der DFG Forschergruppe "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel." Vgl. der gleichnamige Abschlußbericht: [BENNER/MERKENS \(2000\)](#).
- (2) So auch eine Außenbeobachtung der Disziplin, die auf dem Münchner DGfE-Kongress für erhebliches Aufsehen sorgte: [Weiler \(2002\)](#).
- (3) "Unübersehbar ist, dass zum einen (auch) unter Politikdidaktikern eine relative ‚Theoriemüdigkeit‘ zu registrieren ist, und zwar nicht zuletzt bezüglich einer differenzierten Diskussion über die Bezugswissenschaften der pB, die über eine Betrachtung der auf das Materialobjekt pB bezogenen fachwissenschaftlichen Korrespondenzdisziplinen hinausgeht; dass zum anderen Erörterungen in der Pädagogik über die unterrichts- und erziehungswissenschaftliche Konstituierung von Fachdidaktiken [...] seitens der meisten Vertreter einer Fachdidaktik ‚politische Bildung‘ kaum noch wahrgenommen, geschweige denn in der je eigenen fachdidaktischen Konzeption berücksichtigt werden." [Stein \(1999\)](#), S. 575.
- (4) Eine erste Feuerprobe haben die Kriterien bereits auf dem Gebiet der Chemie, [Fischer, G. \(1999\)](#), der politischen Bildung, [Wallraven \(1999\)](#), [Schluss \(1999\)](#), [Schluss \(2001\)](#) und darüber hinaus auch in vielen Gesprächen mit den pädagogischen Landesinstituten in Brandenburg und Thüringen auch für die Fächer Technik (Horst Sladek) und Geschichte (Karl-Franz Göstemeyer) bestanden.
- (5) Insofern auch ein Scheitern der Transformation nach diesem Modell in dem Modell selbst begriffen werden kann, ist es geradezu immun gegen implizite Kritik. Das Nichtzutreffen des Modells wird inkludiert, indem in diesem Falle von ‚Breakdowns of modernization‘ die Rede ist. Vgl.: [ZAPF \(1998\)](#).
- (6) [Klier \(1997\)](#), bes. S. 31ff.
- (7) Vgl. zur Entwicklung und Begründung dieser sechs Elemente eines Transformationsbegriffs ausführlich: [Schluss/Sattler \(2001\)](#).
- (8) Die Herleitung dieser allgemeinen Kriterien ist nachzulesen in: [Benner/Fischer/Gatzemann/Göstemeyer/ Sladek \(1998\)](#) und [Benner \(1999\)](#).
- (9) Vgl.: dazu: [Schirp \(1980\)](#) oder [Haenisch \(1982\)](#); oder jüngst: [Vollstädt/Tillmann/Rauin/Höhmann/ Tebrügge \(1999\)](#).
- (10) "Problematisierung" meint dabei mehr als ein bloßes "mal drüber sprechen". Vgl.: [Ruhloff \(1996\)](#).
- (11) "Forderungen nach mehr politischer Bildung werden immer dann besonders laut, wenn Verhaltensweisen vor allem Jugendlicher zu Menschenrechtsverletzungen führen." [Reh/Schelle \(1999\)](#) S. 31.
- (12) So schreibt Theodor Litt in einem Brief an Heinrich Deiters am 15.7.1946: "Soll etwa die pädagogische Wissenschaft oder der praktische Pädagoge als solcher in diesem Meinungsstreit die Entscheidung fällen? Soll

der Lehrer seine Autorität dazu benutzen, für die von ihm gewünschte Form der Demokratie bei werdenden Menschen Propaganda zu machen? Ich bin nach wie vor der Meinung, dass er sich, wenn er das täte, schwer am Geist der Erziehung versündigen würde." *Litt (1946)*, S. 61f.

(13) Vgl. *Rousseau (1981)* und *Arendt (1992)*.

(14) Vgl. *Watzlawick (1974)*, S. 84-96.

(15) Vgl.: *Siebert (1999)*.

(16) Vgl.: *Benner (2001b)*.

(17) Vgl.: Für die Struktur des "als ob" *Kivele (1998)*. Allerdings verträgt sich dies (gegen Kivele) meines Erachtens mit einer zeitgemäßen Interaktionstheorie. Vgl.: dazu: *Peukert (1998)*.

(18) Dieses Lernziel gaben die ersten Thüringischen "Vorläufigen Lehrplanhinweise" für das Fach Sozialkunde an (im Folgenden "VLH"), vgl.: *Schluss (1999)*.

(19) Vgl.: *Herbart (1804)*.

(20) Vgl.: *Schluss (2000)*.

(21) Es ist eine durchaus nicht entschiedene Diskussion, inwiefern sich Erziehung durch Intentionalität des Handelns auszeichnet. Vgl.: Die Diskussion zwischen Peter Ludwig, *Ludwig (2000)* und Jürgen Oelkers, *Oelkers (1992)*. Vgl. auch: *Tenorth (1992)*.

(22) Vgl.: *Tenorth (1995)*.

(23) Vgl. die diesbezüglich hochproblematischen VLH von 1991, *Schluss (1999)* und die durchaus positive Entwicklung hin zu den endgültigen "Lehrplänen für das Fach Sozialkunde" von 1999, *Schluss (2001)*.

(24) *Condorcet (1966)*, S. 42f.

(25) Vgl.: *Schulte (1993)*, S. 149-164.

(26) Vorgeführt am Beispiel der Darstellung des Problems: "Streik und Aussperrung, Verbot der Aussperrung" durch zwei Lehrer mit unterschiedlicher Einstellung zur Macht der Gewerkschaft. In: *Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner (1995)*.

(27) *Klafki (1996a)*; vgl.: auch *Klafki (1997)*. Zur Problematik der "Schlüsselprobleme" vgl.: auch: *Gagel (1994)*, Einführung und weitere Literatur: *Weinbrenner (1999)*, weiterführend: *de Haan (1998)*.

(28) *LP-Gym., S. 20*.

(29) So Käte Meyer-Drawe in der Diskussion zu ihrem Beitrag Berliner Symposion: "Andersheit als Bildungsproblem" 1998. Der Beitrag ohne Diskussion ist abgedruckt in: *Meyer-Drawe (1999)*. Vgl.: auch das Korreferat: *Wünsche (1999)*, oder *Ruhloff (2001)*, S. 25f..

(30) Vgl.: *de Haan (1999)*, bes. S. 18-19, der schon im Titel "Vom Bedrohungsszenario zum Modernisierungsszenario" viel stärker die Chancen betont, als es im bloßen risikoorientierten Bedrohungskonzept nahegelegt ist.

(31) "Der Rückkehrer von den Ideen kann nicht anders, als sich zum ‚Wahrheitsbesitzer‘ zu erklären, Nachfolge und nicht nur Duldung zu beanspruchen." *Blumenberg (1989)*, S. 188f..

(32) Zur Begründung vgl.: *Benner (2001b)*. Anders: *Oelkers (2000)*.

(33) Vgl.: *Knoll (1999)*, *Hufer (1999)* und *Mickel (1999)*.

(34) Für die politische Didaktik formuliert es Sibylle Reinhardt so: "Die

Hoffnung ist, dass die Vermittlung klarer inhaltlicher Orientierungen - in der Form von Wissen und Werten - so viele Selbstverständlichkeiten (wieder) herstellen möge, dass ein gesichertes Miteinanderleben erreicht werden kann. Diese sympathische Hoffnung gründet sich auf ein unmodernes Verständnis von Person und Gesellschaft." Es lässt sich allerdings darüber streiten, ob diese Hoffnung überhaupt eine "sympathische" ist. *Reinhardt (1997b)*, S. 244. Aber auch über diesen Beitrag hinaus ist das Problem erkannt und diskutiert. So untersuchen Peter Weinbrenner, Bernhard Sutor, Peter Massing und Gotthard Breit in selbständigen Beiträgen in dem genannten Band Kategorienmodelle zur politischen Urteilsbildung, Kurt Lach, Hans-Werner Kuhn, Kurt Lach und Peter Massing gehen auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit politischen Urteilkategorien ein, Hans-Werner Kuhn, Sibylle Reinhardt und Ernst Herbst beschäftigen sich mit der Bedeutung politischer Urteilsbildung in Lehrplänen, Georg Weisseno und Lothar Lühmann untersuchen die Anregungen zur politischen Urteilsbildung in Schulbüchern und weitere Beiträge eröffnen Perspektiven zu anderen Bereichen der politischen Bildung. In: *Breit/Grammes/Kiefer/Lühmann/Massing/Volk/Weisseno (1997)*.

(35) "Gestützt auf vorhandenes Wissen weist der Unterricht in der Erkenntnisarbeit nach,

- dass der Marxismus-Leninismus ein wissenschaftlich begründetes Bild von der Gesellschaft vermittelt,
- dass er theoretische Grundlage der Politik der marxistisch-leninistischen Partei und so Anleitung zum Handeln für die Arbeiterklasse und jeden einzelnen ist,
- dass sich die weltanschaulichen Ideen des Marxismus-Leninismus im revolutionären Handeln der Arbeiterklasse und aller anderen Werktätigen unter Führung der marxistisch-leninistischen Partei durchsetzen und
- dass die Aneignung der Ideen des Marxismus-Leninismus in untrennbarer Einheit mit den Beschlüssen der marxistisch-leninistischen Partei Voraussetzung für klassenmäßiges Handeln und Verhalten ist." *Ministerium für Volksbildung (1985)*, S. 159.

(36) Als ein geradezu beliebiges sei Beispiel genannt: "Im Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 7 und 8 wurden die Schüler in politische Grundfragen unserer Zeit eingeführt. Sie erwarben insbesondere Kenntnisse und Erkenntnisse über die großen Leistungen beim Aufbau des Sozialismus, die von den Werktätigen unter Führung der Partei der Arbeiterklasse vollbracht wurden, und über die Grundlagen und den Klassencharakter unserer sozialistischen Gesellschaft. (...) Das trug dazu bei, den Klassenstandpunkt der Schüler zu entwickeln, ihre Parteinahme für den Sozialismus und gegen den Imperialismus und ihre klassenmäßige Einstellung zur Deutschen Demokratischen Republik, unserem sozialistischen Vaterland, als festem Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft zu fundieren. Der Staatsbürgerkundeunterricht in Klasse 9 knüpft an diese in den Klassen 7 und 8 gewonnenen Kenntnisse, Erkenntnisse und Einstellungen an (...)." *Ministerium für Volksbildung (1973)*, S. 5.

(37) Sehr schön belegt dies ein Unterrichtsprotokoll einer Stabü-Stunde, das Tilman Grammes veröffentlichte: *Grammes (1995a)*. Sehr lohnend scheint ein Vergleich mit einem Unterrichtsprotokoll aus der Weimarer Republik, in dem deutlich wird, wie eine Differenzierung von Haltung und Wissen in der politischen Bildung gelingen kann: *Haacke (1928)*.

(38) Die jedenfalls idealtypische Normalität arbeitet heraus: *George (1979)*,

vgl.: *Behrmann (1997)*.

(39) Sicher gab es auch in der DDR LehrerInnen die dies anders handhabten. Solche LehrerInnen bewegten sich jedoch ausdrücklich jenseits des Lehrplanes und aller bildungspolitischen Absichten der DDR. Sie waren eine mutige Ausnahme, keinesfalls die Normalität. Ein eindrückliches Beispiel dafür: *Eckstein (1997)*.

(40) Vgl.: *Führer (1998)*. Caritas Führer beschreibt in diesem Buch ihre Schulerfahrungen. Sie ist zu Beginn der 60er Jahre eingeschult worden. Viele von denjenigen, die mit abweichenden Haltungen versuchten einigermaßen unverbogen durchs DDR-Schulsystem zu kommen, sind ihre Erfahrungen gut bekannt, wenn vielleicht auch nicht in der von ihr erlebten existenzialen Bedrohlichkeit. Vgl.: *Leschinsky/Kluchert (1997)*. Die andere Seite wurde in letzter Zeit vornehmlich durch eine Aufarbeitung der Akten staatlicher Stellen, der Staatssicherheit aber auch andere Behörden erhellt. Vgl.: dazu jüngst mit einem weiteren Literaturüberblick: *Griese (2001)*.

(41) Aus psychologischer Sicht wichtig ist dabei, dass das Wissen um die Irrealität keineswegs die Wirksamkeit dieser Mythen verhindert, wie Watzlawick am Beispiel von Edwards Albees "Wer hat Angst vor Virginia Woolf" diskutiert. Allerdings ist nicht kalkulierbar, wie diese Mythen wirken. Sie können systemstabilisierend wirken, können aber auch pathologisch wirken und bis hin zur Schizophrenie führen. Vgl.: *Watzlawick (1990)* Kap. 5.4.2, S. 158-164.

(42) Vgl.: *Kendschek (1990)*. Dort besonders die unveröffentlichten Papiere des Jugendforschungsinstitutes Leipzig.

(43) Vgl.: *Klier (1990)*, *Plog/Leschinsky (1999)*.

(44) Für dieses Phänomen sind mehrere Erklärungen möglich. Zum einen ist es nachvollziehbar, wenn LehrerInnen leugnen, dass es Sanktionen bei nichterbrachter Spaltungsleistung seitens ihrer SchülerInnen gab. Würden sie dies Einräumen, so würden sie zugeben, dass sie selbst damals eine Haltungserziehung und Bewertung aktiv betrieben. Bei mancher methodischer Fragwürdigkeit ist hier die Berechtigung für die Zielsetzung der Arbeit des Vereins: "Schulspeisung", den u.a. Freya Klier initiiert hat. Vgl. auch die Arbeiten von Birgit Siegmann (*Siegmann 2000*). Sehr interessant ist jedoch, dass der bundesdeutsche Rechtsstaat offensichtlich für diesen Interessenkonflikt völlig blind ist, wenn er im zweiten SED-Unrechtsbereinigungsgesetz festlegt, dass die LehrerInnen maßgebliche Zeugen für die Sanktionierungen von SchülerInnen sind. Sie müssen beurteilen, ob es politische Gründe waren, aus denen SchülerInnen nicht zum Abitur zugelassen wurden. Zum anderen jedoch haben viele Schüler die Sanktionierung von abweichenden Haltungen einfach nicht mitbekommen oder nicht als solche erlebt. Die geforderte Spaltung wurde als so normal aufgefasst und auch von den Eltern so unterstützt, dass die Sanktionierung des Zeigens einer abweichenden Haltung im Unterricht durch Mitschüler als völlig legitim angesehen wurde. Vgl. dazu auch vor allem die essayistischen Darstellungen von *Führer (1998)* und *Leschinsky/Kluchert (1997)* und auch die Ergebnisse von Forschungs-Hausarbeiten im Rahmen eines Seminars mit dem Thema: "Schule macht Politik" gemeinsam mit Tilman Grammes.

(45) Vgl.: *Schneider, H. (1999)*.

(46) Optimistischer: Tilman Grammes: "Nur didaktische Allmachtsfantasien werden nach dem mehrmaligen Scheitern staatsbürgerkundlicher Erziehungskonzepte auf deutschem Boden unterrichtliches Handeln noch normativ-deduktiv aus einem Bild des Staatsbürgers oder der Funktion politischer Bildung für Erhalt oder

Transzendierung "des Systems" herleiten wollen." *Grammes (2000a)*, S. 29.

(47) Gemeint ist, was Achim Leschinsky einen "moralisch evaluativen Unterricht" nennt. Vgl.: *Leschinsky/Schnabel (1996)*.

(48) Vgl.: *Reinhardt (1997a)*, die für eine Werte-Reflexion plädiert, die sechs Dimensionen umfasst. Weiterhin u.a. *Grammes (1998)*, S. 229f.

(49) z.B. *Höffe (1995)*.

(50) z.B. *Fischer, W. (1996)*.

(51) "Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, dass Aufklärung sowohl im historischen wie auch im didaktisch-systematischen Sinne in erster Linie eine Sache des Kopfes, des Verstandes ist und dass von Emotionalität und bloß vordergründigem Engagement ohne Leitung durch den Verstand nach aller Erfahrung nichts Gutes zu erwarten ist" *Giesecke (1997)* S. 9.

(52) Vgl.: *Reinhardt (1997c)*; *Grammes (1995b)*.

(53) Vgl.: *Weisseno (1996)*, *Grammes (1996)*. Schon 1971: *Giesecke (1971)*.

(54) *Müller, B (1998)*, S. 19.

(55) Vgl.: *Pollack/Rink(1997)*, S.8.

(56) So z.B. der erste Thüringer Nachwendelehrplan: "Politischer Unterricht [solle, H.S.] soviel Institutionenkunde wie nötig und soviel praktischer Anschauungsunterricht wie möglich" sein (VLH, S. 7). Politische Theorie kommt gar nicht vor. Vgl.: *Schluss (1999)*.

(57) Vgl. dazu z.B. die Ausführungen von Wolfgang Sanders zum Offenen Unterricht. Dessen Modell von offenem Unterricht zielt auf das was hier In-Beziehung setzen von theoretischem- und praktischem Lernen genannt wurde ab, kommt jedoch ohne die hier gewählte Terminologie aus. Vgl.: *Sander (1997)*. Weiterhin: *Reinhardt (1995)*, *Grammes (1999)*.

(58) Illustrierbar ist dies an der Rolle des Wassers in den beiden bekanntesten biblischen Schöpfungserzählungen. So wird in der ersten biblischen Schöpfungserzählung, die von der Schöpfung der Welt in sieben Tagen berichtet, die Welt als eine Blase in einem Meer von Wasser vorgestellt. Gott baut eine Feste und schließt dies Wasser aus der Welt aus, so entstand bewohnbare Erde. Sehr deutlich ist, dass diese Erzählung in einer Zeit und einem Ort entstanden sein muss, in der Wasser vornehmlich als Bedrohung wahrgenommen wurde. Das segensreiche Wirken des Schöpfers besteht in den Ausschluss des Wassers vom bewohnten Land. Anders die zweite Erzählung, die wohl die ältere ist. In ihr wohnen Adam und Eva in einem Garten Eden. Dieser ist die Quelle von vier lebenspendenden Flüssen. Leicht einsichtig ist, dass Wasser von den Autoren dieser Geschichte anders erlebt wurde, als von denen der zweiten. Es war lebensspendend. Vgl. [Gen. 1-2](#).

(59) Moderne Wissenschaft ist keineswegs frei von diesen gesellschaftlichen Verstehensrahmen, die in eine wissenschaftliche Theorie mit eingehen. Dies lässt sich an modernen Theorien zum selben Thema verdeutlichen. Die darwinsche Evolutionstheorie z.B. die Erzeugung der Arten aus einem dauernden Überlebenskampf versteht, in dem diejenigen Lebewesen überleben, die optimal an ihre jeweilige Umwelt angepasst sind ist eben auch auf dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Umbruchssituation formuliert, in der neuzeitliche Subjekte ihre Position in einer sich rasant wandelnden Umwelt neu bestimmen und möglichst über die eigenen Generation hinaus zu sichern trachteten. Die alten Mechanismen der Positionssicherung, die Stände, brachen in ihrer Bedeutung immer mehr weg. Vgl.: Darwin (1990). Auf dem Hintergrund einer gesellschaftlichen

Idee demokratischer Öffentlichkeit und Teilhabe sind nun Weiterungen der Evolutionstheorie zu einer Theorie autopoetischer Systeme, die in System-Umwelt-Beziehungen stehen, formulierbar. Vgl.: *Maturana (1992)*.

(60) Vgl.: *Rousseau (1981)*.

(61) Z.B. die Debatte um die Historiker Hans-Ulrich Wehler, Jürgen Kocka und ihren Lehrer Theodor Schieder auf dem 42. Historikertag in Frankfurt/Main oder die Einlassungen der Bevölkerungswissenschaftlerin Prof. Charlotte Höhn, die in einem Interview 1994 von der niedrigeren Intelligenz der Afrikaner sprach, bedauerte, dass man das Wort "Rassen" nicht mehr verwenden dürfe und viel Gutes am nationalsozialistischen "Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" fand, was die Ankündigung der Auflösung des von ihr geleiteten Bundesinstituts für Bevölkerungswissenschaft zur Folge hatte. Die Schließung wurde jedoch nicht umgesetzt.

(62) So seine Kernaussage, "dass einerseits die Geltung eines praktischen Imperativs als Norm und andererseits die Wahrheitsgeltung einer empirischen Tatsachenfeststellung in absolut heterogenen Ebenen der Problematik liegen". *Weber (1982)*.

(63) "Anstatt also zum x-ten Male das Betriebsverfassungsgesetz durchzugehen, Rollenspiele, Rhetorikübungen und sozialisationsbezogene Selbsterfahrungsgruppen für Frauen anzubieten, sollten wir politische Bildung in ihrer methodischen Begründung und ihrer didaktischen Entfaltung auf den Boden der politischen Philosophie zurückholen." So Micha Brumlik mit einer Spitze gegen institutionenkundliche und emanzipatorische Ansätze der politischen Bildung. *Brumlik (1997)*, S. 16.

(64) Vgl.: *Schluss (1999)*, bes. S. 165ff.

(65) "Das heißt, die Einordnung und die Beurteilung der Kategorien lassen sich letztlich nicht begründet leisten, ohne ein Mindestmaß an Kenntnissen politischer Theorien." *Ackermann/Breit/Cremer/Massing/Weinbrenner (1995)*, S. 76. Dort wird die hier vorgeschlagene Vermittlungsproblematik von innerwissenschaftlichen und gesellschaftlichem Sinn unter dem Begriff "Kategorien" eingeführt.

(66) *Luhmann (1990)*.

(67) Vgl.: *Bloch (1951)* und *Bloch (1967)*.

(68) Dazu reicht einerseits empirisch der Blick auf die Ereignisse von 1989 aus, die zeigen, wie inkompatibel die Interessen der Herrschenden in den sozialistischen Staaten mit denen der Beherrschten waren. Blochs eigenes Schicksal der Westimmigration sollte ebenso sprechend sein. Andererseits macht auf theoretischer Ebene die Einsicht Gadamers deutlich, dass Verstehen nie ohne Vorurteil möglich ist. Dies ist kein Hindernis der Objektivität, sondern vielmehr Voraussetzung jeglichen Verstehens. Dies gilt also auch für wissenschaftliche Theorien. Vgl.: *Gadamer (1990)*.

(69) Vgl.: *Weinacht (1999)*.

(70) *Gagel (1985)*, *Gagel (1986)*; *Gagel (1997)*. Vgl.: *Benner (1993)*, *Klafki (1996b)*.

(71) Dabei ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Sphären der Gesellschaft (z.B. Politik), die Wissenschaft (hier Politikwissenschaft) und das persönliche Umgangsverhältnis in einem sich gegenseitig beeinflussenden Dreiecksverhältnis stehen. Insofern müssten die Kriterien 6 & 7 aufeinander bezogen werden, damit auch das Spannungsverhältnis von persönlichem Umgang und gesellschaftlicher Sinngebung zur Sprache kommt. Vgl.: *RICHTER, D. (1996)*. Eine solche In-Beziehung-Setzung dieser

unterschiedlichen Ebenen ist auch deshalb notwendig, weil viele Phänomene sich eben auf all diesen Ebenen niederschlagen und dort in einem komplexen Beziehungsgeflecht stehen. Dies ließe sich z.B. an der Geschlechterproblematik leicht aufzeigen. Vgl.: z.B. *Reinhardt (1996)*.

(72) Vgl.: *Hartwich (1987)*. Sehr aufschlussreich ist jedoch, dass ein Jahr später bei einer Befragung die die "Gegenwartskunde" unter Fachwissenschaftlern in Auftrag gab, unter allen von denen genannten Themenschwerpunkten für den Politik-Sozialkundeunterricht Theorien des Politischen nicht einmal vorkamen! Vgl.: *Gagel (1988)*. Das kann auch die These von Dieter Grosser, der für die 70er Jahre in der Bezugswissenschaft selber eine erhebliche Konfusion feststellt und meint dass dies sich auf die Abstinenz seitens der Politikdidaktik ausgewirkt habe, nicht voll erklären. Vgl.: *Grosser (1985)*. Tilman Grammes dagegen kommt zu einer entgegengesetzten Einsicht über die Bedeutung des bezugswissenschaftlichen Anteils: "...Dies ist ein Indiz, dass die Politikdidaktik insgesamt eher das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zum Alltagswissen thematisiert hat und das Institutionenwissen unterrepräsentiert bleibt." *Grammes (1998)*, S. 219 Anm. 40.

(73) So die Analysen besonders der LER-Rahmenpläne, die zwar den wissenschaftlichen Weltzugang fast vollständig ignorierten, dafür aber um so mehr die Vermittlungsprobleme der anderen Zugriffsweisen auf Welt zum Gegenstand der Lernzielnormierungen machten.

(74) Vgl. in Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 1/1996, besonders die Beiträge von; *Massing (1996)*, *Richter, D. (1996)*, *Grammes (1996)*, *Reinhardt (1996)*.

(75) Vgl.: *Fischer, G. (1999)*.

(76) Dieser erkenntnistheoretische Vorbehalt bedingt keineswegs ein Bekenntnis zum radikalen Konstruktivismus. Vielmehr geht der radikale Konstruktivismus über diesen erkenntnistheoretischen Vorbehalt in seiner Skepsis, über die Möglichkeit von Aussagen über die Welt außer uns, weit hinaus. Vgl. z.B.: Foerster, von(1995).

(77) Vgl.: *Benner (2001a)*, S. 115-125.

(78) *Grammes (1998)*, S. 200.

(79) Hier besonders eine zuweilen problematische Verknüpfung von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als gleichrangige und bewertbare Ziele des Unterrichts, durch die die unterschiedlichen Ebenen auf denen diese Kompetenzen liegen verwischt werden.

(80) Sehr häufig kulminieren diese hier genannten Prinzipien verschiedener Politikdidaktiken aber auch, was Differenzierungsleistungen nicht gerade vereinfacht. So kommen in dem Ansatz von Peter Massing z.B. fast alle genannten Prinzipien zusammen. Vgl.: *Massing (2000)*.

(81) Vgl. dazu die Analyse der neuesten Thüringer Lehrpläne: *Schluss (2001)*. Aber auch in dem programmatischen Aufsatz von Peter Henkenborg, "Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten", werden viele der hier angesprochenen Ambivalenzen nicht gestaltet und somit analysierbar, sondern gar nicht als solche erwähnt. Vgl.: *Henkenborg (1995)*.

(82) Vgl.: *Schluss (1999)*.

Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (1995):** Politikdidaktik kurzgefasst. Bonn (2. Aufl.), S. 61-68.
- Arendt, Hannah (1992):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München (7. Aufl.).
- Behrmann, Günter C. (1997):** Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht. In: PLIB (Hg.): Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde, S. 71-86.
- Benner, Dietrich (1993):** Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, dass die Aneignung von und der Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden. In: Gnonon, Philipp/Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern, S. 23-41.
- Benner, Dietrich (1999):** Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, Dietrich / Göstemeyer, Karl-Franz / Sladek, Horst (Hg.): Bildung und Kritik - Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim, S. 47-66.
- Benner, Dietrich (2001a):** Allgemeine Pädagogik. Weinheim (4. Aufl.).
- Benner, Dietrich (2001b):** Bildung und Demokratie. In 43. Beiheft der Z.f.Päd.
- Benner, Dietrich/Fischer, Gundel/Gatzemann, Thomas/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (1998):** Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In Pädagogische Rundschau 52, S. 303-322.
- Benner, Dietrich/Merkens, Hans (2000) (Hg.):** "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Abschlussbericht zur DFG-Forschergruppe, Berlin.
- Bloch, Ernst (1951):** Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt. (1951) In: Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie Bd. 10 d. W.A. Suhrkamp, 1985.
- Bloch, Ernst (1967):** Der wissenschaftliche Marxismus. (1967) In: Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie Bd. 10 d. W.A. Suhrkamp, 1985.
- Blumenberg, Hans (1989):** Höhlenausgänge. Frankfurt/M.
- Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weisseno, Georg (Redaktion):** Politische Urteilsbildung - Aufgaben und Wege für den Politikunterricht. Bonn 1997.
- Brumlik, Micha (1997):** Braucht politische Bildung eine normative Theorie? In: Kursiv 4/1997 S. 12-19.
- Condorcet (1966):** Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim.
- de Haan, Gerhard (1998):** Schlüsselkompetenzen, Umweltsynndrome und Bildungsreform. In: Axel Beyer/Andreas Wass von Czege (Hg.): Fähig für die Zukunft: Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung.

Hamburg, S. 17-48.

de Haan, Gerhard (1999): Vom Bedrohungsszenario zum Modernisierungsszenario. In: Expertise zum "Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung" FU-Berlin, S. 18-19.

Eckstein, Andreas (1997): Bildungsreformansätze im Vorfeld der "Wende"-?-. In: PLIB (Hg.): Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde, S. 153-161.

Fischer, Gundel (1999): Das Verständnis von Natur und Geschichte in ausgewählten Chemielehrplänen der SBZ und DDR. Eine vergleichende Analyse im Anschluss an eine Kontroverse zwischen Ernst Bloch und Helmut Schelsky. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hg.): Bildung und Kritik - Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim, S. 113-142.

Fischer, Wolfgang (1996): Ist Ethik lehrbar? Z.f.Päd. 42. Jg. 1/1996 S. 17-30.

Foerster, Heinz von (1995): Entdecken oder Erfinden - Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Carl von Siemens Stiftung (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München (2. Aufl.), S. 41-88.

Führer, Caritas (1998): Montagsangst. Köln.

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode - Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Ders. (Hg.): Gesammelte Werke. Bd. 1, Tübingen.

Gagel, Walter (1985): Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik. Gegenwartskunde 4/1985, S. 403-414.

Gagel, Walter (1986): Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit - Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozess. In: Gegenwartskunde 1/1986, S. 31-44.

Gagel, Walter (1988): Neue Inhalte der politischen Bildung in der Schule? - Ergebnisse einer Umfrage. In: Gegenwartskunde 1/1988 S. 5-16.

Gagel, Walter (1994): Untiefen der Katastrophendidaktik - Von der Ambivalenz des Begriffs "Schlüsselprobleme". In: Politische Bildung 2/94 S. 44-57.

Gagel, Walter (1997): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung - Praxis und Wissenschaft. Schwalbach 1997, S. 115-127.

George, Siegfried: Moralerziehung in der DDR. In: Gegenwartskunde 3/1979, S. 317-327.

Giesecke, Hermann (1971): Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: Ders. et al.: Politische Aktionen und politisches Lernen. München, S. 11-45.

Giesecke, Hermann (1997): Zur Krise der politischen Bildung - Versuch einer Bilanz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament. 1.8.1997.

Grammes, Tilman (1995a): Didaktische Praxis - Unterrichtsprotokoll Staatsbürgerkunde in der DDR. In: Gegenwartskunde 4/1995 S. 499-512.

Grammes, Tilman (1995b): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Hannover.

Grammes, Tilman (1996): „Kontakt“: Alltagswissen, sozialwissenschaftliches Wissen und politisches Handeln - am Beispiel der

Didaktik des Marxismus. In: Politische Bildung 1/1996. S. 42-58.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Politikdidaktik. In: Ders.: Kommunikative Fachdidaktik, S. 197-248.

Grammes, Tilman (1999): Handlungsorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang, (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 212-217.

Grammes, Tilman (2000a): Kommunikative Fachdidaktik. In Kursiv 2/2000 S. 28-31, S. 29.

Griese, Christiane (2001): Christliche Schüler als Objekt sozialistischer Erziehungsbemühungen - Wahrnehmungsmuster aus der Provinz. PR 1/2001 S. 55-69.

Grosser, Dieter (1985): Politische Bildung heute: Chance für einen Neubeginn? In Gegenwartskunde 2/1985 S. 137-145.

Haacke, Ulrich (1928): Staatsbürgerkunde: Regierungsbildung (behandelt in UII). In: Strohmeyer, Hans/Münch, Rudolf/Grabert, Willy: Der neue Unterricht in Einzelbildern. Braunschweig/Berlin/Hamburg, S. 217-225.

Haenisch, Hans (1982): Lehrpläne auf dem Prüfstand. Paderborn.

Hartwich, Hans-Hermann (1987): Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987. In: Gegenwartskunde 1/1987, S. 5-17.

Herbart, Johann Friedrich (1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Ders.: Kleinere pädagogische Schriften. (Hg. von Walter Asmus), Stuttgart (2. Aufl.) 1982, S. 105-121.

Henkenborg, Peter (1995): Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. (In: Gegenwartskunde 2/1995, S. 167-181.

Höffe, Ottfried (1995): Ethikunterricht in der pluralistischen Demokratie. In: Tremml, Alfred (Hrsg): Ethik macht Schule. Frankfurt, S. 30-34.

Hufer, Klaus-Peter (1999): Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 553-560.

Kendschek, Hardo (1990): Die Staatsbürgerkunde in der DDR - Handlungsspielräume zwischen Staatsideologie und gesellschaftlichem Alltag. In: Gegenwartskunde 2/1990 S. 191-202.

Kivele, Ari (1998): Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns? In Z.f.Päd. 4/98 S. 603-617.

Klafki, Wolfgang (1996a): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel (5. Aufl.), S. 43-82.

Klafki, Wolfgang (1996b): Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel (5. Aufl.), S. 162-172.

Klafki, Wolfgang (1997): Politische Bildung: Allgemeinbildung und Auseinandersetzung mit "Schlüsselproblemen". In: kursiv - Journal für politische Bildung 4/1997.

Klier, Freya (1990): Lüg Vaterland - Erziehung in der DDR. München.

Klier, Freya (1997): Schule im Osten - Lernort der Demokratie? In: Politische Bildung 3/1997 S. 22-39, bes. S. 31ff.

- Knoll, Joachim H. (1999):** Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 547-553.
- Leschinsky, Achim/Kluchert, Gerhard (1997):** Zwischen zwei Diktaturen - Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus und der SBZ/DDR. Weinheim.
- Leschinsky, Achim/Schnabel, Kai (1996):** Ein Modellversuch am Kreuzweg - Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts. In: Z.f.Päd. 42.Jg. 1996. S. 31-55.
- Litt, Theodor (1946):** Brief an Heinrich Deiters vom 15.7.1946. Zitiert nach Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998.
- Ludwig, Peter (2000):** Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: Z.f.Päd. 46 (2000) 4, S. 585-600.
- Luhmann, Niklas (1990):** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Maturana, H.R. (1992):** Biologie der Sozialität. In: Schmidt, J. (Hg.): Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M., S. 287-302.
- Massing, Peter (1996):** Einführung: Lebenswelt und Politik. In: Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 1/1996 S. 7-16.
- Massing, Peter (2000):** Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Kursiv 2/2000, S. 36-39.
- Meyer-Drawe, Käte (1999):** Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Z.f.Päd. 3/1999 S. 329-336.
- Mickel, Wolfgang W. (1999):** Weiterbildung. In: (Ders. Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 560-564.
- Ministerium für Volksbildung (1973):** Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen Klasse 9. Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (1985):** Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 10. Berlin.
- Müller, Burkhard K. (1998):** Generationenverhältnis als Bildungsverhältnis. In: Kursiv 3/1998, S. 12-19.
- Oelkers, Jürgen (1992):** Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main., S. 139-194.
- Oelkers, Jürgen (2000):** Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems. Z.f.Päd. 3/2000 S. 333-348.
- Peukert, Helmut (1998):** Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, A. Meinert / Reinartz, Anne (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen, S. 17-29.
- Plog, Ursula/Leschinsky, Achim (1999):** Verrat ? Unterwerfung unter die Fürsorgediktatur. Z.f.Päd.: 4/1999 S. 591-608.
- Pollack, Detlef/Rink, Dieter (Hg.) (1997):** Zwischen Verweigerung und Opposition; Politischer Protest in der DDR 1970-1989, Frankfurt a.M.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla:** Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung - Die Bedeutung politischer Bildung in schulpädagogischer Perspektive. In: Kursiv 4/1999 S. 31ff.
- Reinhardt, Sibylle (1995):** "Handlungsorientierung" als Prinzip im

Politikunterricht (Sinn, Begriff, Unterrichtspraxis). In: Politisches Lernen 1995/1-2.

Reinhardt, Sibylle (1996): Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In: Politische Bildung 1/1996, S. 59-75.

Reinhardt, Sibylle (1997a): Moral- und Werteerziehung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung - Praxis und Wissenschaft. Schwalbach, S. 338-348.

Reinhardt, Sibylle (1997b): Politisch-moralische Urteilsbildung in den >>Politik<< -Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen? In: Breit, Gotthard/Grammes, Tilman/Kiefer, Franz/Lühmann, Lothar/Massing, Peter/Volk, Günter/Weissenö, Georg (Redaktion): Politische Urteilsbildung - Aufgaben und Wege für den Politikunterricht. Bonn.

Reinhardt; Sibylle (1997c): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung - Praxis und Wissenschaft. Schwalbach, S. 105-114.

Richter, Dagmar (1996): Politikunterricht im Spannungsfeld von Lebenswelt und Politik. Didaktisch-methodische Reflexionen zum Aufklären von Wahrnehmungsschemata. In: Politische Bildung 1/1996 S. 17-29.

Rousseau, Jean Jacques (1981): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München, S. 267-391.

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./ Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, Hohengehren 1996, S. 148-157.

Ruhloff, Jörg (2001): Fatalismus und pädagogische Praxeologie. In: Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.): Bildung Wissenschaft Kritik. Weinheim, S. 21-32.

Sander, Wolfgang (1997): Offener Unterricht und die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule. In: Politische Bildung 3/1997, S. 40-49.

Schirp, Heinz (1980): Curriculum ‚Politik‘ und Lehrerpartizipation. Frankfurt/M.

Schluss, Henning (1999): Lehrpläne im Transformationsprozess. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise für das Bundesland Thüringen. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hg.): Bildung und Kritik - Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim, S. 143-174. (siehe auch: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/wissart/index.html>)

Schluss, Henning (2000): Martin Luther und die Pädagogik - Versuch einer Re-konstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 3/2000, S. 321-353. (siehe auch: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/wissart/index.html>)

Schluss, Henning (2001): Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung. In: Z.f.Päd. 47. Jg. Heft 6/2001, S. 869-879. (siehe auch: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/wissart/index.html>)

Schluss, Henning/Sattler, Elisabeth (2001): Transformation - einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 2/2001, S. 173-188. (siehe auch: <http://amor.rz.hu-berlin.de/~h33750jw/wissart/index.html>)

Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Mickel,

Wolfgang, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 171-178.

Schulte, Hans (1993): Verstehen Sie das Grundgesetz? In: Gegenwartskunde 2/1993, S. 149-164.

Siebert, Horst (1999): Normativität und Mandat - Soll politische Bildung noch was wollen? In: Kursiv 3/1999 S. 19-20.

Siegmann, Birgit (2000): Die DDR-Schule im Prozess der "Wende": Entwicklungen und politisch-pädagogische Positionen. Vortrag auf dem Seminar der Ost-Akademie Lüneburg: Zehn Jahre deutsche Einheit: Entwicklungen im Schulwesen der neuen Bundesländer. Vom 27.-29.4.2000.

Stein, Gerd (1999): Pädagogik. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 575ff.

Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention - Funktion - Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt am Main, S. 194-217.

Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Peter Drewek et al. (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik - Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jh. Weinheim, S. 335-350.

Thüringer Kultusministerium (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium - Sozialkunde. (LP-Gym.) Erfurt 1999.

Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauin, Udo/Hömann, Katrin/Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag - Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sek. I. Opladen.

Wallraven, Klaus Peter (1999): Die Brandenburgischen Rahmenpläne zur Politischen Bildung im ostdeutschen Transformationsprozess. In: Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hg.): Bildung und Kritik - Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim, S. 195-210.

Watzlawick, Paul (1974): Lösungen - Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Göttingen, Toronto, S. 84-96.

Watzlawick, Paul (1990): Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien. Bern (8. Aufl.).

Weber, Max (1982): Der Sinn der "Wertfreiheit" der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. (1917) In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hg. v. J. Winkelmann. Tübingen (5. Aufl.).

Weiler, Hans N. (2002): Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. Manuskript des Vortrags auf dem 18. Kongress der DGfE 2002 in München am 26.3.2002 unter dem Titel: "Die zwei Kulturen: Erziehungswissenschaft und Bildungsreform".

Weinacht, P. - L. (1999): Wissenschaftstheoretische Basiskonzepte und Wissenschaftsbezug. In: Mickel, W. W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 73-79.

Weinbrenner, Peter (1999): Kategorial-didaktische Schlüsselbegriffe. In: Mickel, Wolfgang, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 149-157.

Weisseno, Georg (1996): Lernen in der Politik und im Politikunterricht - ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und in schulischen Vermittlungsprozessen. In: Politische Bildung 1/1996 S. 30-41.

Wünsche, Konrad (1999): Der Herausforderungscharakter der Dinge. In: Z.f.Päd. 3/1999 S. 337-342.

Zapf, Wolfgang (1998): Modernisierung und Transformation. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 472-482.

Keywords: Bildungstheorie, Lehrplan, Lehrplananalyse, Lehrplankonstruktion, Lehrplanerstellung, Pädagogik, Erziehungstheorie, Didaktik, Fachdidaktik, Politikdidaktik, politische Bildung, Unterricht, Lehr-Lern-Prozess, Transformation, Mehrebenenanalyse, Lernziele, affirmative Lernziele, reflexive Lernziele, deskriptive Aussagen, präskriptive Aussagen, Bildungsidee, Bildungsideal, Wissen, Vermittlungsproblem, Vermittlungsproblematik, Haltung, praktisches Denken, theoretisches Denken, praktisches Lernen, theoretisches Lernen, innerwissenschaftlicher Sinn, gesellschaftlicher Sinn, wissenschaftliches Aussagensystem, wissenschaftlicher Weltbegriff, Mensch-Welt-Verhältnis, Unmittelbarkeit, Ausdifferenzierung



■ (c) 2002 sowi-online e.V., Bielefeld ■ Federführender Herausgeber des sowi-onlinejournals 1/2002: Reinhold Hedtke ■ Verantwortlich für diese Seite: Reinhold Hedtke ■ WWW-Präsentation: Norbert Jacke
■ Bearbeitung: Lea Holtmann ■ URL des Dokuments: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/lehrplananalyse_schluss.htm
■ Veröffentlichungsdatum: 31.07.2002