

Wie sie die Welt sehen sollen

Politikverständnis und Perspektiven der Weltwahrnehmung in hessischen Lehrplänen 1949 - 2002

(In: Konflikt, Entwicklung, Frieden. Emanzipatorische Perspektiven in einer zerrissenen Welt. Eine Festschrift für Werner Ruf. Kassel 2003. S. 149 – 168)

Das wichtigste Ziel politischer Bildung hierzulande ist leicht zu bestimmen, und es findet seit dem Ende des 2. Weltkriegs allgemeine Zustimmung: Wenn die politische Selbststeuerung der Gesellschaft durch demokratische Verfahren von der gelingenden Teilhabe der Bürger abhängt, so kommt alles darauf an, die künftigen Subjekte der Volkssouveränität dafür zu qualifizieren. Soll aber der Weg zu diesem Ziel angegeben werden, so weichen die Wegbeschreibungen so sehr von einander ab, daß an der Übereinstimmung der gemeinten Landschaften oder des verwendeten Kartenmaterials gezweifelt werden muß. Dennoch lassen sich, wie ich zeigen möchte, diese Wegbeschreibungen mit Hilfe von politik- und demokratietheoretischen Typologien, wie sie etwa von Fritz Scharpf oder Jürgen Habermas entwickelt worden sind, ordnen. Mit Fritz Scharpf¹ ließe sich zwischen einem „input-„ und einem „output-orientierten“ Typus der Erzeugung demokratischer Legitimität unterscheiden. Demokratische Systeme hätten danach grundsätzlich zwei Möglichkeiten, Legitimationen zu gewinnen: zum einen über die Intensität der erlebten Teilhabe, also über die demokratische Aktivität der Bürgerschaft, zum anderen über die Überzeugungskraft der Ergebnisse, den „Ausstoß“ des politischen Systems, also über die Zufriedenheit einer politisch im wesentlichen passiven Bürgerschaft. Jürgen Habermas² stellt zwei klassische normative Modelle von Demokratie, das liberale und das republikanische als Grundtypen einander gegenüber und entwickelt ergänzend ein drittes, deliberatives Modell.

Beide Zugriffe sind für eine typologisierende Beschreibung curricularer und didaktischer Konzeptionen ebenso hilfreich wie zur Erschließung impliziter Konzepte in Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtspraxen. Weil Scharpfs Legitimationstypen oder Habermas' Demokratiemodelle ein begriffliches Muster anbieten, nach welchem

sich die vieldeutigen Beziehungen zwischen Bürger und demokratischem Staat dekodieren und ordnen lassen, bieten sie für die analoge Aufgabe der Analyse von Konzepten der politischen Bildung eine wertvolle Übersetzungshilfe. Denn wenn politische Bildung als zentrale Aufgabe hat, die Heranwachsenden als künftige Subjekte der Volkssouveränität zu qualifizieren, kommt ja doch alles darauf an, wie die Bürgerrolle bestimmt, die legitimierende Beziehung zwischen Bürger und demokratischem Staat gedacht wird.

Wie sehen also Lehrpläne, Lehrbücher oder Politiklehrer den künftigen Bürger? Projizieren sie ihn als citoyen, als Aktivbürger einer republikanischen Öffentlichkeit oder als eher liberalen bourgeois, der nur den wirksamen Schutz seines wirtschaftlichen Freiraums erwartet? Legen sie eher Wert darauf, ihn als Subjekt politischen Handelns zu qualifizieren oder als – gegebenenfalls reagierenden – Empfänger des „Outputs“ von Institutionen? Und welchen Blick in die Welt ermöglichen sie? Hängt die Perspektive, die sie dafür anbieten, womöglich mit der zugeschriebenen Bürgerrolle zusammen?

Anhand dieser Fragen untersuche ich im folgenden die Politiklehrpläne, die hessische Landesregierungen seit Ende des 2. Weltkriegs erlassen haben. Die sachliche Fokussierung auf Lehrpläne und die räumliche Eingrenzung auf Hessen haben einerseits den pragmatischen Grund, das Untersuchungsfeld überschaubar zu halten, andererseits liegt ihnen die aus der Geschichte der Bildungspolitik der Nachkriegszeit, insbesondere seit den sechziger Jahren, gut zu stützende Annahme zugrunde, dass gerade die hessischen Politiklehrpläne ein für die Bundesrepublik paradigmatisches Profil haben könnten. Schließlich begründet der Umstand, dass die gegenwärtige hessische Landesregierung soeben mit neuen Politiklehrplänen die historische Kontroverse um die Ziele politischer Bildung neu eröffnet hat, sowohl die Aktualität wie die historische Perspektive der Untersuchung.

Staatskritische Subjekte in natürlichen Gemeinschaften? Die Richtlinien für den politischen Unterricht 1949

Es war der CDU-Politiker Erwin Stein, der als Kultusminister einer SPD-CDU-Regierung die „Richtlinien für den politischen Unterricht“ v. 30.6.1949³

verantwortete. Mit bemerkenswerter Klarheit sah Stein, daß an der „Staatsbürgerkunde“ der Weimarer Republik nicht angeknüpft werden konnte, weil ihr Horizont zu nationalistisch und ihr Bildungsziel in der Einübung in eine passive Staatsbürgerrolle zu staatsfixiert war. Dem will Stein nun, in einer „kopernikanische(n) Wendung im politischen Denken und Handeln“ (229), einen politischen Unterricht entgegensetzen, der weltorientiert und kritisch sei. „Das Nationale.... fällt dank des Schwergewichts einer ausgleichenden Weltgerechtigkeit zurück an die ihm zukommende zweit- und drittrangige Stelle innerhalb der politischen Ordnung. Unser Zeitalter“, so wissen die Richtlinien, „erstrebt einen Weltbundesstaat mit zwischen- oder überstaatlicher Rechtsordnung“. (ebd.) Wie überstaatliche Ordnungen gegenüber dem Nationalen, so sollen auf der anderen Seite die Subjekte der Volkssouveränität gegenüber dem Staat dadurch stark gemacht werden, daß ihnen Urteilshorizonte jenseits der staatlichen Ordnung zugeschrieben werden. „Es gilt, ein kritisches Geschlecht heranzubilden, das, ausgestaltet mit einem klaren Bild von der Wertrangordnung menschlicher Gemeinschaften und Gesellschaft, immer bereit ist, dem Staat zu geben, was des Staates ist, darüber hinaus jedoch sich als Glied höherer Ordnungen betrachtet.“⁴

Bemerkenswert an dieser in der Einleitung der Richtlinien entwickelten Konzeption politischer Bildung ist einerseits, daß das selbständige politische Urteilsvermögen des Subjekts, in der Terminologie von Scharpf also die Input-Seite des demokratischen Prozesses, stark gemacht wird, und andererseits ein pathetisch forciertes Kosmopolitismus nationalstaatliche Sichtweisen delegitimiert. Allerdings erweist ein Blick auf Aufbau und thematische Konkretisierungen des Lehrplans diese Grundentscheidungen als höchst ambivalent. Denn der Proklamierung von „Mündigkeit“ (S. 230) als Bildungsziel für ein „kritisches Geschlecht“ steht die Struktur eines Lehrplans entgegen, der die zu bildenden Subjekte als „Person“ so sorgsam in das Innerste einer zwiebelartig gedachten sozialen Welt einpackt, daß sie von dort aus wohl kaum eine selbständige, kritisch distanzierte Sicht auf die politisch-gesellschaftliche Welt gewinnen können. Wer sich in einem zweimaligen Durchgang (5 – 9 sowie 10 – 12 in der Berufsschule oder 10 – 13 im Gymnasium) durch die Familie als „Blutsgemeinschaft“ und „Urzelle des Volks“ (234), die „Klasse als Gemeinschaft“, durch „unsere Heimatgemeinde“ (235), „unser Land Hessen“

(236), „das Volk als geschichtlich gewordene Natur- und Kulturgemeinschaft“ (243) hindurchgearbeitet hat, darf, nachdem er in Klasse 9 „Deutschland als Teil der Welt“ (237) gesehen hat, am Ende seiner Schulzeit auf „Völkerverbindende Kräfte und Mächte“ (12. Schuljahr Berufsschule, S. 241; ähnlich 13. Schuljahr Gymnasium: S. 251) als einen überstaatlichen Bereich sui generis einen Blick werfen.

Damit steht dem kosmopolitischen Pathos der Einleitung ein nur bescheidenes Fenster zur Welt gegenüber. Schwerer noch wiegt, daß zwar die durch die schulische Bildung hindurchgreifenden Unterwerfungs-Zumutungen des Nationalstaats zurückgedrängt, dafür aber die Orientierungen auf Bindungskräfte der „natürlichen Gemeinschaften“ verstärkt werden sollen. „Familie, Stamm und Volk“ heißt es in eigens beigefügten „Erläuterungen zu Familie und Volk“, „sind darzustellen als natürliche Gemeinschaften, deren Entstehung auf die Sozialanlage des Menschen zurückzuführen ist. Sie sind vorstaatlichen Ursprungs und leiten ihre Existenzberechtigung nicht vom Staate ab“ (243). Dieser Entscheidung des Lehrplans, politische Bildung im demokratischen Nachkriegsdeutschland zwar staatskritisch, aber gemeinschafts-affirmativ anzulegen, liegt offenbar eine Deutung des Nationalsozialismus zugrunde, die ihn als totalitären Staat, nicht aber als totalitäre Volksgemeinschaft sehen wollte. Diese Sichtweise steht der Umsetzung der einleitend erklärten und begründeten Ziele demokratischer politischer Bildung, Mündigkeit und Kosmopolitismus, im materialen Corpus des Lehrplans deutlich im Wege. Weil „Volk“ ausdrücklich „natürlich“, also ethnisch, verstanden wird, nicht sozial, politisch oder republikanisch, konstituiert es sich nicht in der Sphäre öffentlicher Willensbildung, sondern über Abstammung und bedarf einer politischen Öffentlichkeit gerade nicht. Indem der Plan die „natürlichen Gemeinschaften“ bis hin zur ethnisch begriffenen Volksgemeinschaft als die Orte retten will, an denen sich Sittlichkeit und Werthaltungen eben „natürlich“ herausbilden, verschließt sich ihm der Blick für Öffentlichkeit als derjenigen Sphäre, die für gesellschaftliche Selbstverständigung so unerlässlich ist wie für die Herausbildung persönlicher Mündigkeit. Einer kommunikativ erzeugten Verständigung bedarf es ja auch nicht, wenn Gesellschaft (von der der Plan etwas herablassend als „Zweckverband“ spricht; S.231) über einen ethnischen Volksbegriff in eine Gemeinschaft zurückdefiniert wird, in der das Blut ja schon das einigende Band darstelle. Damit hätte sich das

eigentliche Problem politischer Bildung in Gesellschaften, die sich politisch selbst steuern, ja schon erledigt: Teilhabe begründet sich aus völkischer Pflicht, und Solidarität stellt sich auch auf der Ebene des völkisch begriffenen Nationalstaats noch „mechanisch“ her, als Einstehen füreinander in den „natürlichen Gemeinschaften“, und benötigt keine Transformation in eine gesellschaftliche „Solidarität unter Fremden“⁵. Dementsprechend ist die Perspektive, die für die seltenen Blicke in die Welt angeboten wird, entweder die eines ethnisierenden Vergleichs („Familienleben der Völker in aller Welt“; 234 oder „Vorzüge und Fehler der Deutschen (in eigenem und fremden Urteil)“: 243) oder sie ist randständig wie in den erwähnten letzten Themen von 12 (Berufsschule) und 13 (Gymnasium).

Beschützendes Institutionenhandeln in einer zweigeteilten Welt. Die Bildungspläne von 1956

Schwankten die Richtlinien von 1949 noch zwischen demokratischer und kosmopolitischer Rhetorik und tatsächlichem Vorrang vorpolitischer Gemeinschaften, so tragen die Bildungspläne von 1956⁶ alle Zeichen der Konsolidierung der Nachkriegsordnung. Die Bundesrepublik ist zu einem Staat geworden, mit dem sich wieder Staat machen läßt, und so findet sich von der staatskritischen Haltung von 1949 kaum noch eine Spur. Als „der demokratische Staat“ rückt er nun erneut in eine verselbständigte Stellung als das eigentliche Subjekt des Politischen, das „den Menschen ... achtet“, ihn verteidigt, aber dafür seine „bewußte und freie Hingabe fordert“ (S. 13). Dementsprechend setzt der Bildungsplan als „Ziel der politischen Bildung ... die bewußte und tatbereite Eingliederung des jungen Menschen in Staat und Gesellschaft“ (ebd.). Damit ordnet sich der Plan einem Konzept von Demokratie zu, nach dem Legitimität eher durch die Arbeit der staatlichen Institutionen, also in Scharpfs Terminologie durch den Output, erzeugt werden soll als durch die aktive Teilhabe der Bürger.

Auch wenn die zitierte Zielsetzung aktivistisch eingefärbt ist („tatbereit“), verweist das keineswegs auf etwa doch gemeinte demokratische Partizipation, sondern auf einen zweiten Aspekt der Konsolidierung der Nachkriegsordnung. 1956 ist das zweigeteilte Weltbild des Kalten Krieges längst Normalität, und die Bundesrepublik hat darin einen Platz als demokratischer Frontstaat. Das schlägt sich einerseits in einer

Akzentuierung des Demokratieverständnisses als „wehrhafte Demokratie“⁷ und dementsprechend in einer Rehabilitierung staatlicher Macht nieder und andererseits in einer Diskreditierung von politischem Handeln außerhalb der engen Bahnen der institutionalisierten Beteiligung. Es ist in dieser Vorstellung der – nun demokratisch legitimierte – Staat, der von seinen Bürgern etwas zu verlangen hat, nicht umgekehrt, und im Verlangen nach „Hingabe“ und „tatbereiter Eingliederung“ macht sich das alte Konzept von rechtsstaatlich gebändigtem Machtstaat hörbar, freilich in einer zeitgerechten, als Verteidigung der Freiheit „des Menschen und der Völker“ in der Systemkonfrontation gestalteten Variante: der Sozialkundeunterricht habe zu vermitteln, daß dafür „auch das Leben einzusetzen“ lohne. (S. 176, 353, 483)

Die erneuerte Wertschätzung des starken Staates nun in Form einer autoritär verstandenen Demokratie führt aber keineswegs zur vollständigen Entwertung der „natürlichen Gemeinschaften“, denen in den Richtlinien von 1949 so unverkennbar der Primat zukam. Es gebe, so beeilt sich der Plan an der zitierten Stelle zu versichern, „indes keine politische Bildung zum Bürger eines solchen Staates, die nicht zugleich und als Voraussetzung dafür ... zur Gliedschaft und Partnerschaft in Familie, Betrieb, Gemeinde, in Heimat und Volk“ erziehe. (ebd.) Vor allem das - als Abstammungsgemeinschaft begriffene - „Volk“ bleibt eine Schlüsselkategorie; einerseits, weil es angesichts von Ost-West-Konflikt und Teilung realpolitisch als Hebel mit beträchtlicher Wirkungskraft diene, andererseits, weil es als eine naturalistische Kategorie mit quasi-religiösem Anspruch nach wie vor die soziologische Kategorie der Gesellschaft zu neutralisieren imstande war. Umstandslos kann deshalb „das deutsche Volk“ zum Kollektivsubjekt der politischen Bildung und Träger eines kollektiven Geschichtsbewußtseins (14) oder seine Einheit zum politischen Ziel der „muttersprachlichen Bildung“ werden (9).

Allerdings sind es in Aufbau und thematischer Konkretisierung des Plans nicht mehr primär die natürlichen Gemeinschaften, die als umhüllende Zwiebel das Individuum vor den Versuchungen selbstgestalteter Gesellschaftlichkeit und allzu kecker Blicke in die Welt bewahren sollen. Zwar soll – „verbindlich für Mädchenklassen“ – im 7. Schuljahr der Volksschule „Die Familie als Blutsgemeinschaft“ Thema sein (184), doch ist ansonsten in den Unterrichtsthemen aller drei Schulformen der völkische

Grundton durch einen kompakten Zugriff auf lebensweltliche und gesellschaftliche Nahbereiche ersetzt worden. Dies schlägt sich auch für die Mittelschule und das Gymnasium in folgender Strukturierung des „Stoffplans“ nieder:

„Für das 5. – 10. Schuljahr gelten folgende Schwerpunkte:

Für das 5. Schuljahr: Die Klasse, die Arbeitswelt der nächsten Umgebung

6. Schuljahr: Die Schule, Funktionen der Gemeinde

7. Schuljahr: Arbeit, Gemeinde

8. Schuljahr: Soziale Spielregeln, Grundrechte, Land und Bund

9. Schuljahr: Wirtschaft, soziale Frage

10. Schuljahr: Beruf, Recht“ (S. 356 u. 487)

Wenn dieser Plan auch deutlicher an gesellschaftlichen und politischen Funktionszusammenhängen interessiert ist als an der Ontologie von Gemeinschaften, so wirkt doch die Zentrierung seiner Perspektive erdrückend und unfrei. Aus ihr gerät die Welt allenfalls durch das enge Dachfenster der deutschen Teilung in den Blick (S. 185 f, 365, 496). „Überstaatliche Organisationen“, so heißt es zur einzigen Themenstellung aus dem Bereich der internationalen Politik bis Klasse 10 und das heißt in dieser Zeit für 90 % der Schülerinnen und Schüler, sind „nicht systematisch, sondern je nach Anlaß“ zu behandeln (185, 366, 497), d.h. in praxi nach Laune und Fähigkeit des Lehrers, wenn überhaupt Zeit bleibt. Für die Oberstufe gibt der Plan – didaktisch ganz modern – zur Bearbeitung „nach der Projektmethode“ (498) Wahlthemen innerhalb verbindlicher Schwerpunkte. Unter den 43 z.T. recht komplexen Wahlthemen befinden sich 3 Themen, die internationale wirtschaftliche und politische Beziehungen betreffen („Die Wirtschaftskraft Europas und der beiden Weltmächte“, „Die europäische Einigung“ sowie „Völkerrecht, Krieg und Organisation des Friedens“) sowie 2 weitere, deren systemvergleichende Zuschnitte einen Blick über die deutschen Grenzen hinaus erforderlich machen („Der Kommunismus“, darin: „Die Mythos vom Vaterland der Werktätigen und seine Widerlegung durch den Stalinismus“, sowie „Repräsentative Staatsformen bei anderen Völkern“). Diese äußerst bescheidene Zahl von Wahlthemen mit internationalen Aspekten streut zudem derart über die Schwerpunkte, daß eine Durchbrechung des nationalstaatlichen Horizonts auch in der Oberstufe niemals zwingend wird.

So widerspricht auch hier die thematische Konkretisierung des Plans und mithin seine Wirkung auf die Unterrichtspraxis eklatant seinen in den konzeptionellen Einleitungen erklärten Intentionen. Dort weiß der Plan von der weltweiten Interdependenz aller Lebensverhältnisse, und er beruft sich auf sie als ein Charakteristikum der Zeit. „Das Zeitalter der globalen Industrialisierung“, heißt es etwa in der bildungstheoretischen Grundlegung („Das Bildungsgut“, S. 3 ff.), „setzt dem Bildungswesen eines Volkes neue Ziele.“ (S. 12) und unter den Aufgaben der Sozialkunde wird jeweils als erste der „Einsichten“, die am Ende „in dem Schüler lebendig geworden sein“ sollen, genannt: „Die Abhängigkeit der Menschen voneinander ist weltweit geworden. Wenn es einem Teil der Menschheit nicht gut geht, werden früher oder später auch die anderen leiden müssen“ (S. 175, 352, 482).

So gut wie nichts davon schlägt sich, wie gezeigt, in den „Stoffplänen“ nieder. Selbst das Weltbild der zweigeteilten Welt des Kalten Krieges erscheint – von den erwähnten schwachen und fakultativen Ausnahmen abgesehen – nur im Reflex nationalstaatlicher Teilung. Der Umstand, daß die Welt von der Drohung eines Atomkriegs überschattet lebt und damit die Bedingungen gesellschaftlichen Lebens wie internationaler Politik sich grundlegend verändert haben, erhält zum Idyll des nationalstaatlichen, wenn auch zweigeteilten Hauses nur äußerst schüchtern, als Aspekt eines Wahlthemas kurz vor dem Abitur, Zutritt. Gleiches gilt für den Prozeß der Dekolonialisierung, neben Kaltem Krieg und atomarer Bedrohung die andere markante Tendenz der internationalen Politik dieser Zeit.

Der Zeit voraus? Subjektkonzepte und Weltverständnis in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972

Die „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ 1972⁸ waren Ausdruck ihrer Zeit und zugleich ihrer Zeit voraus. Heute lägen, wie etwa die Modernisierungsbestrebungen der CDU in der Familienpolitik zeigen, selbst die damals am heftigsten bekämpften Innovationen deutlich im Bereich allgemeiner Akzeptanz. Was seinerzeit als „Hinterfragung“ von Werten und kulturellen Selbstverständlichkeiten abgelehnt wurde, würde heute eher als angemessener Reflexivitätsgewinn im Hinblick auf entscheidungsoffene Lebensentwürfe verbucht. Das Demokratieverständnis der Rahmenrichtlinien, welches die Autonomie der Subjekte und ihre überindividuelle

Autonomie als Gesellschaft betonte („Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist demnach die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung.“ - S. 7), ist Ausdruck einer eindeutigen Entscheidung für einen - in der Terminologie von Scharpf – input-orientierten Legitimationstypus oder, legte man Habermas „normative Modelle der Demokratie“ zugrunde, für ein dezidiert republikanisches Modell der Demokratie. So wie heute niemand mehr auf die Idee käme, eine solche Position als grundgesetzwidrig aus dem politischen Diskurs ausschließen zu wollen, so würde Gesellschaftslehre heute als ein fächerübergreifendes Konzept unter dem Beifall des lagerübergreifenden pädagogischen Mainstreams vermutlich neu erfunden, wäre damals nicht dagegen ein Kulturkampf mit noch heute wirksamem Symbolwert und dem Resultat einer verfassungsgerichtlichen Bestandsgarantie für das Fach Geschichte geführt worden.

Damals wurde der Bruch mit herkömmlichen Sichtweisen als umstürzend empfunden. Der neue Plan berief sich nicht nur auf eine ganz neue curriculumtheoretische Grundlage, die ihn als begründungspflichtigen Teil des gesellschaftlichen Diskurses auswies⁹, er vollzog nicht nur eine vollständige Abkehr von dem in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschenden autoritären Demokratiemodell, er integrierte nicht nur die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie unter der gemeinsamen Perspektive der gesellschaftlich produzierten Welt, sondern er entwickelte auch ein neues Verständnis der Subjekte des Lernens. Er nahm den Anspruch der Heranwachsenden auf persönliche Entfaltung *und* ihre Rolle als künftige Subjekte der Volkssouveränität ernst. Ihnen waren also Zugänge zu denjenigen Fragen und Problemen zu eröffnen, die die Gesellschaft als wichtig für ihre weitere Entwicklung debattierte. Dieser an ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Autonomie interessierte Blick auf die Subjekte des Lernens war mit einer Vorstellung vom zwiebelartigen oder moralisch-politisch schlicht zweigeteilten Aufbau der sozialen Welt nicht vereinbar. Entgegen dem Ideologem „Vom Nahen und Fernen“, welches die naturalistischen Gesellschaftsbilder bis dahin pädagogisch unterfüttert hatte, wußte dieser Plan, daß das Ferne zugleich nah ist und daß gesellschaftliche Verhältnisse anders strukturiert sind als nach schlichten räumlichen und organisatorischen Modellen.

Deshalb nennt der Plan als seinen Gegenstandsbereich ausdrücklich die „Gesellschaft“, und er ordnet ihn unter „Gesichtspunkten“, unter denen Gesellschaft eine wesentliche Seite ihres Zusammenhangs jeweils preisgibt. Eines der vier Lernfelder, die so erschlossen werden, ist das Lernfeld „Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung“. (247 ff) Schon in dieser für die damalige Zeit noch ungewöhnlichen Bezeichnung zeigt sich, daß eine Betrachtungsweise zurückgewiesen wird, nach der die Individuen und Gesellschaften, sobald es um internationale Politik geht, vollständig in den Nationalstaaten verschwunden seien, die dann als selbständige Akteure nach ganz eigenen Maßstäben auf der Bühne der Weltpolitik handelten. Daher liegt dem Plan viel an der Entwicklung eines Blickes, dem durch die Aktionen der Staaten hindurch die Handlungen gesellschaftlicher Akteure und deren Interessen transparent werden, der aber auch die Auswirkungen internationaler Machtverhältnisse in sozialen und politischen Nahbereichen wahrnehmen kann. Ganz im Unterschied zu vorherigen Lehrplänen und ausgeprägter als spätere weisen die Rahmenrichtlinien angestrebte Erkenntnishorizonte in ausdifferenzierten Lernzielen aus. So sollen die Heranwachsenden etwa „lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen“ oder „lernen, Normen und Zielvorstellungen außenpolitischer Entscheidungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (z.B. nationales Interesse; Antikommunismus; Freie Welt; Solidarität des sozialistischen Lagers u.a.)“. (S. 250)

Mit beachtlicher Konsequenz eröffnet der Plan Perspektiven des Lernens, aus denen verselbständigende, naturalisierende oder ontologisierende Darstellungsweisen von Politik fragwürdig und auf ihre Absichten hin durchschaubar werden können. Darin drückt sich ein Verständnis von Politik aus, welches politisches Handeln nicht bloß als instrumentelles Handhaben von Macht, sondern ganz wesentlich auch als kommunikatives Handeln begreift, durch welches erst die Konfigurationen von (kontroversen oder vorherrschenden) Meinungen und Anschauungsweisen erzeugt werden, welche dann selbst als soziale Tatsachen wirken oder politische Entwicklungen oder den Gebrauch von Machtmitteln legitimieren. Ebendies begründet auch die neue Vorstellung von den Subjekten des Lernens, die, indem sie am Material und im Raum öffentlichen kommunikativen Handelns lernen, sich selbst

als künftige Autoren gesellschaftlicher Selbstverständigung und politischer Selbststeuerung und Öffentlichkeit als Raum kommunikativen politischen Handelns begreifen können.

Diese Sicht auf die Welt als gesellschaftlich produzierte Welt und auf die Heranwachsenden als deren künftige Autoren setzt nicht nur die Lernenden und die Gegenstände des Lernens in eine andere Beziehung zueinander, sondern öffnet auch ein ganz anderes Spektrum von Themen oder Lerngegenständen. Während in den bisherigen Lehrplänen – wie gezeigt – Themen der internationalen Politik bestenfalls am oberen Ende einer Vertikalen und kaum mehr wahrnehmbar auftauchen, erschließen sie sich aus der Perspektive der Rahmenrichtlinien gleichsam horizontal als im Erfahrungsraum der Öffentlichkeit präsente Probleme und transgesellschaftliche Verknüpfungen. Daher können „Tourismus“ und „Gastarbeiter“, „Koloniale Abhängigkeitsstrukturen“ und „Wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer“, „Interessenkonflikte der Großmächte in den Ländern der 3. Welt“ (283) und „Rüstungsdynamik und Militärapparate“ (287) ebenso Thema werden wie „Möglichkeiten und Grenzen der Entspannungspolitik“ (303) oder „Abbau nationaler Grenzen – Supranationale Zusammenschlüsse“ (308), um abschließend und illustrierend nur einige zu nennen.

Eine Öffnung zur Weltgesellschaft. Die Rahmenpläne 1995

Obwohl die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre nur zur Erprobung gestellt und nach den Landtagswahlen von 1974, die für die SPD zu deutlichen Verlusten führten, – die Niederlage wurde vor allem einer erfolgreichen Agitation des konservativen Lagers gegen die Rahmenrichtlinien zugeschrieben – aus dem Verkehr gezogen wurden, ging ihr Einfluß auf die Unterrichtspraxis weit über den üblichen Einfluß auch langlebiger Lehrpläne hinaus. Denn ihr anregendes Potential, das über die Erschließung neuer Sichtweisen und Themenbereiche hinaus auch eine Neubestimmung der Schüler- und Lehrerrolle und neue öffentlichkeits- und handlungsorientierte Unterrichtsformen betraf¹⁰, wurde von einer jungen Generation von Lehrerinnen und Lehrern in einem noch expandierenden und reformorientierten Schulwesen zur oft kollektiven Erarbeitung von Unterrichtsprojekten genutzt. Diese selbsterarbeiteten Unterrichtseinheiten, die sich nach und nach zu schulinternen

Curricula fügten, bildeten in den beiden Jahrzehnten zwischen 1974 und 1995 an vielen Schulen das Rückgrat des Sozialkunde- oder Gesellschaftslehreunterrichts. Denn die Blockade staatlicher Lehrplanpolitik durch Zustimmungsverweigerungen seitens des Landeselternbeirats gegenüber etlichen neuen Rahmenrichtlinienentwürfen sowie durch Klagen vor dem Hessischen Staatsgerichtshof konnte erst durch eine Novellierung des hessischen Schulgesetzes 1992 aufgehoben werden. Nun war es den Schulen freigestellt, zwischen dem Integrationsfach Gesellschaftslehre und den Einzelfächern Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde zu wählen. Dennoch waren den Schulen alternativ ein Lehrplan für Gesellschaftslehre und Lehrpläne für die Einzelfächer Sozialkunde, Geschichte, Erdkunde anzubieten, wobei – um vor dem Staatsgerichtshof Bestand zu haben – der Lehrplan für Gesellschaftslehre glaubwürdig ein internes einzelfachspezifisches Curriculum für Geschichte sichern mußte.

Die auf dieser Grundlage 1995 erlassenen Rahmenpläne Gesellschaftslehre bzw. Sozialkunde, Geschichte, Erdkunde¹¹ zeichnen sich durch ein hohes Maß an Transparenz der Zielbeschreibungen und didaktischen Grundorientierungen wie auch der Themenblätter aus. Der Plan zögert nicht, die in einer Demokratie evidente Zentralaufgabe politischer Bildung, „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die grundlegend sind für die Teilnahme am öffentlich-politischen Leben“ zum Ausgangspunkt seiner Zielbeschreibungen zu nehmen, in seiner Vorstellung von demokratischer Legitimität also einen deutlich input-orientierten Akzent zu setzen. In seinen Zielbeschreibungen hält er eine bemerkenswerte Balance zwischen „Subjekt“ und „Institution“, indem er individuelle Partizipation einerseits und deren deliberativ gefaßte gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen andererseits betont. In den Themenblättern sind es „Erschließungskategorien“, die für einen transparenten und plausiblen Transfer aus der Welt gesellschaftlichen Wissens und gesellschaftlicher Problemstellungen in Lernarrangements sorgen sollen.

Dabei kombiniert der Plan in seiner didaktisch gewendeten Weltvorstellung räumliche und strukturelle Muster. Das Fach Sozialkunde betrachte „den sozialen Nahraum der Schülerinnen und Schüler, die Gesellschaft und Politik der Bundesrepublik Deutschland und Europas sowie Problemlagen und Herausforderungen auf globaler

Ebene, deren Auswirkungen in einer Situation weltweiter Interdependenzen häufig auch im sozialen Binnenbereich erfahrbar sind". (S. 11) Die thematischen Konkretisierungen für die Jahrgangsstufen zeigen, daß dies keineswegs als Wiederaufnahme des Prinzips „Vom Nahen zum Fernen“ gemeint ist. Die internationalen und intergesellschaftlichen Themen, die mit 5 der insgesamt 12 Themen einen beträchtlichen Anteil haben, sind in jeder Jahrgangsstufe präsent und bereits in 5/6 werden unter dem Thema „Warum fliehen Menschen?“ soziale und politische Verhältnisse in den Fluchtländern ebenso beleuchtet wie institutionelle und rechtliche Verhältnisse in der Bundesrepublik oder Motive und Wahrnehmungsweisen der Menschen hier und dort. Transgesellschaftliche und multikulturelle Lebensverhältnisse werden mit anderer Fokussierung, diesmal auf Gesellschaft und Politik der Bundesrepublik als Zuwanderungsland, unter dem Thema „Mit Menschen aus anderen Kulturkreisen leben“ in 7/8 wieder aufgegriffen. In der Jahrgangsstufe 9/10 werden überwiegend (3 von 5) internationale Themen bearbeitet („Europa und die Europäische Union“; „Ein Land, eine Region der ‚Dritten Welt‘“; „Friedenssicherung und neue Weltordnung – Probleme des Zusammenlebens von Völkern und Staaten (am Beispiel eines aktuellen Konflikts“).

Gemessen an den bescheidenen Möglichkeiten, die ein mit ein oder zwei Wochenstunden pro Jahr ausgestattetes Fach Sozialkunde in der Mittelstufe hat, stellt das thematische Angebot des Lehrplans einen mutigen und gelungenen Versuch dar, Zugänge zu einer Welt zu entwickeln, deren rascher Wandel durch die Entterritorialisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen und Handlungsfeldern gekennzeichnet ist und die deshalb zur Entwicklung neuer Formen und Horizonte gesellschaftlicher Selbstverständigung zwingt. Darauf zielen auch die „Einsichten“, die der Plan als Voraussetzung für die Fähigkeit nennt, „kompetent und verantwortlich am Prozeß politischer Meinungsbildung und Entscheidung teilzunehmen“. (S. 6) Unter ihnen stehen die Menschenrechte als Regelwerk weltgesellschaftlichen Verhaltens an erster Stelle; darüber hinaus werden – neben weiteren normativen Einsichten – insbesondere reflexive Fähigkeiten in gesellschaftsbezogenen Wahrnehmungs- und Denkweisen hervorgehoben, wie die Fähigkeit zu Perspektivwechsel, rationalem Diskurs und zum Denken in Alternativen.

Das Wirtschaftssubjekt im nationalstaatlichen Haus. Neue Lehrpläne Politik und Wirtschaft 2002

Obgleich die Rahmenpläne 1995/96 in den Schulen eine erfreuliche Akzeptanz gefunden hatten und nach langer lehrplanloser Zeit zur Grundlage einer weithin konsensualen Schulpraxis geworden waren, hat die seit 1999 in Hessen amtierende CDU/FDP-Regierung alles daran gesetzt, noch vor dem Ende der Legislaturperiode neue Lehrpläne in die Schulen zu bringen. Ihr kam es dabei vor allem darauf an, eine eindeutige Dreigliedrigkeit des hessischen Schulwesens auch curricular durchzusetzen und abzusichern, d.h. nicht wie bisher die Schulstufe, also im Fall der Mittelstufe die Schuljahre 5-10, sondern die Schulform zur Bezugsgröße des Lehrplans zu machen. Neben dieses allgemeine schulpolitische Ziel trat, im Fall der politischen Bildung, als Motiv für neue Lehrpläne die vor allem von den Wirtschaftsverbänden erhobene Forderung, der ökonomischen Bildung ein stärkeres Gewicht zu verleihen.¹²

Der absolute Vorrang dieser politischen und auf eine für die nächsten Wahlen ausweisbare Erfolgsbilanz der Regierung bezogenen Zielsetzungen hat im Bereich der politischen Bildung zu Lehrplänen geführt, die nicht nur Gesichtspunkte der argumentativen und konzeptionellen Stimmigkeit und Überzeugungskraft sowie der sprachlichen Qualität weitgehend vernachlässigen, sondern auch die notwendige Orientierung am Diskussionsstand der fachlichen und didaktischen Bezugswissenschaften, eine Verknüpfung mit gesellschaftlichen Selbstverständigungsdiskursen der Gegenwart sowie eine bildungstheoretische und didaktische Reflexion und Begründung des eigenen Vorhabens vermissen lassen.¹³

Mit diesem nicht-diskursiven Habitus rücken die Politik-Lehrpläne von 2002 von der bildungs- und curriculumtheoretisch in den sechziger und siebziger Jahren entwickelten und seitdem praktizierten Vorstellung ab, daß Curricula Teil des politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Diskurses seien und kehren zur Haltung anstaltsförmiger Regulierung von Bildung zurück, wobei die erratische Darstellungsweise der aktuellen Pläne den ja immerhin argumentativen Duktus der einleitenden und beschreibenden Teile von 1949 und 1956 deutlich unterbietet. Das hat auch zur Folge, daß nicht nur wie dort Widersprüche zwischen deklarierten

Weltbildern und Zielsetzungen einerseits und den thematischen Konkretisierungen andererseits auftreten, sondern Welt- und Gesellschaftsvorstellungen, demokratiethoretische Grundorientierungen und curricular-didaktische Zielsetzungen eher mühsam dem wenig konsistenten und sprunghaften Text abgewonnen werden müssen. Das ist um so schwieriger, als das hessische Kultusministerium jenseits seiner Interessen an der Wiederherstellung curricularer Dreigliedrigkeit und einer deutlicheren Akzentuierung ökonomischer Bildung offenbar auf konzeptionelle Stimmigkeit weiter keinen Wert legte und mithin die Ausgestaltung der vier Pläne für Hauptschule, Realschule und Gymnasium in der Mittelstufe sowie für die Oberstufe der Gymnasien den von ihnen berufenen Lehrplangruppen und dem in ihnen zufällig repräsentierten Mix an gesellschaftswissenschaftlichen und zeitdiagnostischen Kenntnissen, Welt- und Gesellschaftsbildern und didaktischen Orientierungen überlassen hat. Folgendes läßt sich immerhin konstatieren:

- Gegenüber den vorhergehenden Plänen werden – besonders ausgeprägt im Gymnasialplan – die Heranwachsenden weniger als künftige Subjekte der Volkssouveränität aufgefaßt, sondern als Rezipienten staatlicher Entscheidungen, die im Nachhinein stillschweigend oder in Wahlentscheidungen gebilligt, verworfen oder auch ignoriert werden. Eine so ausgeprägte ‚Output‘-Vorstellung demokratischer Legitimität hatte vorher allenfalls der Plan von 1956 einer politischen Bildung zugrunde gelegt, die damals deutlich auf eine Einordnung in eine in der Systemkonfrontation autoritär ausgelegte demokratische Staatlichkeit zielte. Heute zielt die Zuschreibung einer eher passiven, rezipierenden Staatsbürgerrolle offenbar eher auf den Freiraum, den zuverlässig arbeitende Institutionen dem Wirtschaftsbürger als bevorzugter Sozialfigur lassen sollen.
- Die „Erziehung zum Wirtschaftssubjekt“ tritt in den gymnasialen Plänen „Politik und Wirtschaft“ für Mittel- und Oberstufe besonders sinnfällig hervor. Ziel sei es, heißt es zu der mit der mit 40 Stunden ungewöhnlich reich ausgestatteten Einheit „Ökonomie und Arbeitswelt“, „die Schülerinnen und Schüler zu einem verantwortlichen und rationalen Handeln als Wirtschaftssubjekte zu befähigen“.¹⁴ Nicht nur an dieser aufschlußreichen Terminologie, die die Heranwachsenden als künftige wirtschaftliche Einheiten auffaßt, sondern auch an der Anlage der ökonomischen Themen selbst wird deutlich, daß die Subjekte gegenwärtigen Lernens und künftigen Handelns nur als Marktteilnehmer, nicht aber als

Teilnehmer einer Debatte über den Markt und seine Wirkungen, seine gesellschaftliche Einbindung oder den gesellschaftlichen Sinn selbstregulierender Märkte gesehen werden. Die Binnenperspektive der Marktrationalität herrscht in den fünf ökonomischen Themen in Mittel- und Oberstufe so weit vor, daß etwa im Halbjahresthema „Ökologie und Marktwirtschaft“ in 11.1 selbst Ökologie nicht als eigener Denkansatz und gegebenenfalls kritische Außenperspektive, sondern nur als Anwendungsfall marktwirtschaftlicher Rationalität und entsprechender Steuerung wahrgenommen wird.

- Während die Raumhorizonte politischer Bildung in den Plänen von 1972 und 1995 sich weit zur Welt geöffnet hatten, schließen sich diese Horizonte in den Plänen von 2002 wieder über Deutschland und Europa, wobei – ähnlich wie in den Plänen von 1949 und 1956 – nur einige Dachluken zur Welt hin offen bleiben. Erst in Klasse 10 der gymnasialen Mittelstufe und der Realschule (oder einer fakultativen Klasse 10 in der Hauptschule), dann wiederum – ebenfalls fakultativ – in Klasse 13 der gymnasialen Oberstufe erfahren die Heranwachsenden etwas über die Welt außerhalb Europas und dies in der klassischen Sichtweise eines Handlungsfelds von Nationalstaaten oder ihrer Repräsentanten in überstaatlichen Organisationen. Während der Plan von 1995 bereits Globalisierung und transnationale und multikulturelle Vergesellschaftungen als Alltagserfahrung von Heranwachsenden und unumgänglichen Bezugsrahmen ihrer Lebensentwürfe in Rechnung stellte, behauptet der gymnasiale Oberstufenplan von 2002 für die jungen Erwachsenen kurz vor dem Abitur, der „Themenbereich“ Globalisierung sei „dem direkten Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler eher entzogen“. (S. 18) In dieser grotesk beschützenden Geste drückt sich der für die Pläne 2002 charakteristische Zwiespalt aus, Globalisierung aus marktwirtschaftlichen Glaubensgründen nicht ablehnen zu können, aber ihre ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Ausdrucksformen doch den traditionellen nationalstaatlichen und eurozentrischen Wahrnehmungsweisen unterwerfen zu wollen.

Dezentrierung von Perspektiven als Chance gesellschaftlichen Lernens und die Versuchungen der perspektivischen Regression

In einem Vergleich der Perspektiven, aus denen die Halbjahresthemen für die gymnasiale Oberstufe 1995¹⁵ und 2002 entworfen sind, zeigt sich die Blickverengung 2002 besonders deutlich. Während der Plan 1995 seine Themen aus einem Blickwinkel entwirft, aus dem sie sich als Probleme und Fragen des gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Zusammenhangs der Welt zeigen, leiten – unter durchaus analog formulierten Halbjahresthemen – die Problemstellungen und Zielbeschreibungen 2002 den Blick wie selbstverständlich auf Deutschland, um von dort aus internationale Aspekte als Funktionen nationalstaatlicher Problembearbeitung wahrzunehmen, wie sich beispielhaft in dem folgenden genialen Einleitungssatz zum Thema „Internationale Beziehungen“ (13.1) zeigt: „Als bevölkerungsreichster Staat in der Mitte Europas sieht sich die deutsche Außenpolitik nach dem Ende des Ost-West-Konflikts der neuen Aufgabe gegenüber, die alten Westbindungen zu erhalten und die engen wirtschaftlichen Beziehungen außenpolitisch abzusichern sowie gleichzeitig die Öffnung zu den demokratisierten bzw. teilweise politisch instabilen Ländern Osteuropas voranzutreiben“.¹⁶ Der Plan von 1995 hingegen hatte – nach einer Vorbemerkung zur Unterrichtsorganisation – die inhaltliche Hinführung zum Themenfeld „Internationale Beziehungen und auswärtige Politik“ so begonnen: „An der Schwelle zum 21. Jahrhundert sind die Territorien, Völker, Gesellschaften, Kulturen und Staaten der Erde in vielfältiger Weise miteinander verbunden, voneinander abhängig, in besondere Konkurrenzverhältnisse untereinander verwickelt und dem Einfluß globaler Entwicklungen ausgesetzt“.¹⁷

Die perspektivische Regression, die sich so sinnfällig am Plan von 2002 nachweisen lässt, ist mehr als ein Ausdruck fachlicher Unbeholfenheit und mangelnden zeitdiagnostischen Wissens, sie indiziert eine Art von Lernverweigerung, zu deren Kennzeichnung eine Überlegung hilfreich sein kann, die Jürgen Habermas im Hinblick auf die „postnationale Konstellation“ angestellt hat.¹⁸ Danach wäre eine Situation wie die gegenwärtige, in der die bisherigen Horizonte individueller und kollektiver – lebensweltlicher oder gesellschaftlicher – Selbstverständigungen durch die Auflösung/Schwächung sozialer Formationen von der Familie bis zum Nationalstaat als Hülle der Gesellschaft fragwürdig werden oder entschwinden, nicht neu in der europäischen Geschichte. Im Gegenteil: betrachtet man die europäische Geschichte

unter dem Gesichtspunkt, welche kollektiven Lernleistungen in ihr entbunden werden, so läßt sie sich als eine charakteristische Folge der Öffnung und Schließung von Horizonten lebensweltlicher oder gesellschaftlicher Selbstverständnisse lesen. Wesentlich ist dabei, daß die Auflösung herkömmlicher Horizonte – etwa der christlichen Glaubenseinheit – über eine – wenn auch konfliktreich und schmerzhaft erlittene – *Dezentrierung der Perspektive zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonte führt.*

Betrachtet man europäische Geschichte derart als Erfahrungsfeld gesellschaftlichen Lernens über Dezentrierungen von Perspektiven, so ist die Rückkehr zu einer Zentralperspektive des Nationalstaates, wie sie die gymnasialen Pläne 2002 den Heranwachsenden nahelegen, besorgniserregend. Denn es ist ja keineswegs die nationalstaatliche Öffentlichkeit als Raum gesellschaftlicher Selbstverständigung, für die der Blick der Heranwachsenden geöffnet werden soll, sondern es ist die Rückkehr zu einer unterstellten Einheit nationaler politischer und ökonomischer Interessen, die den Blick in die Welt leiten sollen. Auch wenn diese Blickweise in Zeiten imperial formulierter nationaler Interessen der globalen Führungsmacht rehabilitiert zu werden scheint, so ändert das nichts daran, daß nach aller historischer Erfahrung eine derartige perspektivische Regression die anstehenden (welt)gesellschaftlichen Lernprozesse länger, riskanter und verlustreicher macht.

Zusammenfassung

Der Durchgang durch ein gutes halbes Jahrhundert hessischer Lehrplangeschichte im Bereich der politischen Bildung hat im Hinblick auf politik- und bildungstheoretische Profile einiges zu Tage gefördert, was das etwas spröde Material nicht geradezu auf der Stirn trägt:

1. Die Lehrpläne sind, auch wenn dies dem impliziten Anspruch dieses Genres zuwider läuft, ausgeprägt zeitgebunden. In ihren Politik-, Gesellschafts- und Erziehungsbildern schreiben sich die Hegemonien der Selbstverständigungs- und Deutungsmuster der Zeit deutlich ein. Das zeigt sich in der unaufgelösten Disharmonie von kosmopolitischer Rhetorik und völkischer Rückbindung in den Richtlinien von 1949 ebenso wie der durchgehenden Entschiedenheit der Einordnung in das zweigeteilte Weltbild des Kalten Krieges 1956, im

strukturbildenden Interesse an der emanzipativen Eroberung öffentlicher Handlungsräume für die Subjekte 1972, an der Entwicklung transnationaler und weltgesellschaftlicher Perspektiven 1995 ebenso wie an deren Wiedereinziehung und Rezentrierung auf nationalstaatliche Perspektiven 2002 durch eine Landesregierung, an deren Wiege die geschürte Angst vor der Zuwanderung, der Globalisierung im eigenen Hause stand.

2. Wenn Politikunterricht Heranwachsende demokratiekompetent machen soll, ist entscheidend, wie die Bürgerrolle ausgestaltet wird: eher aktiv und engagiert oder passiv und rezipierend, eher im Sinne des liberalen bourgeois, der als Privatperson erwartet, dass der Staat den Freiraum seines wirtschaftlichen Handelns schützt, oder eher als republikanischer citizen, der Politik als eigenes öffentliches Handeln begreift und in Anspruch nimmt, schließlich, ob er demokratische Legitimität durch eigene Beteiligung, also „inputorientiert“, oder durch Registrieren und Billigen der Ergebnisse des politischen Prozesses, also „outputorientiert“, erzeugt sehen will. Auch unter diesen Gesichtspunkten lassen sich die untersuchten Lehrpläne deutlich profilieren. Die Lehrpläne von 1956 und 2002 gehen von einer eher durch den „Output“ zu erzeugenden Legitimität aus und wollen die Heranwachsenden daher auf eine Bürgerrolle vorbereiten, der ein im wesentlichen durch Institutionenwissen gesichertes Vermögen zu nachträglichem Urteil genügt. Die Lehrpläne von 1972 und 1995 hingegen sind deutlich an der Heranbildung eines republikanischen citizen orientiert, der bereits an dem Prozeß politischer Selbststeuerung der Gesellschaft teilnimmt und deren Ergebnisse eben wegen seiner Teilnahme – also „inputorientiert“ – für legitim hält. Der erste Nachkriegslehrplan, die Richtlinien von 1949, wollte zwar die Subjekte deutlich gegen den Staat stark machen, sie aber zugleich eng in die „natürlichen Gemeinschaften“ einbinden, wollte deklaratorisch den „citoyen“ und konnte sich doch vom „Volksgenossen“ noch nicht trennen.
3. Diese Unterschiede bilden sich auch an der Frage ab, ob das Handlungsfeld der Politik vorrangig in der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit (1972, 1995) oder in staatlichen und überstaatlichen Institutionen (1956, 2002) gesehen wird.¹⁹ Daran entscheidet sich auch, auf welchem Feld und in welcher Rolle die Heranwachsenden lernen sollen: ob sie in die Sphäre

öffentlicher Selbstverständigungsdiskurse der Gesellschaft als Handlungsfeld öffentlicher Politik (1972, 1995) oder in das Verständnis von Institutionenhandeln (1956, 2002) eingeführt werden sollen. Dies schlägt sich deutlich in den Schwerpunktbildungen der Themenkataloge und in der Perspektive nieder, aus der das jeweilige Thema als Gegenstand des Lernens gedacht ist (eher institutionenorientiert oder eher diskurs- und problemorientiert).

4. Als wichtiges Unterscheidungsmerkmal erwies sich schließlich die Perspektive der Weltwahrnehmung. Politische, gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse jenseits des Nationalstaats können aus einem Blickwinkel wahrgenommen werden, dessen Position inmitten nationalstaatlicher Verhältnisse zweifelsfrei und unverrückbar sein will. So versenkt der Plan von 1949 den Blickwinkel der Weltwahrnehmung tief in die „natürlichen Gemeinschaften“, damit sich nur schwache Konturen des Nationalstaats und zugleich eine aus ethnischen Einheiten mit wechselseitigem Respekt gebildete Welt zeigen. Der Plan von 1956 hingegen exponiert zwar die Individuen in einer Frontposition des inneren und äußeren Kalten Krieges, aus der sie eine zweigeteilte und moralisch eindeutig geordnete Welt wahrnehmen, unterwirft sie aber zugleich dem patriarchalischen Schutzverhältnis einer autoritär gedachten Demokratie und ihrer Perspektivik. Der Plan von 2002 schließlich ist durch eine Perspektive der Weltwahrnehmung geprägt, aus der – um die Dezentrierungszumutungen von Globalisierungsvorgängen abzuwehren – die überall aufreißenden nationalstaatlichen Horizonte schleunigst wieder geschlossen oder durch einen europäischen Horizont überspannt werden müssen. Diese Art der Weltwahrnehmung aus der Zentralperspektive des Nationalstaats war in den Richtlinien von 1972 und 1995 aufgegeben worden. In ihnen waren die Anstöße zur Dezentrierung eingelebter Perspektiven, wie sie von einer bis in die Lebenswelten wirkenden Herausbildung transnationaler Öffentlichkeiten und Vergesellschaftungen ausgehen, als Lernchancen begriffen worden, und sie hatten Wahrnehmungsweisen angelegt, in welchen sich die transnationalen und transgesellschaftlichen Zusammenhänge wie selbstverständlich als neue Achsen der gesellschaftlich produzierten Welt zeigten.

¹ Fritz Scharpf: Regieren in Europa. Effektiv und demokratisch? Frankfurt 1999

² Jürgen Habermas: Drei normative Modelle der Demokratie. In: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt 1996. S. 277ff.

³ Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht. 2. Jg. 1949. S. 227 – 258. – Die Richtlinien stellen genau genommen nicht den ersten Lehrplanteil einer hessischen Landesregierung dar. Kultusminister Stein hatte bereits am 21. 8. 1948 „Lehrpläne für den Politischen Unterricht in den Schulen des Landes Hessen“ erlassen (Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht. 1. Jg. 1948. S. 149 – 170). Ihnen gegenüber beziehen die „Richtlinien“ von 1949 auch die Klassen 5/6 ein; ansonsten sind beide Texte weithin identisch. Ich verwende im folgenden den Text von 1949 und belege Zitate daraus durch Seitenangaben in Klammern.

⁴ In dieser Formulierung äußert sich ein spezifisches Politikverständnis, welches seine Durchsetzungsfähigkeit in den fünfziger Jahren erwies, als Erwin Stein Mitglied des Bundesverfassungsgerichts wurde und maßgeblich an der Etablierung eines Verfassungsverständnisses beteiligt war, welches eine jenseits der Verfassung stehende Wertordnung zum Maßstab der Auslegung des Grundgesetzes machte. Vgl. dazu und zum Einfluß Steins auf die hessische Lehrplanpolitik nach dem Scheitern der Rahmenrichtlinien 1974 Gerd Steffens: Der neue Irrationalismus in der Bildungspolitik. Frankfurt 1984. S. 58ff.

⁵ Zu Konzepten von Solidarität und ihrer Bedeutung für politische Theorie und politische Bildung vgl. Hauke Brunkhorst: Solidarität unter Fremden. In: A. Combe / W. Helsper: Pädagogische Professionalität. 2. Aufl. Frankfurt 1997. S. 340ff. sowie ders.: Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtgenossenschaft. Frankfurt 2002

⁶ Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen. II Das Bildungsgut. Erlaß v. 20. 12. 1956. Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung. Jg. 10. 1957. S. 3ff. – Zitate daraus werden im folgenden durch Seitenangaben im Text belegt.

⁷ Zu Bedeutung und Genese dieses Verfassungsverständnisses vgl. Erhard Denninger (Hg.): Freiheitliche demokratische Grundordnung. Materialien zum Staatsverständnis und zur Verfassungswirklichkeit in der Bundesrepublik. 2 Bde. Frankfurt 1976

⁸ Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. – Zitate daraus werden nachfolgend durch Seitenangaben im Text belegt.

⁹ Vgl. Neue hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien). Begründungen. Aufgaben. Zielperspektiven. bildungspolitische Informationen. Hg. v. Hessischen Kultusminister. 3/72. Zu den Rahmenrichtlinien als Teil innovativer Schulpolitik s. Ingrid Haller: Innovative Politikplanung am Beispiel staatlicher Curriculumentwicklung in Hessen 1970 – 1975. Curriculum konkret. Beiheft 3. o.O. o.J.

¹⁰ Im Unterschied zur späteren Inflationierung des Begriffs „Handlungsorientierung“ und seiner Entwertung zu jeglicher Beschäftigung jenseits von Texten verknüpfen die Rahmenrichtlinien „handlungsorientiertes Lernen“ – ein Novum als Begriff und Vorschlag – mit öffentlicher politischer Aktivität als Spezifikum demokratischer Politik. Vgl. Rahmenrichtlinien 1972 S. 16ff.

¹¹ Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Gesellschaftslehre 1995. Rahmenplan Sozialkunde 1995. – Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Rahmenplan Sozialkunde. Die Zitate daraus werden durch Seitenangaben in Klammern belegt.

¹² Das hat eine etwas komplizierte Situation im Bereich der Lehrpläne zur Folge. In Haupt- und Realschulen ist die ökonomische Bildung Teil der „Arbeitslehre“. Im Gymnasium hingegen ist sie Teil von „Politik und Wirtschaft“, wie Sozialkunde in der Mittelstufe und Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe vom Schuljahr 2002/2003 an heißen. In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf folgende Pläne:

Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Politik und Wirtschaft (ehemals „Sozialkunde“) Bildungsgang Hauptschule 2002; Lehrplan Politik und Wirtschaft (ehemals „Sozialkunde“) Bildungsgang Realschule 2002; Lehrplan Politik und Wirtschaft (ehemals „Sozialkunde“) Bildungsgang Gymnasium 2002 Jahrgangsstufen 7 - 10 sowie für die gymnasiale Oberstufe die Entwurfsfassung: Politik und Wirtschaft Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7-13 Stand 14. 5. 2002

¹³ Ausführlicher dazu: Gerd Steffens: Eine zeitgemäße politische Bildung? Eine Bestandsaufnahme aus Anlaß der neuen Politiklehrpläne für hessische Schulen. Frankfurt (GEW) 2002

¹⁴ Politik und Wirtschaft Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7 – 10. S. 12

¹⁵ Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Gemeinschaftskunde. Ausgabe 1995

¹⁶ Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7 – 13. Stand: 14. 5. 2002. S. 16. Vgl. den ähnlich gelungenen und perspektivisch regredierenden Einleitungssatz zu 11.2

„Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel“: „Die Sozialstruktur Deutschlands lässt sich in ihrer Komplexität im Unterricht nicht nachbilden.“ Ebd. S. 9

¹⁷ Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Gemeinschaftskunde. Ausgabe 1995. S. 40

¹⁸J. Habermas: Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. In: Habermas: Die postnationale Konstellation. Frankfurt 1998. S. 91-169; insb. S. 122-135, 151-156 und 167 f.

¹⁹ Der Plan von 1949 hat, wie gezeigt, keinen Begriff von Öffentlichkeit, weil er die Einstellungs- und Willensbildung der Individuen sehr weitgehend den „natürlichen Gemeinschaften“ überlassen will.