

Wulf, Christoph

## **Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA**

München : Piper 1973, 312 S. - (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München : Piper 1973, 312 S. - (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 22) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15104 - DOI: 10.25656/01:1510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15104>

<https://doi.org/10.25656/01:1510>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

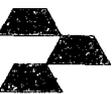
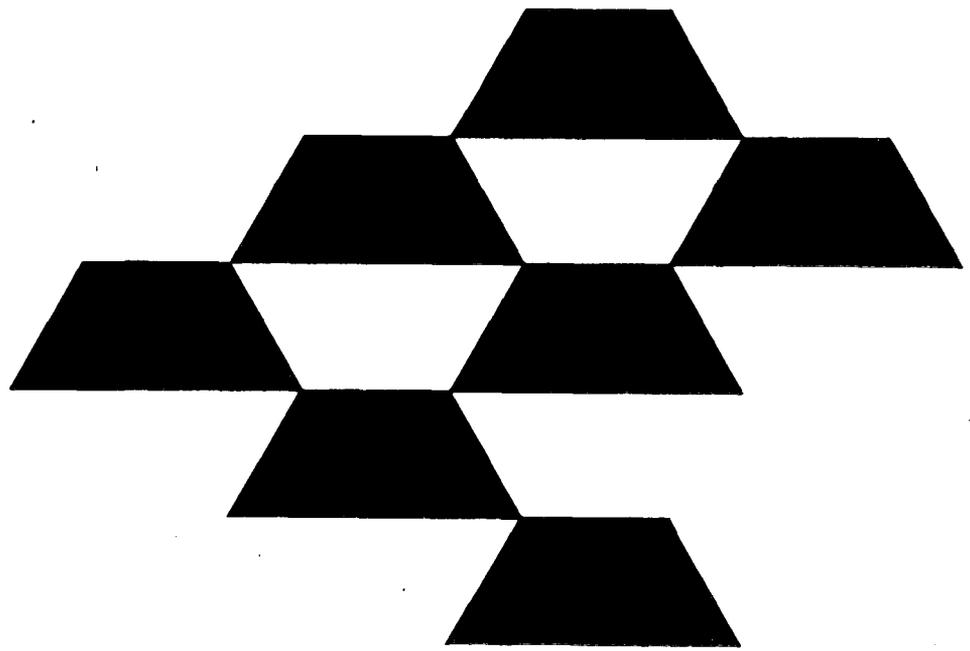
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Wulf  
Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum

# Das politisch- sozialwissen- schaftliche Curriculum

Christoph  
Wulf



22  
Piper

Erziehung  
in Wissenschaft  
und Praxis

Piper



**Erziehung in Wissenschaft und Praxis**

**Herausgeber: Andreas Flitner**

**22**



Christoph Wulf

# Das politisch- sozialwissenschaftliche Curriculum

Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA



R. Piper & Co. Verlag  
München

ISBN 3-492-02035-6  
© R. Piper & Co. Verlag, München 1973  
Gesamtherstellung Clausen & Bosse, Leck/Schleswig  
Umschlagentwurf Gerhard M. Hotop  
Printed in Germany

# Inhalt

1. <i>Einleitung</i> .. .. .	9
2. <i>Gesellschafts- und bildungspolitische Voraussetzungen der Curriculumreform</i> .. .. .	22
3. <i>Zur Zielproblematik politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung</i> ..	30
3.1. <i>Verschiedene Ebenen der Zieldefinition</i> .. .. .	35
3.1.1. <i>Die gesellschaftspolitische Ebene</i> .. .. .	37
3.1.2. <i>Die institutionelle Ebene</i> .. .. .	38
3.1.3. <i>Die curriculare Ebene</i> .. .. .	45
3.1.4. <i>Die Unterrichtsebene</i> .. .. .	46
3.1.5. <i>Zur Kritik</i> .. .. .	51
3.2. <i>Die historische Entwicklung der Zielvorstellungen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung</i> .. .. .	53
4. <i>Zur Inhaltsproblematik in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung</i> .. .. .	62
4.1. <i>Der Strukturansatz</i> .. .. .	66
4.1.1. <i>Grundbegriffe als zielorientierte Inhalte strukturorientierter Curricula</i> .. .. .	70
4.1.2. <i>Generalisationen als zielorientierte Inhalte strukturorientierter Curricula</i> .. .. .	74
4.1.3. <i>Die Organisation eines Curriculum auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Grundgedanken (Begriffe, Generalisation)</i> .. .. .	77
4.1.4. <i>Zur Kritik der amerikanischen Strukturansätze</i> .. ..	81

4.2. <i>Der Konfliktansatz</i> .. .. .	85
4.2.1. Politische Fallstudien als Inhalt eines konflikt-orientierten Curriculum .. .. .	87
4.2.2. Konflikt- und Problemfelder als curriculare Inhalte ..	88
4.2.3. Zur Kritik des Konfliktansatzes .. .. .	96
5. <i>Probleme der Curriculumorganisation</i> .. .. .	98
6. <i>Methoden heuristischen Lernens</i> .. .. .	111
6.1. <i>Artikulationsschemata für heuristisches Lernen</i> .. .. .	113
6.2. <i>Heuristisches Lernen als wissenschaftspropädeutisches Lernen</i>	118
6.3. <i>Lernpsychologische Elemente heuristischen Lernens</i> .. .. .	121
7. <i>Curriculummaterial</i> .. .. .	128
7.1. <i>Überblick</i> .. .. .	128
7.2. <i>Charakteristika der Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA</i> .. .. .	141
7.3. <i>Systeme zur Analyse von Curriculummaterialien</i> .. .. .	150
7.3.1. Eine integrierte Informationseinheit .. .. .	151
7.3.2. Ein System zur Auswahl von Curriculummaterial .. ..	154
7.3.3. Curriculum-Material-Analyse-System (CMAS) .. ..	159
7.4. <i>Curriculare Fallstudien</i> .. .. .	162
7.4.1. Justice in Urban American Series .. .. .	163
7.4.2. Social Resources for the Social Studies	
Episodes in Social Inquiry .. .. .	167
7.4.3. American Political Behavior .. .. .	170
7.4.4. Holt Social Studies Curriculum .. .. .	177
7.4.5. Taba Social Studies Curriculum .. .. .	183
7.4.6. Harvard Social Studies Project .. .. .	189
8. <i>Probleme der Dissemination und Implementation</i> .. .. .	200

9. <i>Evaluation</i> .. .. .	214
9.1. <i>Aspekte und Probleme einer konkreten Evaluation:</i>	
<i>Man: a Course of Study</i> .. .. .	218
9.2. <i>Neuere Ansätze zur Evaluation von Curricula</i> .. .. .	228
10. <i>Anmerkungen</i> .. .. .	242
11. <i>Anhang</i> .. .. .	264
11.1. <i>Evaluationsinstrumente von Man: a Course of Study</i> .. ..	264
11.2. <i>Verzeichnis der wichtigsten Curriculummaterialien und</i> <i>Spiele in den New Social Studies</i> .. .. .	272
12. <i>Bibliographie</i> .. .. .	284
Sachregister .. .. .	307
Personenregister .. .. .	311



## 1. Einleitung

Politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung ist ein politischer Prozeß. Dies wird deutlich, wenn man sich zum Beispiel die öffentliche Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien vergegenwärtigt, die in den Massenmedien mit erheblicher Vehemenz geführt wird<sup>1</sup>. Politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung setzt sich – das zeigen viele Erfahrungen – der Gefahr des Scheiterns aus, wenn sie nicht in ausreichendem Maße die politischen Bedingungen ihrer Realisation in die Planung einbezieht; sie darf nicht nur als eine Aufgabe der Wissenschaft oder der Schule aufgefaßt werden, sondern muß als *politische Planung* begriffen werden<sup>2</sup>. Dies gilt vor allem bei der Entwicklung von curricularen Rahmenrichtlinien auf der Ebene der Bundesländer, mit denen die traditionellen Lehrpläne ersetzt werden sollen<sup>3</sup>. Denn eine solche Curriculumentwicklung ist ein zentraler Bestandteil der Bildungspolitik und damit der Gesellschaftspolitik eines Landes, für die im Rahmen der Werte des Grundgesetzes die Parlamente die Verantwortung tragen.

Doch es ist nicht nur die Entwicklung curriculärer Rahmenrichtlinien ein Politikum; Curriculumentwicklung ist auch dann ein politischer Prozeß, wenn darunter lediglich die (systematische) Entwicklung curriculärer Materialien verstanden wird, die zur Realisierung der übergreifenden curricularen Rahmenrichtlinien der Bundesländer dienen sollen. Politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung muß also insgesamt in ihren verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen als politische Planung im Kontext der Bildungspolitik gesehen werden. Zugleich aber muß ihre Interdependenz mit den Gesamtaufgaben der Schule begriffen werden. Denn politische Bildung und eine entsprechende Curriculumentwicklung sind Teil der gesellschaftlichen Funktion der Schule. Wie diese unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft bestimmt wird, ist für die Konzeption politischer Bildung und die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung eine entscheidende Frage. Nur aufgrund einer Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule und der Erziehung kann eine angemessene Bestimmung der Aufgaben und Möglichkeiten schulischer politischer Bildung erfolgen.

In den letzten Jahren hat sich die Zahl der Beiträge, die sich mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule auseinandersetzen, erheblich vermehrt<sup>4</sup>. Für die politische Bildung ist dieser Kontext besonders von Schmiederer (1971) betont und zum Ausgangspunkt seiner Konzeption politischer Bildung gemacht worden. Darüber hinaus ist dieser Kontext in vielen Beiträgen zur Didaktik der politischen Bildung der letzten Jahre – allerdings mit unterschiedlicher Deutlichkeit – angesprochen worden<sup>5</sup>. Seine Interpretation ist in die Formulierung der Ziel- und Aufgabenbestimmungen der politischen Bildung auf den verschiedenen Ebenen, d. h. in die entsprechenden Richtlinien, Didaktiken, Schulbücher und Arbeitsmaterialien eingegangen. Das gilt im Ansatz bereits für die Beiträge zur Didaktik der politischen Bildung in den 50er und frühen 60er Jahren, trifft aber in besonderem Maße und mit kritischer Intention für die Arbeiten der zweiten Hälfte der 60er und frühen 70er Jahre zu<sup>6</sup>.

Man kann davon ausgehen, daß das Schulwesen ein Subsystem der Gesellschaft ist, dem die Erziehung der Jugend als Aufgabe obliegt. Dabei wird diesem Subsystem der Gesellschaft, ähnlich dem Teilsystem »Recht«, von zahlreichen Autoren eine begrenzte Autonomie zugesprochen (vgl. Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971, 17 ff.). Eine solche Bestimmung legt die Frage nach der Funktion des Subsystems in bezug auf das Gesamtsystem »Gesellschaft« nahe. Sie verlangt ferner nach einer Präzisierung des Gesellschaftsbegriffs und einer Klärung der Relevanz systemtheoretischer Begriffe für eine Theorie der Schule<sup>7</sup>. Ohne hier eine Präzisierung der angesprochenen Probleme leisten zu können, erscheint mindestens die Problematisierung der von Luhmann dem Subsystem zugesprochenen Autonomie vor allem im Hinblick auf das Schulsystem notwendig. Sie kann in Anlehnung an Offe (1972a) und seinen Versuch einer Analyse des Kapitalismus erfolgen. Danach besteht in der gegenwärtigen Gesellschaft eine Hauptaufgabe des Staates darin, den Grundwiderspruch zwischen gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung der aus dieser Arbeit resultierenden Gewinne nicht so eklatant werden zu lassen, daß das System in Gefahr kommt. Um eine Systemgefährdung zu vermeiden, gilt es, die Disparitäten in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auszugleichen (Offe in: Kress/Senghaas 1972) und durch eine »interventionistische Staatstätigkeit« Krisenpotentiale abzubauen und Konflikte rational zu lösen. Dazu bedarf es der Erhaltung der Massenloyalität als einer Voraussetzung. Um ihre Aufrechterhaltung zu gewährleisten und krisenhafte Manifestationen des Grundwiderspruchs zwischen gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung zu verhindern, verwendet der Staat drei »Kategorien von ›Auf-fang-Mechanismen«, mit deren sukzessiver Institutionalisierung die selbstnegatorischen Tendenzen der kapitalistischen Grundstruktur jeweils abgefangen, gepuffert oder umgeleitet, jedenfalls an der krisenhaften *Mani-*

festation gehindert« werden (Offe 1972 a, 21). Solche Mechanismen finden sich auf der »Ebene der Organisation von Produktionseinheiten bzw. Märkten; auf der Ebene der Organisation und Entwicklung von Wissenschaft und Technik; und auf der Ebene der Reichweite und Funktion der politischen Gewalt« (a. a. O., 21). Dieser von Offe gelieferte Rahmen zur Analyse der interventionistischen Staatstätigkeit scheint für eine Theorie der Schule fruchtbare Fragestellungen zu ergeben. Darüber hinaus bietet er eine Erklärungsstrategie für die amerikanische und die deutsche Bildungsreform (vgl. auch Baethge 1972). Die Theorie der Funktion des Schulsystems und die unter Einbeziehung erheblicher wissenschaftlicher und technischer Kompetenz durchgeführten Bildungsreformen werden auf der zweiten Ebene der »Organisation und Entwicklung von Wissenschaft und Technik« anzusiedeln sein (vgl. dazu Kap. 2). Wenn die Funktionsbestimmung der Schule als »systemstabilisierende Institution« und die Definition der Bildungsreform als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Kategoriensystems von »Auffang-Mechanismen« zutrifft, so ergeben sich für eine Theorie der Schule<sup>8</sup>, für die gegenwärtige Bildungsreform und für die hier zu thematisierenden Probleme politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung eine Reihe von Konsequenzen, die für das Selbstverständnis der beteiligten Personen und das Verständnis ihrer Arbeit wichtig sind.

In der Didaktik der politischen Bildung ist der Zusammenhang zwischen der gesamtgesellschaftlichen Funktion der Schule und der Aufgabenbestimmung politischer Bildung immer deutlicher gesehen worden. Der im Rahmen des Subsystems Schule gewährte Raum ist im Sinne des Grundgesetzes für die Entwicklung der Theorien und Didaktiken politischer Bildung in verstärktem Maße genutzt worden. Für einen repräsentativen Vertreter politischer Bildung in der BRD stellt sich das folgendermaßen dar:

Politische Bildung kann »einerseits eine in die Zukunft weisende, fortschrittliche, den bestehenden gesellschaftlichen Zustand transzendierende, andererseits eine affirmative, den Status quo konservierende und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse verteidigende Funktion haben« (Schmiederer 1971, 22 f.). Die Mehrzahl der wissenschaftlichen Vertreter gegenwärtiger politischer Didaktik hat sich für die erste Position entschieden, wobei sie sich der relativen Begrenztheit der Möglichkeiten dieses Ansatzes bewußt war<sup>9</sup>, zumal dann, wenn es darum ging, das pädagogische Element in den Theorien der politischen Bildung zu erhalten. Das Bewußtsein der politischen Funktion politischer Bildung wird aus den in der neueren politischen Didaktik verwandten Schlüsselbegriffen deutlich, die im Mittelpunkt der Konzeptionen stehen (vgl. Wallraven/Dietrich 1971). Zu ihnen gehören z. B. folgende Begriffe und Vorstellungen: Kontroverse, Konflikt, Konfliktfähigkeit, Demokratisierung, Emanzipation, Aufklärung, Ideologiekritik, Engagement, politische Praxis, gesellschaftliches Interesse

usw. Diese Begriffe und Zielvorstellungen werden in der Didaktik der politischen Bildung durchaus unterschiedlich verwendet. Das geht auch aus einer Analyse Holtmanns (1970) hervor, der zwei Positionen innerhalb der repräsentativen politischen Didaktik identifiziert, deren Konzeptionen eine unterschiedliche Gesellschaftstheorie zugrunde liegt. Die eine Position, zu deren Vertretern er Habermas, Becker, Herkommer, Bergmann, Teschner, Schmiederer, Gottschalch und Fackiner zählt, bezeichnet er als die »demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« und kennzeichnet sie folgendermaßen:

»Die Autoren vertreten eine antagonistische Gesellschaftstheorie, sehen in den ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen zu beseitigende Barrieren für die Verwirklichung sozialstaatlicher Demokratie als Bedingung für die Emanzipation des Menschen, bejahen neben institutionalisierter Konfliktlösung die Beseitigung gesellschaftlicher Konflikt-Ursachen und sehen vor allem in einer sozialwissenschaftlich bestimmten politischen Bildung eine Chance für Veränderung »auf der Grundlage und unter Ausschöpfung geltender Verfassungsnormen (Habermas) und einer »kritischen Theorie der Gesellschaft« (Holtmann 1970, 20).

Zu der anderen, »linksliberalen« Position sind Autoren wie Hilligen, Fischer, Giesecke und Engelhardt zu zählen. Die Autoren »gehen von einer Konflikttheorie der Gesellschaft aus, bejahen den Pluralismus der sozialstaatlichen Demokratie und die institutionalisierte Konfliktlösung auf der Grundlage eines gesellschaftspolitischen Minimalkonsensus . . .« (a. a. O.). Holtmann kennzeichnet das Verhältnis zwischen der »linksliberalen« und der »demokratisch-sozialistischen« Position zutreffend in folgender Weise:

»In bezug auf den Gesellschaftsbegriff werden die Unterschiede zwischen der linksliberalen und der demokratisch-sozialistischen Position vorerst nicht überbrückt werden können. Das schließt aber eine wechselseitig korrigierende und ergänzende Kooperation in Theorie und Praxis der politischen Bildungsarbeit nicht aus. Das sozialstaatliche Demokratiegebot des Grundgesetzes fordert die Zusammenarbeit der beiden Positionen in der politischen Didaktik; sie füllen dieses Demokratiegebot material aus« (Holtmann a. a. O., 22).

Die in dieser Verhältnisbestimmung enthaltene Aufforderung zur Kooperation in Theorie und Praxis der politischen Bildung weist auf ein Defizit hin, das der politischen Didaktik seit einiger Zeit bewußt ist und das ihre Funktion immer wieder in Frage stellt. Dieses Defizit besteht in der Unzulänglichkeit der Praxis politischer Bildung, um deren Verbesserung sich zu bemühen immer mehr als Aufgabe der Didaktik politischer Bildung angesehen wird.

Die Unzulänglichkeit der Praxis politischer Bildung wurde im Verlauf einer Phase der »Bestandsaufnahme« Mitte der 60er Jahre deutlich, in der eine umfassende Kritik an den bis dahin gültigen Konzepten politischer Bildung erfolgte. Lingelbach formulierte sie zusammenfassend so:

»Dem Kreuzfeuer der Kritik waren nun jene Theorien Politischer Bildung ausgesetzt, die unter Vernachlässigung der vorgefundenen gesellschaftlich-politischen Realität in Vorstellungen sozialintegrativer Erziehung auswichen, und es beginnt sich allmählich die Auffassung der Politik als das »noch nicht Entschiedene«, als die Machtausinandersetzung zwischen Herrschenden und Beherrschten durchzusetzen, in die der Aufwachsene einbezogen sei und die er dabei zu analysieren und beurteilen lernen müsse« (Lingelbach 1968, 174).

Vor allem die empirischen Untersuchungen von Becker/Herkommer/Bergmann 1967 und Teschner 1968 machten die Unzulänglichkeit der Praxis politischer Bildung deutlich. Mit der Kritik dieser Praxis kam es zugleich zu der geschilderten neuen Aufgabenbestimmung politischer Bildung, die nicht unumstritten ist<sup>10</sup>. Gleichzeitig mit dieser Kritik an der traditionellen politischen Bildung und der Entwicklung linksliberaler und demokratisch-sozialistischer Konzeptionen ging eine erhebliche Politisierung unter den Jugendlichen einher, die eher als eine Folge der Studentebewegung zu erklären ist (vgl. Habermas 1970), als daß sie auf die Effizienz der politischen Bildung zurückgeführt werden dürfte.

Die gegenwärtige Situation ist durch eine Trennung von Theorie und Praxis politischer Bildung gekennzeichnet. Auf der einen Seite eine Theorie politischer Bildung, die praxisfern ist und die »kaum Einfluß auf die alltägliche Praxis des politischen Unterrichts hat« (Schmiederer 1972, 185); auf der anderen Seite eine Praxis, »die immer wieder ihre eigene Unzulänglichkeit reproduziert – und infolge der Misere, in der sie sich allenthalben befindet – auch reproduzieren muß« (a. a. O.). Schmiederer fährt dann fort:

». . . die Trennung zeigt sich vor allem auch in der ungenügenden Berücksichtigung dieser konkreten Bedingungen des Unterrichts in der Didaktik. Überfüllte Klassen, überlastete Lehrer, unzulängliche Ausstattung der Schulen mit Hilfsmitteln, unzulängliche Ausbildung aller Lehrer usw. spielen in der didaktischen Literatur kaum eine Rolle.

Die Funktion der Trennung von Theorie und Praxis und der miserablen Bedingungen, unter denen Politische Bildung in der Regel stattfindet, zu thematisieren, ist eine der wichtigen Aufgaben der Theorie . . .

Unter den gegenwärtigen Bedingungen – und solange Theorie und Praxis des politischen Unterrichts in Trennung voneinander bleiben – scheint die tatsächliche Funktion aller didaktischen Theorie die zu sein, den Lehrern (soweit sie überhaupt erreicht werden) ein schlechtes Gewissen zu verschaffen und sie zur Resignation zu treiben – mit dem Resultat, daß schließlich alles beim alten bleibt!

Stimmt dies aber auch nur annähernd, so ist es eine der wichtigsten und aktuellsten Aufgaben, die nur von Theorie und Praxis gemeinsam geleistet werden kann, eben diese Trennung zu überwinden und die Bedingungen, unter denen Unterrichtspraxis stattfindet, radikal zu verbessern« (a. a. O., 185–186).

Hält man diese Beschreibung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der politischen Bildung für zutreffend und versucht man, der von Schmiederer am Ende seiner Publikation von 1972 gegebenen Aufforderung zu folgen,

sich um eine Verbesserung der Theorie-Praxis-Beziehung in der politischen Bildung im Interesse einer Verbesserung der Praxis zu bemühen, so ergeben sich eine Reihe von Fragen, die die bisherige Didaktik der politischen Bildung nur am Rande oder auch gar nicht behandelt hat.

In diesem Zusammenhang soll die These vertreten werden, daß die bisher weitgehend theoretisch orientierte Didaktik der politischen Bildung einer Ergänzung im Hinblick auf die curriculare Realisierung ihrer Konzeptionen bedarf<sup>11</sup>. Mit anderen Worten: *Die Didaktik politischer Bildung bedarf einer Ergänzung und Ausweitung durch ein Konzept für politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung, das als Grundlage für die Konstruktion entsprechender Curricula verwendet werden kann.* Diese Curricula sollen zur Verbesserung der Unzulänglichkeiten der schulischen Praxis in diesem Bereich dienen<sup>12</sup>. Die Entwicklung eines solchen Konzepts ist eine komplexe Aufgabe und kann praxisrelevant nur in enger Verbindung mit einer entsprechenden Curriculumentwicklung gelingen<sup>13</sup>. In beiden Aufgabenfeldern stehen wir in der BRD noch am Anfang. Daher ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt notwendig, die Erfahrungen zu analysieren, die mit der umfangreichen Curriculumentwicklung im Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in den USA gemacht worden sind. Im Rahmen einer solchen kritischen Aufarbeitung muß fortwährend das Theorie-Praxis-Verhältnis im Prozeß politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung reflektiert werden. Nur so kann es gelingen, realisierbare Konzepte zur Förderung politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung zu erarbeiten. Daher bieten sich für eine Analyse der Innovationsstrategie »Curriculumentwicklung zur Verbesserung der Praxis politischer Bildung« – trotz wesentlicher Unterschiede – die New Social Studies an<sup>14</sup>, in denen seit einem Jahrzehnt systematisch Curricula, d. h. vor allem curriculare Materialien unter der Hypothese entwickelt und disseminiert werden, dadurch die Praxis politischer Bildung verbessern zu können. Bei einer kritischen Untersuchung dieser politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung kommt es, wenn man einen Beitrag zur Verbesserung der *Praxis politischer Bildung in der BRD* leisten will, darauf an, die Probleme der Curriculumentwicklung auf einem mittleren Abstraktionsniveau anzugehen; dabei gilt es z. B. auch, der konkreten Darstellung einzelner Projekte einige Aufmerksamkeit zu widmen; denn sie sind es, mit denen die Unterrichtswirklichkeit verändert und mit deren Hilfe in konkreten *Unterrichtssituationen* Lernen angeregt werden soll. Mit einer solchen expliziten Berücksichtigung konkreter Projekte, Materialien und Evaluationsuntersuchungen soll sich die vorliegende Arbeit von vielen vorwiegend an (wichtigen) theoretischen Problemen orientierten Arbeiten der deutschen Curriculumentwicklung unterscheiden<sup>15</sup>.

In den letzten fünf Jahren sind häufig Theorien und Modelle der Curri-

culumentwicklung aus den USA in der BRD rezipiert worden (vgl. Huhse 1968 und Frey 1971). Vor allem Frey hat eine systematische Aufarbeitung der einschlägigen »Theorien des Curriculums« versucht und damit einen wichtigen Beitrag zum Stand der Curriculumtheorie geleistet. Dadurch wurde eine wertvolle Ergänzung der in der BRD in diesen Jahren entwickelten Ansätze geliefert (vgl. Achtenhagen/Meyer 1971). Ein Jahr später (1972) artikulierten sich in der curricularen Diskussion in der BRD einige entscheidende neue Anstöße. So kündigte sich in dem von Robinsohn herausgegebenen Sammelband »Curriculumentwicklung in der Diskussion« ein neues »realistisches« Verständnis von Theorie und Praxis in der Curriculumforschung an.

In diesem Band wurde der Schwerpunkt auf Probleme der Curriculumentwicklung gelegt. Im gleichen Jahr erschien unter dem Titel »Probleme der Curriculumentwicklung« ein Bericht über die curriculare Basisarbeit an den hessischen Rahmenrichtlinien (Klafki/Lingelbach/Nicklas 1972), der ebenfalls mehr an den Problemen konkreter Curriculumentwicklung als an den Fragen der Curriculumtheorie orientiert war. Ergänzt wurde diese Tendenz, die von den Fragen einer umfangreichen Curriculumrevision und entsprechender Theorien wegführte, durch die engagierte Denkschrift des Stifterverbandes, »Schulnahe Curriculumentwicklung«, deren Titel bereits ihr Programm enthält. In diese Entwicklung fügt sich auch ein Reader zur Aktionsforschung (Haag u. a. 1972) und zur Evaluationsproblematik (Wulf 1972 d). An dieser Situation wird deutlich, daß sich die Interessen von den Problemen einer Revision des Gesamtcurriculum zu den Problemen der Entwicklung und Dissemination von Teilcurricula verlagert haben. Auch darin kommt ein verändertes Verständnis von Theorie und Praxis in der Curriculumforschung zum Ausdruck, das zu einem differenzierteren Konzept von Curriculum geführt hat. Durch die Veränderung des Erkenntnisinteresses stehen nicht mehr die Probleme der Entwicklung curricularer Modelle, der Legitimation von Lernzielentscheidungen und ähnliche theoretische Fragen im Vordergrund des Interesses, sondern die Probleme der Curriculumentwicklung und -dissemination, in der theoretische und praktische Fragen unmittelbar aufeinander bezogen sind.

In der Erziehungswissenschaft findet gegenwärtig u. a. infolge des Einflusses der kritischen Theorie eine Aufwertung der Praxis statt (vgl. Schäfer/Schaller 1971; Mollenhauer 1972), die man als einen Versuch interpretieren kann, dem Verlust der Praxis in der spätbürgerlichen Welt entgegenzuwirken. Dieser Versuch der Aufwertung der Praxis wird im curricularen Kontext auch durch Kritik an dem technologischen und systemkonformen affirmativen Charakter vorliegender amerikanischer und deutscher curricularer Modelle unterstützt (Becker/Jungblut 1972). Die Autoren gehen von der These aus, »... daß in der bürgerlichen Didaktik und Curriculum-

forschung mit der Übernahme des Paradigmas vom »zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handeln« jene kategoriale Umwälzung vollzogen wird, mit der auch nicht-ökonomische Theorien und Strategien dem »cost-benefit-Schema kapitalistischer Rationalität angepaßt werden« (a. a. O., 148). Im weiteren präzisieren sie ihre Kritik an der bürgerlichen Curriculumtheorie, ihr Verhältnis zur Bildungsökonomie sowie ihre systemtheoretischen Orientierung:

»Mit der Konzeption des Bildungssystems als offenes, dynamisches und zielorientiertes System und der Entwicklung produktionsorientierter Analogien werden die gesellschaftlich organisierten Lernprozesse als Objekt planerischer Verfügung interpretiert. Damit wird für die auf Planung bezogene Theorie ein bestimmtes Rationalitätsmuster konstituiert, das die Systemaktivitäten als zweckrationales und erfolgskontrolliertes Handeln faßt und sämtliche Teilprozesse im Bildungssystem entsprechend plant und bewertet« (a. a. O., 157).

»... Mit der Entfaltung des »ZRE-Paradigmas« (zweckrationales und erfolgsorientiertes Handeln, Ch. W.) zum dominierenden Muster der Rationalisierungsstrategien und konstitutiven Grundsatz der Theorie der Curriculumentwicklung entsteht aber ein Problem, das zu lösen für eine Argumentation unabdingbar ist, die nicht nur wissenschaftsimmanent verfährt, sondern sich als Moment politischer Aufklärung begreift: Einerseits bedeutet dieses Programm, daß man versuchen muß, »die Sache auf ihren Begriff zu bringen«, d. h. immanente Kritik zu üben, die Theorien weiter zu präzisieren, zu systematisieren und konsistenter zu formulieren. Andererseits ist ein Muster der Kritik zu entwickeln, das es uns ermöglicht, den Kategorienwandel als Ausdruck kapitalistischer Vergesellschaftung zu begreifen. Zu diesem Zweck bedienen wir uns einer Annahme, die in der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie wohl unbestritten ist: Gesellschaftliche Handlungszusammenhänge werden immer dann als »zielorientierte Systeme« (ZO-Systeme) aufgefaßt, wenn Probleme zur Diskussion stehen, die im Kern den Bestand des Gesellschaftssystems gefährden« (a. a. O., 166).

In Anlehnung an Marcuses (1967)<sup>16</sup> und Habermas' (1968 a) These vom herrschaftsstabilisierenden Charakter der Technologie (vgl. auch Koch/Senghaas 1970) und weiter Bereiche zweckrationalen Handelns stellen die Autoren die vorliegenden didaktischen und curricularen Modelle unter Ideologieverdacht, indem sie ihren technologischen Charakter herausarbeiten (vgl. auch Rumpf 1971). Dabei geht es ihnen darum, folgende These zu belegen:

»Die Curriculum-Revision betreibt die geplante Transformation von Lehr- und Lernprozessen in funktions- und systemgerechte Aktivitäten eines zielorientierten Qualifizierungssystems; Ziel der Transformation ist ein Ausbildungssystem, in dem alle nicht-kapitalkonformen Qualifikationen als Produktionsfehler erkannt und ihre Ursachen wie »Betriebsstörungen« ausgeschaltet werden können« (a. a. O., 168).

Diese Kritik des technologischen Charakters zahlreicher curricularer Modelle bedarf einer sorgfältigen Berücksichtigung, besonders wenn es darum geht, Curricula für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung mit

emanzipatorischen Zielsetzungen zu entwickeln. Denn trafen die Einwände von Becker/Jungblut auch auf die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung und ihre Ergebnisse zu, so ergäbe sich ein Widerspruch zwischen emanzipatorischen Zielsetzungen und dem Medium, mit dessen Hilfe sie erreicht werden sollen, so daß Curriculumentwicklung nicht als eine Strategie zur Verbesserung der Unterrichtspraxis in der politischen Bildung angesehen werden dürfte. Es wäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft, den Widerspruch zwischen Zielsetzung und Medium herauszuarbeiten<sup>17</sup> und nach neuen Verfahren zu suchen, die Unterrichtspraxis im Sinne emanzipatorischer Zielvorstellungen zu verändern.

Zwar ist es notwendig, die Gefahr technologischer Reduktion bei der Entwicklung politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula im Auge zu behalten, doch ist sie nicht unvermeidbar. So konzedieren auch Becker und Jungblut, daß ihre Analyse sich auf ein »formales Modell der Curriculumrevision« bezieht, das nicht mit allen Formen der Curriculumentwicklung zur Deckung gebracht werden kann (1972, 168 ff.). Die Autoren legen ein »rein« technologisches Konzept von Curriculum zugrunde, wie es sicherlich auch einer Reihe von Autoren der »ersten Generation« in ihren Modellen in Anlehnung an die amerikanische Forschung vor Augen gestanden hat. Doch mittlerweile ist die Entwicklung in diesem Bereich weitergegangen. Durch die Rezeption der Projekte des Schools Council in England, die Konzeption der »offenen Curricula« (vgl. Brügelmann 1972 a; Liebe-Harkort 1972; Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, 3) und mit der Einführung des Begriffs »heuristisches Lernziel« (Wulf 1972 a) ist die Konzeption von Curriculum erheblich erweitert worden, so daß man Curriculum und Curriculumrevision nicht mehr wie Becker/Jungblut ohne weiteres mit einem systemgerechten »zielorientierten Qualifizierungssystem« gleichsetzen kann.

Unter Einbeziehung vorhandener curricularer Modelle und Theorien, der Kritik an ihrem technologischen Charakter und der verstärkten Hinwendung der Curriculumforschung zu Problemen der Curriculumentwicklung müssen politisch-sozialwissenschaftliche Curricula so konzipiert und entwickelt werden, daß sie dazu beitragen können, die Diskrepanz zwischen den theoretischen Zielsetzungen politischer Bildung und der Realität politischen Unterrichts zu verringern. Eine Curriculumentwicklung mit einem solchen Anliegen muß sich von vornherein auch als ein politischer Prozeß verstehen, will sie nicht an den zahlreichen Widerständen scheitern, die ihr entgegengebracht werden, oder eine weitgehende Veränderung ihrer Intention im Prozeß der Realisierung in der Schule hinnehmen. Eine derartige politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung stellt einen komplexen Prozeß dar, der nur in enger Verbindung mit der Lehrerfortbildung und nach Möglichkeit mit den Planungsgruppen in den Kultusministerien realisiert werden kann. Politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum-

entwicklung kann nicht Aufgabe eines einzelnen Lehrers sein; sie kann aber auch nicht allein – wie es in den New Social Studies weitgehend geschah – als Aufgabe der Wissenschaft oder – wie in Schweden – des Ministeriums angesehen werden. Nur wenn es gelingt, die verschiedenen beteiligten Gruppen zur Kooperation zu bringen, besteht Aussicht, daß politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung zu einer emanzipatorischen politischen Bildung beiträgt. Dazu bedarf es darüber hinaus auch der Einbeziehung der Schüler als Handelnde und Sich-selbst-Bestimmende in den Prozeß der Curriculumentwicklung, eine Erkenntnis, die in den bisherigen didaktischen und curricularen Theorien m. E. zu wenig berücksichtigt worden ist. Eine solche Einbeziehung der Schüler als Subjekte in sie betreffende curriculare Entscheidungen verweist auf die enge Verknüpfung von Curriculum und Unterricht und die in ihm stattfindenden Kommunikationsprozesse (vgl. Lenzen 1973). Sie verweist auf Unterricht als das »pädagogische Feld«, in dem die Ziele, Inhalte und Formen des Curriculum einer Legitimierung im Diskurs der Betroffenen bedürfen (vgl. Mollenhauer 1972)<sup>18</sup>.

Die Entwicklung entsprechender Curricula ist ein komplexer Prozeß, in dem zahlreiche, zum Teil situativ sehr unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen. Diese in einem überschaubaren System zusammenzufassen, das als ein Steuerungssystem den Prozeß der Curriculumentwicklung leiten kann, ist eine wichtige, bisher nicht adäquat gelöste Aufgabe der Curriculumforschung. Das Problem der Entwicklung eines solchen Systems hat die amerikanische Curriculumforschung seit Bobbitt (1924) beschäftigt und zu immer neuen Versuchen der Konzeptualisierung geführt. Ein wichtigstes Ergebnis in dieser Entwicklung bildet das Tyler'sche »rationale«, das durch vier Fragen gekennzeichnet ist, die die zentralen Elemente einer Handlungsstrategie der Curriculumkonstruktion bilden (Tyler 1950):

- Welche Ziele hat das Curriculum?
- Welche Lernerfahrungen sind notwendig, damit diese Ziele erreicht werden können?
- Wie können diese Lernerfahrungen geplant und organisiert werden, damit ein im Sinne der Ziele effektiver Unterricht stattfindet?
- Wie läßt sich feststellen, ob diese Ziele erreicht worden sind?

Diese vier von Tyler identifizierten Elemente finden sich in fast allen konzeptuellen Systemen wieder, die als Steuerungssysteme für den Prozeß der Curriculumentwicklung entworfen worden sind (vgl. z. B. auch Goodlad/Richter 1966). Allerdings haben sie von einzelnen Forschern und Autoren eine unterschiedliche Ausdifferenzierung erhalten (vgl. z. B. Taba 1962; Johnson 1971). Diese richtet sich in der Regel nach den spezifischen Erkenntnisinteressen der Curriculumhersteller. So kommt es z. B. zu recht unterschiedlichen Systemen und Theorieansätzen (vgl. Frey 1971).

Eine Untersuchung wie die hier vorgelegte, die die kritische Darstellung der Curriculumentwicklung in einem Teilbereich des Gesamtcurriculum innerhalb eines bestimmten Zeitraums zum Ziel hat, wird sich ebenfalls auf ein konzeptuelles System stützen müssen, mit dessen Hilfe die unüberschaubare Zahl von Einzelfaktoren geordnet und reduziert werden kann. Die Struktur eines solchen konzeptuellen Systems ist von der Beschaffenheit der vorliegenden Curricula, dem eigenen Erkenntnisinteresse und den (erwarteten) Fragestellungen der Adressaten der Untersuchung abhängig. Da in den dieser Untersuchung zugrunde liegenden Curricula und curriculumtheoretischen Arbeiten bestimmte konzeptuelle Systeme einen Ausdruck finden, wird auch die vorliegende Untersuchung der Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung ein konzeptuelles System zugrunde legen müssen, das sich von dem der untersuchten Curricula nicht allzusehr unterscheiden kann. Das bedeutet, daß die im Tyler'schen »rationale« angesprochenen Fragen auch in dieser Untersuchung eine Rolle spielen müssen. Da es sich aber in der vorliegenden Arbeit darüber hinaus um den Versuch einer Gesamtdarstellung einer *Periode* der Curriculumreform handelt, wird zugleich nach ihren historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen zu fragen sein.

In Kapitel 2 dieser Untersuchung gilt es daher, in einer kurzen historischen Analyse die Ursachen der Bildungs- und insbesondere der Curriculumreform der 50er und 60er Jahre in den USA darzustellen und ihre Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Bedingungen deutlich zu machen, als deren hervorstechendes Merkmal die interventionistische Staatstätigkeit zur Sicherung der »demokratischen« Legitimität des Systems und der erforderlichen Massenloyalität anzusehen ist. Die dabei angesprochene Frage nach dem gesamtgesellschaftlichen Begründungs- und Zielzusammenhang dieser Reformen verweist unmittelbar auf das Problem der Zielbestimmung innerhalb der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung.

Bei der Behandlung der Zielproblematik können in Kapitel 3 (in analytischer Absicht) vier Ebenen unterschieden werden, auf denen Ziele bestimmt werden, die für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung relevant sind. Dabei zeigt sich, daß die Fragen der Legitimierung der Zielauswahl kaum diskutiert werden (vgl. dazu Habermas 1973, 131 ff. und Preuß 1973)<sup>19</sup>. Darüber hinaus gilt es, in diesem Kapitel in einer kurzen historischen Darstellung zu zeigen, wie sich die Ziele und damit das Selbstverständnis politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung im Laufe der Geschichte gewandelt haben. Damit wird der Versuch gemacht, die gegenwärtig verbreitete unhistorische Betrachtungsweise in der Curriculumforschung wenigstens partiell zu überwinden und dadurch eine unzulässige Verkürzung der curricularen Problematik zu vermeiden.

In Kapitel 4 wird die Problematik zielorientierter Inhalte und ihrer Aus-

wahl im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung dargestellt. Dabei werden sich zwei divergente Ansätze herauskristallisieren; der eine geht von der Struktur der Fachwissenschaften aus, der andere von den latenten und manifesten gesellschaftlichen Konflikten.

In dieser Analyse wird auch deutlich, daß im Rahmen der amerikanischen Diskussion die Fragen der curricularen Binnenstruktur, d. h. der Curriculumorganisation, eine erhebliche Rolle spielen; sie sollen in Kapitel 5 dargestellt werden.

Die Erörterung dieser Probleme verweist unmittelbar auf die unterrichtliche Realisation von Curricula. Da die Mehrzahl politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula als *Prozeßcurricula* konzipiert wurde, haben die in ihrem Rahmen entwickelten unterrichtlichen Verfahren sowie die vorwiegend heuristischen Methoden des Lehrens und Lernens eine zentrale Bedeutung; sie werden daher in Kapitel 6 behandelt.

Sehr viele der bislang erörterten Probleme haben ihren unmittelbaren Niederschlag in den zahlreichen neuentwickelten Curricula gefunden. Da es sich bei diesen um Curriculummaterialien handelt, gilt es, in Kapitel 7 das Spektrum der in den 60er Jahren entwickelten Produkte darzustellen und zu analysieren. Dabei soll neben einem kritischen Überblick über die vorhandenen Curricula und ihre unterschiedlichen Ansätze eine detaillierte Analyse einiger konkreter materialisierter Curricula erfolgen.

Begreift man Curriculumreform wie in den USA weitgehend als Herstellung curriculärer Materialien, so ergibt sich die in Kapitel 8 zu behandelnde Frage, wie diese in sich relativ geschlossenen Curricula disseminiert und in den Schulen implementiert werden. Denn von diesem Prozeß hängt es bei dem zugrunde gelegten Curriculummodell weitgehend ab, inwieweit die intendierten Reformen die Schulwirklichkeit verändern.

Die Beschreibung und Bewertung der Curricula sowie des Prozesses ihrer Dissemination und Implementation mit dem Ziel ihrer Verbesserung ist Aufgabe der in Kapitel 9 zu erörternden Curriculumevaluation, die ein integraler Bestandteil aller politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in den USA ist.

Im Anhang wird eine Auswahl der wichtigsten Instrumente der Evaluationsuntersuchung von Man: a Course of Study zur Veranschaulichung wiedergegeben (11.1). Darüber hinaus gilt es, mit Hilfe eines Verzeichnisses einen Überblick über die wichtigsten Curriculummaterialien und Spiele in den New Social Studies zu geben (11.2).

Im Verlauf der Analyse dieser zentralen Problemkreise in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in den USA gilt es, sie immer wieder auf die entsprechenden Probleme in der curricularen Diskussion in der BRD zurückzubeziehen und so aus der Kontrastierung weiterführende Anregungen zu gewinnen.



## 2. Gesellschafts- und bildungspolitische Voraussetzungen der Curriculumreform

Da politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung ein politischer Prozeß ist, muß man ihre politischen Voraussetzungen und Bedingungen angemessen reflektieren. Andernfalls sind konzeptuelle und inhaltliche Verkürzungen kaum zu vermeiden. Daher kann politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung nur im Gesamtkontext der Bildungs- und Gesellschaftspolitik eines Landes angemessen begriffen werden. Dies trifft für die BRD sowie für die USA zu. Dort war die systematische politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung ein Bestandteil der umfangreichen Reformen, die seit den 50er Jahren in allen Bereichen des amerikanischen Bildungswesens erfolgten. Dieser Curriculumentwicklung lag ein bestimmtes Konzept von Curriculum zugrunde, das in allen Fächern ähnlich war. Das gilt z. B. für Mathematik (1952, 1958), Physik (1956), Chemie (1957), Biologie (1959) und für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung. Unter Curriculumentwicklung verstand man in institutioneller Hinsicht die Initiierung, finanzielle Förderung und Durchführung von Projekten, die vorwiegend an Universitäten und Hochschulen lokalisiert waren. Aufgabe dieser Projekte war es, multimediale curriculare Materialien für K-12 (Kindergarten bis 12. Klasse) herzustellen. Diesen »materialisierten« Curricula, die mit erheblichem finanziellen Aufwand und mit Hilfe von Wissenschaftlern aus den verschiedenen Disziplinen entwickelt wurden, lag die These zugrunde, daß die Reform der unterrichtlichen Ziele und Inhalte am besten durch die Entwicklung »innovativer« Unterrichtsmaterialien erfolgen könne, die die inhaltlich und methodisch häufig veralteten Schulbücher ablösen würde. Man erwartete, daß durch die Entwicklung materialisierter, lernzielorientierter Curricula, die verschiedene Erprobungsphasen zu durchlaufen hatten, Lehrern und Schülern die wissenschaftliche Expertise der beteiligten Fachwissenschaftler – didaktisch und methodisch optimal organisiert – zur Verfügung gestellt werden konnte. Ausgehend von der Erkenntnis, daß der Unterricht durch das »Curriculum« mehr bestimmt wird als durch staatliche Rahmenrichtlinien, glaubte man – zumal wenn die Materialien durch entsprechende Lehrerfortbildung ergänzt würden – eine effiziente Innovationsstrategie gefunden zu haben.

Für die Realisierung, also für die Entwicklung und Dissemination der Curricula, waren allerdings erhebliche Gelder erforderlich, da die Materialien von den Schulen erworben werden mußten.

Die in den 50er und 60er Jahren erfolgten, vom Bund getragenen umfangreichen Reformen des Bildungswesens, einschließlich der Förderung systematischer Curriculumentwicklung, waren nur durch eine makropolitische Entscheidung des Kongresses möglich, ein entsprechendes Budget zur Verfügung zu stellen. Die Bildungsreform dieser Jahre war also von entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen abhängig. Wie im weiteren deutlich werden wird, resultierten alle eingreifenden bildungspolitischen Entscheidungen unmittelbar aus außen- und innenpolitischen Veränderungen, durch die Stabilität des gesellschaftlichen Systems infrage gestellt wurde. Das führt zu der These, daß den verstärkten Investitionen im Bildungswesen die Funktion eines »Auffang-Mechanismus« zukam (vgl. Offe 1972 a), mit dessen Hilfe außenpolitische Mißerfolge und gesellschaftliche Mißstände aufgefangen werden sollten. Das bedeutet aber wiederum, daß die Bildungspolitik und die von ihr abhängigen Reformen der 50er und 60er Jahre unmittelbar von den gesamtgesellschaftlich-politischen Bedingungen abhängig sind. Bevor dieser Gedankengang weiter verfolgt und der Einfluß dieses Sachverhalts auf die Ziele und Ansätze politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung deutlich gemacht wird, gilt es zunächst, die drei die Voraussetzungen für die Reformen bildenden einschneidenden Gesetzgebungen, ihre Ziele und politischen Hintergründe darzustellen und damit Informationen zu ihrer Beurteilung zur Verfügung zu stellen.

Für die Bildungsreformen der 50er und 60er Jahre ist charakteristisch, daß sie von der Bundesregierung initiiert wurden, wodurch das US Office of Education<sup>20</sup> bildungspolitisch große Bedeutung erhielt, obwohl in den USA ähnlich wie in der BRD das Bildungswesen Angelegenheit der Bundesstaaten bzw. der Gemeinden ist. Für diese Reformen sind drei Gesetze grundlegend, die man als die Meilensteine der amerikanischen Bildungsreform dieser Jahre ansehen kann:

- 1950: Gründung der National Science Foundation;
- 1958: National Defense Education Act;
- 1965: Elementary and Secondary Education Act.

Die Gründung der National Science Foundation (NSF) kann als eine bildungspolitische Konsequenz aus den Erfahrungen des zweiten Weltkriegs verstanden werden, die darauf zurückgeht, daß die Bundesregierung die naturwissenschaftlichen Ressourcen bei Intensivierung der Kriegsführung nur unter erheblichen Mühen aktualisieren konnte und daher nach dem Kriege ein Interesse daran hatte, den im Krieg erreichten Standard in diesem Bereich zu erhalten. Das wird aus zwei Berichten deutlich, die zur

Gründung der NSF geführt haben. Bush (1945), damals Direktor des Office of Scientific Research and Development, kam in einer Untersuchung über den Manpower-Bedarf der USA im Frieden zu dem Ergebnis, daß man die Bemühungen um die Förderung naturwissenschaftlicher Forschung intensivieren müsse, um den während des Krieges erreichten Forschungs- und Erkenntnisstand zu erhalten und auszubauen. Zu ähnlichen Schlußfolgerungen kam auch der Bericht des Senat Subkomitee on War Mobilisation über die Finanzierung der Forschung im Kriege<sup>21</sup>. Nach längeren politischen Diskussionen kam es 1950 zur Gründung der NSF, die die Aufgabe hatte, »den Fortschritt der Wissenschaft zu fördern, Gesundheit, Wohlbefinden und Wohlstand zu verbessern, die nationale Verteidigungsbereitschaft zu sichern und ähnliche Ziele zu erfüllen«<sup>22</sup>. 1959 wurden dann die Aufgaben der NSF spezifiziert, indem man die Stiftung autorisierte, »Programme zu unterstützen, die zur Verbesserung naturwissenschaftlichen Unterrichts dienen und dazu anregen würden, einen naturwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen«<sup>23</sup>. Die Vergabe der finanziellen Mittel erfolgte in der NSF durch Kommissionen, die einem aus 24 Personen bestehendem Direktorium verantwortlich waren. Das Budget der NSF wuchs von 1,5 Millionen 1952 auf 100 Millionen Dollar im Jahre 1963, Zahlen, die die Zunahme der Förderungsmaßnahmen der NSF für die Reformen im Bildungswesen andeuten. Mit der Ausdehnung des Budgets erfolgte auch eine Erweiterung der Aufgabenbereiche. So wurden z. B. im Rahmen des Course Content Improvement Program nicht mehr nur naturwissenschaftliche Programme, sondern auch politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklungsprojekte gefördert.

Aus dieser kurzen Darstellung der Entstehungsgeschichte der NSF dürfte deutlich geworden sein, daß ihre Gründung aus dem politischen Kontext der Kriegs- und Nachkriegsjahre erklärt werden muß, in denen militärische und machtpolitische Interessen eine wesentliche Rolle gespielt haben. Man geht mit der Annahme nicht zu weit, daß die Gründung der NSF mit der Unterstützung militärischer und ökonomischer Interessengruppen geschah, die in den Kriegsjahren erkannt hatten, wie sehr die militärische und ökonomische Stärke der USA auf einem genügend großen Manpower-Reservoir an Naturwissenschaftlern beruhte.

Aus ebenfalls machtpolitischen Erwägungen kam es 1958 zur Verabschiedung des National Defense Education Act (NDEA). Dieses Gesetz entstand im Kontext des Kalten Krieges. Vorausgegangen war der Sputnikschock, dessen Bedeutung für das amerikanische Selbstbewußtsein kaum überschätzt werden kann. Da es der Sowjetunion eher gelungen war, einen Satelliten in die Erdumlaufbahn zu bringen, sahen die Amerikaner zum erstenmal ihre Vorherrschaft als Weltmacht in Frage gestellt. Dieses Ereignis wurde von den Massenmedien und der politischen Öffentlichkeit ganz

im Sinne des Kalten Krieges als eine nationale Bedrohung interpretiert und entsprechend zur Intensivierung der Massenloyalität verwendet. Zugleich wurde der Sputnikschock zum Anlaß genommen, Mittel zur Förderung des Bildungswesens zu erwirken. Das wird aus der im Gesetz enthaltenen Zielsetzung und Begründung des NDEA deutlich, in der es heißt: »Der Kongreß erklärt hiermit, daß die Sicherheit der Nation die weitmögliche Entwicklung des geistigen Potentials und der technischen Fertigkeiten der jungen Männer und Frauen verlangt...«. Wie stark die Bemühungen um die Förderung von Manpower waren, geht aus der Darstellung der NDEA-Dekade durch Rothschild (1968) hervor, der von mehr als 1,5 Millionen Studenten berichtet, die in diesen zehn Jahren Stipendien erhalten haben – worin bei den hohen Studiengebühren in den USA eine unerläßliche Voraussetzung zur Entwicklung eines qualifizierten Manpower liegt. Desgleichen wurde die Entwicklung der Bildungstechnologie gefördert, ein Informationssystem aufgebaut und über 700 Projekte finanziert, in denen die Verwendung und Erprobung neuer Medien erfolgen sollte. Es wurden 3200 mehrwöchige Fortbildungsseminare finanziert und in 479 000 Fällen insgesamt mehr als 500 Millionen Dollar für die Verbesserung der Ausstattungen von Bildungsinstitutionen bereitgestellt. Darüber hinaus begann man, die Vermittlung von Fremdsprachen und sogenannten »Region«-Studien, d. h. vor allem Studien nicht-westlicher Regionen, intensiv zu fördern. Um die Entwicklung und Förderung des Manpower in die gewünschten Bahnen zu lenken, wurde das Bildungsberatungssystem erheblich ausgebaut, wodurch sich die Zahl der Berater in den öffentlichen Schulen von 12 000 auf 44 000 erhöhte. Um der wachsenden Arbeitslosigkeit zu begegnen, wurden schließlich mit Hilfe der NDEA-Finanzen fast 300 000 junge Menschen auf neue technische Berufe vorbereitet<sup>24</sup>. Insgesamt wurden auf der Basis der 10 Titel des NDEA in 10 Jahren 3 Milliarden Dollar verteilt<sup>25</sup>.

Die dritte für die Bildungsreform wichtige Gesetzgebung war der Elementary and Secondary Education Act (ESEA) von 1965, durch den 1966 1,3 Milliarden Dollar bereitgestellt wurden<sup>26</sup>. Während die beiden ersten Gesetze weitgehend außenpolitisch motiviert waren und zur Erhaltung der internationalen Stellung der USA beitragen sollten, hatte der ESEA eine weitgehend innenpolitische Begründung. Er muß als Antwort des Staates auf die Protestbewegungen der Neger verstanden werden, bei denen seit dem Anfang der 60er Jahre das politische Selbstbewußtsein gewachsen war<sup>27</sup>, so daß sie ihren Forderungen nach Verbesserung der Lebensqualität energisch Nachdruck verliehen. Ein erheblicher Teil der ESEA-Mittel war daher für die Verbesserung der sozialen und gesellschaftlichen Lage der Unterschicht, insbesondere der Neger in den »depressed areas«, bestimmt. Das wird aus einer Aufgliederung der Aufgaben des ESEA deutlich:

– Verbesserung der Elementar- und Sekundarprogramme für pädagogisch

- benachteiligte Kinder in den unteren Einkommensklassen;
- Bereitstellung zusätzlicher Mittel für Schulbibliotheken, Textbücher und Unterrichtsmaterialien;
- Finanzierung zusätzlicher pädagogischer Zentren und Hilfsmittel;
- Erweiterung der Bereiche kooperativer Forschung;
- Erweiterung der Bildungsverwaltung der Bundesstaaten.

Gegenwärtig erfolgen keine Neuinvestitionen dieser Größenordnung im Bildungswesen. Stellt man die Teuerungsrate in Rechnung, so zeigt sich das Stagnieren der amerikanischen Bildungsausgaben<sup>28</sup>, die immerhin zwischen 1955 und 1967 von 3 0/0 auf gut 5 0/0 des Bruttosozialprodukts gestiegen waren, während in der BRD 1955 nur gut 2 0/0 und 1967 3 0/0 für das Bildungswesen (ohne Forschung) ausgegeben wurden.

Aus der Darstellung der drei umfangreichen Reformgesetze der 50er und 60er Jahre ist deutlich geworden, wie sehr Bildungsreformen von den bildungspolitischen Entscheidungen der Parlamente abhängen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, daß ein Budget zur Realisierung der Bildungsreformen vom Parlament immer dann bewilligt wurde, wenn man von Reformen einen Beitrag zur Erhaltung und Festigung des Gesamtsystems erwarten konnte. Das galt 1950, als man durch die Gründung der NSF die Zahl und die Qualität der Naturwissenschaftler und ihre Forschung mit der Zielsetzung zu verbessern suchte, durch diese Investitionen das wirtschaftliche und militärische Potential der USA zu erhöhen. In Übereinstimmung mit diesen Zielen erfolgten die Investitionen auch verstärkt in der Sekundarschule und im Hochschulwesen, wodurch man sich einen unmittelbaren »Output« erhoffte. Die im Hintergrund der Reformen stehenden politischen Zielsetzungen stellen auch ein wichtiges Erklärungselement für die Dominanz der Fachwissenschaftler in der Curriculumentwicklung dar, mit deren Hilfe eine Wissenschaftsorientierung und Rationalisierung der Curricula und damit eine Höherqualifizierung der Schüler bewirkt werden sollte.

Die »interventionistische Staatstätigkeit« wird auch beim NDEA deutlich, bei dem es ebenfalls darum ging, durch Investitionen das militärisch-ökonomische Potential der USA zu verbessern. Dabei hatte schon 1958 das Hochspielen des Sputnikereignisses und seine Interpretation als nationale Bedrohung auch die Funktion, von den innergesellschaftlichen Mißständen abzulenken und zur »Disziplinierung« der Bevölkerung beizutragen, indem man sie zu größeren Anstrengungen und verstärkter Loyalität aufforderte. So konnten – der Massenloyalität gewiß – abermals Bildungsreformen initiiert werden, deren Zielvorstellungen mittelschichtspezifisch waren und vor allem die Förderung der ohnehin schon privilegierten Schichten zum Ziel hatten. Dies zeigt sich auch in der Orientierung der Curriculumreform, deren Adressaten zunächst unter Leistungsgesichtspunkten das

»obere Drittel« der Schüler bildeten und die damit in der Regel zur Mittel- und Oberschicht gehörten. Beide Reformen waren durch den Hinweis auf die internationale Stellung der USA genügend legitimiert, wodurch sie ihre Funktion als »Auffang-Mechanismen« noch besser erfüllen konnten. *Die amerikanische Reformgesetzgebung dieser Jahre muß daher m. E. als ein Beispiel für interventionistische Staatstätigkeit angesehen werden, durch die eine (scheinbare) Bedrohung beseitigt und eine Steigerung der Massensolidarität bewirkt wurde.*

Wenn diese Erklärung der beiden ersten gesetzgeberischen Voraussetzungen für die amerikanische Bildungsreform der 50er Jahre zutreffend ist – wodurch nicht ihre »positiven« Auswirkungen auf das Bildungswesen bestritten werden sollen –, läßt das den Begründungszusammenhang, die Ziele und die Auswirkungen der Reformen in einem anderen Kontext erscheinen, als ihn z. B. Huhse (1968) angenommen hat, der die politischen Voraussetzungen dieser Reformen nicht deutlich erkannt hat. Dies gilt ähnlich auch für den 1965 verabschiedeten ESEA, der als eine bildungspolitische Intervention der Bundesregierung zur Verbesserung der Lebensqualität der Unterschicht angesehen werden muß. Mit seiner Hilfe sollten vor allem auch die rassistisch diskriminierten Neger besondere Unterstützung erhalten (z. B. Head-Start Program, Upward-Bound Project), die einen überdurchschnittlich großen Teil der Unterschicht bilden und deren Situation durch die unzulängliche Lebensqualität in den Zentren der amerikanischen Städte unerträglich ist. Durch solche und zahlreiche andere staatliche Interventionen wird der Versuch gemacht, die Lebensbedingungen der Neger und der anderen zur Schicht der sozial Diskriminierten gehörenden Bevölkerungsteile so zu verbessern, daß die Disparität der Lebensbereiche abgebaut wird.

Unter *Disparität* wird im Anschluß an Bergmann, Brandt, Körber, Mohl, Offe die Ungleichheit der Lebensbereiche in der spätkapitalistischen Gesellschaft verstanden, zu deren Verminderung der Staat auch bildungspolitisch interventionistisch tätig werden muß. Die Autoren präzisieren die Disparitätsthese, indem sie darauf hinweisen, »... daß im staatlich regulierten Kapitalismus nicht mehr der globale Konflikt zwischen Klassen das dynamische Zentrum sozialen Wandels darstellt; es wird zunehmend überlagert von einem horizontalen Schema der Ungleichheit, der Disparität von Lebensbereichen« (Bergmann/Brandt/Körber/Mohl/Offe 1969, 85).

Diese Disparität läßt sich nicht mehr nur »als Antagonismus zwischen Klassen, wohl aber als Resultate des nach wie vor dominanten Prozesses privater Kapitalverwertung und eines spezifischen kapitalistischen Herrschaftsverhältnisses interpretieren« (a. a. O., 84). Nach Auffassung der Autoren ist eine solche Trennung des Herrschafts- vom Klassenbegriff durch die Entwicklung des Staates zu einem interventionistischen Wohlfahrts-

staat notwendig, in dem neben der Einkommensverteilung die Infrastruktur der Gesellschaft für die Lebensqualität eine entscheidende Rolle spielt. Dabei zeigt sich allerdings, daß die in der klassischen Phase des Kapitalismus unterprivilegierten Schichten auch im Spätkapitalismus unter den Systemdefekten am stärksten zu leiden haben, da sie am wenigsten die Möglichkeit haben, diese in ihrem eigenen Lebensbereich auszugleichen. Die Autoren konkretisieren ihre Vorstellungen von Disparität und deuten den Pauperismus der »depressed areas« in Analogie zum Pauperismus des frühkapitalistischen Proletariats: »Es scheint sich eine Phase der kapitalistischen Entwicklung abzuzeichnen, in der die bezogen auf den Kapitalwertungsprozeß peripheren Krisenbezirke im Institutionensystem zwar notdürftig daran gehindert werden, weitere Störungen für das Gesamtsystem zu produzieren, im übrigen aber sich selbst überlassen sind, ohne daß Privilegien der Klasse und Schicht für die große Mehrheit der Betroffenen noch eine wichtige Rolle spielten. Dann würde der Pauperismus des frühkapitalistischen Proletariats vom modernen Pauperismus der im weitesten Sinne »depressed areas« abgelöst: die alle betreffenden Bereiche von Bildung, Verkehr, Wohnung und Gesundheit liefern hierfür eine Reihe bekannter Anhaltspunkte« (a. a. O., 85 f.)<sup>29</sup>.

In diesem Zusammenhang bietet die Disparitätsthese den Bezugsrahmen, um die interventionistische Tätigkeit des Staates im Bildungsbereich in Form des ESEA und seiner Verwaltung als Maßnahme zu verstehen, mit der die Lebensqualität in den »depressed areas« verbessert werden soll. Der Abbau der Disparität durch die Interventionen des Staates ist Teil der »Auffang-Mechanismen«, derer sich die spätkapitalistische Gesellschaft in den USA bedient, um die Stabilität des Gesellschaftssystems zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang spielen auch die erwähnten bildungspolitischen Maßnahmen eine Rolle, da sie augenfällig und darum geeignet sind, die *Massenloyalität* zu sichern. Auf die Erhaltung der Massenloyalität ist aber eine Gesellschaft, die sich als eine demokratische versteht, angewiesen (vgl. dazu die Analyse in: Habermas 1973). Daraus folgt, daß diese bildungspolitisch wichtigen Gesetze, die zur Institutionalisierung der Reformen im Subsystem Bildung führen, unmittelbar mit den Problemen der gesamtgesellschaftlichen Systemstabilisierung verbunden sind, wodurch die »relative Autonomie« des Subsystems Bildung begrenzt wird.

Wenn diese hier am Beispiel der drei Reformgesetze geleistete Analyse der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen der Bildungsreform in den USA zutrifft, so ist damit auch der Rahmen für die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung abgesteckt. Sie wird deutlich als Teil der systemstabilisierenden und systemverbessernden Funktion der Bildungsreform sichtbar. Damit sind sogleich auch – wenigstens in großen Zügen – die Zielsetzungen der Reformen sichtbar. Mit ihnen – soweit sie

durch den gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmen vorgegeben sind – müssen sich die einzelnen in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung engagierten Gruppen politisch auseinandersetzen. Dabei erhebt sich die Frage, ob es zwischen den gesamtpolitischen Zielsetzungen und den politischen Vorstellungen der einzelnen curricularen Teams zu Divergenzen kommt oder ob – wie das in den USA weitgehend der Fall ist – die politischen Vorstellungen der Entwicklungsgruppen mit den gesellschafts- und bildungspolitischen Vorstellungen der Gesetzgeber übereinstimmen. Diese Frage verweist unmittelbar auf die Aufgabe der Bestimmung der Ziele der Erziehung und der Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung, die im weiteren erörtert werden sollen.

### 3. Zur Zielproblematik politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung

In der curricularen Diskussion in der Bundesrepublik stand lange Zeit die Frage nach den Zielen der Curriculumentwicklung und ihrer Begründung im Mittelpunkt (vgl. dazu Achtenhagen/Meyer 1971), zu der erst allmählich ein verstärktes Interesse an den Problemen der curricularen Binnenstruktur, Auswahl und Organisation der Inhalte, Lernerfahrungen, Materialien und Unterrichtsmethoden hinzukommt (vgl. dazu Robinsohn 1972 b). In der Regel geht man davon aus, daß mit Hilfe spezifizierter Intentionen der gesamte Curriculumentwicklungsprozeß gesteuert werden kann. Diese zentrale Funktion der Zieldefinition im Curriculum geht auch aus der Definition hervor, die Frey (1971, 50) aus der Aufarbeitung amerikanischer curricularer Theorien gewonnen hat: »Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht.« Danach bedeutet Curriculum »die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts«. Unter *Curriculumentwicklung* läßt sich demzufolge die *Entwicklung eines (intentionalen) Programms für Unterricht verstehen*, dessen Konzeptualisierung und Realisierung von zahlreichen außer- und innerschulischen Bedingungen abhängt<sup>30</sup>.

Im Falle der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in den USA ist ihre Abhängigkeit von den im vorherigen Kapitel aufgedeckten »nationalen Interessen« und »Mechanismen« deutlich geworden, aufgrund derer die Wissenschaftsorientierung des schulischen Gesamtcurriculum zum Zweck der Effektivitätssteigerung erhöht werden sollte. Durch die Einrichtung einzelner Curriculumentwicklungsprojekte sollte eine partielle Veränderung bzw. Verbesserung des Gesamtcurriculum erfolgen. Die Projekte wurden so konzipiert, daß sie sich in die bestehende Schulstruktur einfügten, ohne umgreifende strukturelle Änderungen der Schule zu bewirken (vgl. auch Eisner 1971). Die im Rahmen der Reformen der 50er und 60er Jahre in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA entwickelten Curricula waren daher in der Regel *Teilcurricula*. Da sie meistens aus curricularen Materialien bestanden, konnten sie auch nur *ein* Ele-

ment im Rahmen der intendierten Reformen darstellen (vgl. dazu Gibson 1967 a und 1967 b). Sie bedurften der Ergänzung durch entsprechende Formen der Lehrerausbildung und -fortbildung sowie anderer organisatorischer Maßnahmen<sup>31</sup>.

Mit der Konzentration der Ressourcen und des Engagements in curriculare Entwicklungsprojekte wurde der Rahmen abgesteckt, in dem die Zieldefinition politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung erfolgte. Die spezifischen Bedingungen, unter denen entsprechende Mittel bereitgestellt wurden, machen deutlich, daß es bei der Initiierung der Projekte um ein pragmatisches Anliegen ging, als dessen Ergebnis nach einiger Zeit die Vorlage konkreter Unterrichtsmaterialien erwartet wurde, mit denen die Unterrichtswirklichkeit in den Schulen verbessert werden sollte. Der Handlungsdruck und der auf die Produktion konkreter curricularer Materialien ausgerichtete Charakter dieser Curriculum-Entwicklungsprojekte bewirkten, daß auch im Rahmen der Zielbestimmung pragmatisch vorgegangen wurde. So wurde in keinem der dem Autor bekannten curricularen Projekte Curriculumforschung betrieben, es sei denn, daß sie unmittelbar zur Erfüllung der Aufgaben der Curriculumentwicklung benötigt wurde. Diese eindeutige Ausrichtung auf die Herstellung curricularer Materialien brachte eine *Komplexitätsreduktion* mit sich, die bei einem Vergleich mit den Ergebnissen der Forschung, die zu einzelnen im Rahmen der Projekte zu lösenden Fragen vorhanden waren, besonders deutlich wird. Im Rahmen dieser Entwicklungsprojekte wurden daher viele der in der Curriculumforschung und den curricularen Theorien erörterten Probleme der Lernzielgewinnung und Legitimierung zugunsten pragmatischen Vorgehens ausgeklammert (vgl. z. B. auch Frey/Horn/Isenegger/Lattmann/Rickenbacher/Santini 1971). So spielten z. B. Verfahren der Objektivierung der Lernzielgewinnung (vgl. dazu z. B. auch Knab 1969, 1971 a und 1971 b), der Erforschung des curricularen Entscheidungsprozesses (Flehsig/Garlichs/Haller/Heipcke/Schlösser 1971) keine Rolle. Ebenso hatten die verschiedenen Techniken der Verfahrenslegitimation curricularer Ziele, etwa das semantische Differential von Osgood/Suci/Tannenbaum (1957), die Q-Technik von Stephenson (1953), die Judgement-Analysis sowie entscheidungstheoretische Modelle und Konsensstechniken wie die Delphi-Technik (Helmer 1970) für die Zieldefinition im Prozeß der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung keine Relevanz.

Damit wird im Zusammenhang mit den Problemen der Zieldefinition bei der Herstellung konkreter Curricula die grundsätzliche Frage nach der Relevanz bestehender curricularer Theorien für den Prozeß der Entwicklung von Curricula angesprochen, die von den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen her in Zweifel gezogen wird. In den USA war es vor allem Schwab (1970, 1971, 1972 b), der den Nutzen gegenwärtiger (prä-

skriptiver) curricularer Theorien für die Praxis der Curriculumentwicklung, für die Formulierung der Ziele sowie für den gesamten Realisierungsprozeß bezweifelte.

»Die Inkongruenzen von Theorie und Praxis können aber nicht durch grundlegende Änderungen in der einen von beiden behoben werden. Das Praktische ist nun einmal notwendig konkret und partikular, dagegen liegen Stärke und Wert der Theorie in ihrer Allgemeinheit, Systematik und Ökonomie...»

Das Praktische ist stets durch seine Besonderheit gekennzeichnet, das Theoretische durch seine Allgemeinheit. Der Allgemeingrad von Theorien hat eine große Spannweite. Sie reicht von so umfassenden Konstruktionen wie der euklidischen Geometrie oder der Wellenmechanik bis hin zu so einfachen, begrenzten Zusammenfassungen wie empirische Verallgemeinerungen, Abgrenzungen von Arten und Gattungen und einfachen Maßzahlen wie Mittel- und Modalwerte bestimmter Populationen...

Andererseits besteht das Wesen des Praktischen in dem reichen und sich wandelnden Gewebe der Einzelheiten, von denen die Theorie ihre Einförmigkeit abstrahiert oder idealisiert« (Schwab 1972b, 46–47).

Zu einem ähnlichen Resultat gelangt Frey (1971), der die vorliegenden Theorien des Curriculum aufgearbeitet hat, um zu prüfen, inwieweit aus ihnen »Handlungsanweisungen für die Praxis der Curriculumentwicklung« (a. a. O., 22) gewonnen werden können. Dabei geht Frey ähnlich wie Schwab von einem Theorieverständnis aus, das sich an den Arbeiten des »Kritischen Rationalismus« etwa von Popper (1957, 1958, 1971) und Albert (1969, 1972) orientiert (vgl. auch Adorno u. a. 1971).

Von diesen Voraussetzungen ausgehend kommt Frey zu dem Ergebnis, »daß es unmöglich ist, die vorhandenen Curriculumtheorien stringent zu systematisieren« (a. a. O., 85) und eine integrale Theorie des Curriculum zu entwickeln. Daraus folgt: »Es gibt integrierende Aussagesysteme. Sie besitzen aber nicht Theorieform. Die theoretischen Aussagen über das Curriculum stehen dann im Horizont des übergeordneten Aussagesystems« (a. a. O., 287). Dieses übergeordnete Aussagesystem besteht nach Auffassung von Becker/Jungblut in der Qualifikationsproduktion einer antagonistischen Gesellschaft. »Unserer Meinung nach besitzen die TCE und die TCR (Theorie der Curriculum-Entwicklung und Theorie der Curriculum-Revision, Ch. W.) keinen eigenen konsistenten Begründungsrahmen; infolgedessen sind ›Curriculum-Entwicklung‹ und Didaktik nur als funktionale Teilprozesse der Qualifikationsproduktion anzusehen« (Becker/Jungblut 1972, 132). Solche Reflexionen über das Theorie-Praxis-Verhältnis im Prozeß der Curriculumentwicklung oder über die Abhängigkeit curricularer Theorien von den gesellschaftlichen Qualifikationsprozessen haben für die Intentionen politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumreform kaum eine Rolle gespielt, obwohl sie gerade für die Konzeptualisierung einer kritischen politischen Bildung von erheblicher Bedeutung hätten sein können<sup>32</sup>.

Für die Bestimmung der Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Curri-

cula spielten die mit dem Projektcharakter, der organisatorischen Angliederung der zeitlich begrenzten Projekte an Universitäten und Hochschulen und der Ausrichtung auf die Produktion von Unterrichtsmaterial gegebenen Bedingungen eine größere Rolle als viele der bekannten curricularen Theorien. Allein die Tatsache, daß diese curricularen Projekte weitgehend von Wissenschaftlern durchgeführt wurden, hatte einen größeren Einfluß auf die Konzepte, mit deren Hilfe Lernziele festgelegt wurden, als spezielle »wissenschaftliche« Strategien der Lernzielgewinnung. Denn bei den meisten dieser Projekte wurden die Ziele auf dem mittleren Abstraktionsniveau unter engem Bezug auf die Fachwissenschaften und in einigen Fällen auch aus der Analyse gesellschaftlicher Konflikte definiert. Diese Zielbestimmung und die auf ihr basierende Curriculumentwicklung finden in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen normativen Kontext statt, der auch bei der Verwendung der Curricula in der Schule eine Rolle spielt. Obwohl durch diesen die Erziehungsziele der Institution Schule und die des politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum mitbestimmt werden, wird diese Abhängigkeit im Rahmen sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung in den USA kaum thematisiert. Dies ist um so erstaunlicher, als der normative Kontext auch auf die Ebene des Unterrichts unmittelbaren Einfluß hat, auf der vom Lehrer Entscheidungen getroffen werden müssen<sup>33</sup>. Für eine emanzipatorische politische Bildung bestünde eine wichtige Aufgabe gerade darin, diesen historisch-gesellschaftlichen normativen Kontext – wie er in der Institution Schule, in Curricula und Formen des Unterrichts wirksam wird – den Schülern durchschaubar zu machen. Dadurch könnte ihre bewußte Identifikation bzw. Distanzierung von diesen sonst unbewußt vermittelten Normen erreicht werden<sup>34</sup>. Eine solche Erörterung des in der Schule wirksam werdenden normativen Kontextes im Rahmen politischer Bildung brächte Lehrern und Schülern zusätzlich den Gewinn, ihr Erfahrungsfeld mit analytischen Kategorien aufarbeiten und als politisch veränderbar erfahren zu können (vgl. dazu auch Hiller 1973).

In jedem schulischen und außerschulischen Erziehungsprozeß wirken also soziokulturelle Normen mit, aufgrund derer bestimmte Erziehungsprozesse als erstrebenswert gelten, andere hingegen nicht. Peters hat das so formuliert:

»Bildung bezieht sich auf einige Arten von Vorgängen, bei denen sich ein erwünschter (als wertvoll erachteter) Geisteszustand entfaltet. Es ließe ebenso sehr auf einen logischen Widerspruch hinaus, wollte man behaupten, jemand sei (heran-)gebildet (und erzogen) worden, und doch sei die Änderung in seinem Verhalten keineswegs wünschenswert, wie wenn man sagen würde: der Betreffende sei gebessert worden und hätte doch keine Änderung zum *Besseren* hin durchgemacht. . . . Es muß etwas *Wertvolles* weitergegeben werden. . . . Die Wahrheit ist: Etwas Wertvolles ist ein Teil dessen, was wir mit Bildung meinen. . . .« (Peters 1966, 15, 17, 18).

Zu diesen auf den Erziehungsprozeß einwirkenden soziokulturellen Normen gehören auch die Erziehungsziele, die im Unterschied zu den vielen in der Erziehung unbewußt mitwirkenden Normen in der Regel ausformuliert sind<sup>35</sup>. Diese soziokulturellen Normen einschließlich der Erziehungsziele unterliegen historischem Wandel. Das gilt auch für Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung, die sich in den USA im Laufe des letzten Jahrhunderts im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen erheblich gewandelt haben. Man wird die gegenwärtigen Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung nicht angemessen verstehen können, wenn man sich nicht den geschichtlichen Wandel bewußt macht, in dessen Verlauf sie entstanden sind. Dabei wird deutlich, daß diese Ziele in der Geschichte wie in der Gegenwart in unterschiedlich starkem Maße Ausdruck der Interessen bestimmter gesellschaftlicher Schichten und Gruppen und als solcher Ausdruck bestimmter Herrschaftsverhältnisse sind. Diese Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, wäre Aufgabe einer ideologiekritischen Analyse. Dabei gälte es, herauszuarbeiten, inwieweit bestimmte Zielformulierungen bewußt dazu dienen, bei Schülern ein falsches Bewußtsein über ihre gesellschaftliche Lage zu erzeugen, bzw. inwieweit in sie unreflektiert bestimmte gesellschaftliche Interessen eingehen (vgl. Klafki 1971).

Darüber hinaus entsteht aus einer historischen Analyse der Zielproblematik das Bewußtsein für die historische Bedingtheit der Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung. Denn wenn dargestellt werden kann, wie sich ihre Ziele im Laufe der Geschichte wandeln, kann damit auch das Bewußtsein vermittelt werden, daß die gegenwärtigen Ziele nicht ein für allemal gültig, sondern veränderbar sind. Eine solche Erkenntnis ist für eine kritische Konzeptualisierung der Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung von zentraler Bedeutung. Deshalb soll in Kap. 3.2 die historische Entwicklung der Zielvorstellungen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in den USA dargestellt werden und damit eine Unzulänglichkeit gegenwärtiger weitgehend a-historisch betriebener Curriculumforschung vermieden werden.

Doch zuvor gilt es in Kap. 3.1, nach einem von Estvan entwickelten Modell analytisch vier Ebenen zu unterscheiden, auf denen normative Aussagen über Erziehung gemacht werden. Die dabei erfolgende Ausweitung der Perspektive über die Frage nach den Ansätzen der Zielbestimmung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung hinaus dürfte für deren adäquates Verständnis im Kontext der Institution Schule unerläßlich sein. Zugleich wird verdeutlicht, wie begrenzt die Möglichkeiten politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula sind, auf eine Reform der schulischen Bildung im Sinne emanzipatorischer Zielsetzungen einzuwirken, wenn diese Curricula nicht durch entsprechende Ziele und

Maßnahmen auf den anderen (analytisch unterschiedenen) Ebenen (gesellschaftliche, institutionelle, unterrichtliche) unterstützt werden.

Aus einer Analyse der Zielsetzungen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung wird sich ergeben, daß in den USA auf der gesellschaftlichen und der institutionellen Ebene der Zielsetzungen das systemstabilisierende, die gegenwärtigen Herrschaftsverhältnisse unkritisch erhaltende Element in der Erziehung noch stärker betont wird, als das im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula der Fall ist, die durch die Orientierung an den Sozialwissenschaften bereits ein aufklärerisches Element erhalten.

Entscheidend für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung ist die Ebene des Unterrichts; denn auf ihr wird schulische politisch-sozialwissenschaftliche Bildung realisiert. Im Unterricht sind viele situative Faktoren wirksam, die sich von Schule zu Schule unterscheiden, so daß über diese Realisierungsebene von Zielen politischer Bildung nur einige allgemeinere Ausführungen gemacht werden können. Hier sind Zielsetzungen und Inhalte der Curricula ein Element in dem komplexen, Unterricht konstituierenden Gefüge unterschiedlicher Variablen. Lehrer, Schüler und die situativen Bedingungen des Unterrichts bestimmen, wie im Prozeß politischer Bildung diese Curricula verwendet werden. Dabei muß der Legitimation der curricularen Ziele und Inhalte im Diskurs der Betroffenen eine zentrale Bedeutung zukommen.

Nach dieser nun folgenden Ausweitung der Perspektive auf die (analytisch getrennten) verschiedenen Ebenen bzw. Instanzen, auf denen eine Zieldefinition der Erziehung stattfindet (Kap. 3.1), und in die Geschichte hinein (Kap. 3. 2.) gilt es sodann, die verschiedenen Ansätze der Ziel- und Inhaltsbestimmung auf der Ebene der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in den USA zu thematisieren (vgl. Kap. 4). Dabei wird es sich zeigen, daß eine eindeutige Trennung zwischen Zielen und Inhalten auf dieser Ebene konkreter curricularer Projekte nicht möglich ist. Denn häufig werden in einzelnen Projekten mit Hilfe des Strukturkonzepts einzelne Grundbegriffe oder Grundgedanken einer Sozialwissenschaft gewonnen, deren Vermittlung das Ziel, gleichzeitig aber auch Inhalt der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung ist.

### *3.1. Verschiedene Ebenen der Zieldefinition*

Politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung findet in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der durch eine bestimmte soziokulturelle Normenstruktur gekennzeichnet ist. Seine Berücksichtigung ist für die Konzeptualisierung und die Qualität politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung von erheblicher Bedeutung. Die Entwicklung dieses soziokulturellen Normenkontextes ist ein komplexer, in der Forschung weitgehend unterschiedlich interpretierter Prozeß<sup>36</sup>. Einen Teil dieses Normenkontextes bil-

den die explizit formulierten Erziehungsziele. In diesem Zusammenhang sollen verschiedene Ebenen für die Bestimmung von Erziehungszielen angegeben werden, die für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung wichtig sind. Mit Goodlad und Richter (1966) kann man in einem Organisations- und Entscheidungsmodell für die Curriculumentwicklung die drei zu diesem Zweck entwickelten Ebenen bzw. Institutionen der Zielbestimmung und die entsprechenden Entscheidungsprozesse unterscheiden, die zum Beispiel bei der Curriculumentwicklung in dem in der Nähe von Washington gelegenen Montgomery County ausdrücklich zugrunde gelegt werden<sup>37</sup>:

- die *gesellschaftspolitische Ebene* (mit Entscheidungen, die an die Gesetzgeber, die Staats- und Bundesebene gebunden sind),
- die *institutionelle Ebene* (mit Entscheidungen, die von und in Institutionen – oft unter Leitung der Verwaltung – getroffen werden,
- die *Unterrichtsebene* (mit Entscheidungen über Intentionen, die in erster Linie vom Lehrer getroffen werden).

Einen ähnlichen idealtypischen Aufriß von Ebenen bzw. Instanzen der Zielformulierung hat Estvan (1968) im Kontext einer Arbeit über die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung entwickelt, ohne daß hier wie bei Goodlad die Deduktion der Entscheidungen und Ziele einer »niedrigeren« Ebene aus denen einer »höheren« Ebene verlangt wird. Estvans Modell ist vor allem in deskriptiver Absicht entwickelt worden. Es enthält in Ergänzung zu dem Organisationsmodell von Goodlad und Richter als eine weitere vierte Ebene die curricularen Ziele.

Tabelle 1

---

*Gesellschaftspolitische Ziele (3.1.1.)*

Demokratische Ziele, wie sie in historischen und gegenwärtigen offiziellen Dokumenten angegeben werden.

Formulierungen von angesehenen Gruppen, wie die »President's Commission on National Goals« und die »White House Conference on Children and Youth«.

---

*Institutionelle Ziele (3.1.2.)*

Allgemeine Zielformulierungen für die Erziehung als Institution wie z. B. über die Ziele der Erziehung in der amerikanischen Demokratie.

Allgemeine Erziehungsziele für ein Bundesland oder einen örtlichen Schulbezirk wie z. B. Erklärungen über die Schulpolitik für die Öffentlichkeit und die Darlegungen über die Philosophie der Erziehung, um Lehrern zu helfen.

Allgemeine Zielangaben für eine individuelle Schule wie in Proklamationen der »Parents Teacher Association« und Materialien, die vom Lehrkörper verbreitet werden.

---

---

*Curriculare Lernziele (3.1.3.)*

Allgemeine Zielangaben, die in staatlichen, lokalen und individuellen Curricula enthalten sind, über:

politisch-sozialwissenschaftliche Bildung und andere  
Unterrichtsgebiete,  
Schulprojekte,  
Schulprogramme.

---



---

*Unterrichtsziele (3.1.4.)*

Spezifische Ziele der Schulen, Fächer, individuellen Lehrer für jede:

Einheit,  
Unterrichtsstunde,  
Aktivität.

---

(Estvan 1968, 93)

### *3.1.1. Die gesellschaftspolitische Ebene*

Zu den Zielen dieser Ebene muß man die »demokratischen Prinzipien« zählen, wie sie in historischen und gegenwärtigen offiziellen Dokumenten formuliert werden, sowie die Ziele, die von wichtigen Kommissionen wie der Kommission des Präsidenten zur Formulierung nationaler Ziele oder der White House Conference on Children and Youth angegeben werden. Für die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung enthalten diese sehr allgemein formulierten Zielangaben wenig neue Informationen. Sie verdeutlichen jedoch die bereits in anderem Zusammenhang festgestellte affirmative Ausrichtung des amerikanischen Bildungswesens, das unkritisch den Status quo der gesellschaftlichen Entwicklung zur normativen Grundlage macht. Das zeigt z. B. der Report der Kommission des Präsidenten zur Formulierung nationaler Ziele, in dem die Ziele der amerikanischen Gesellschaft unter folgenden Überschriften im einzelnen dargestellt werden:

*Inneregesellschaftliche Ziele:* Individuum; Gleichheit; demokratischer Prozeß; Erziehung; Künste und Wissenschaften; demokratische Ökonomie; wirtschaftliches Wachstum; technologischer Wandel; Landwirtschaft; Lebensbedingungen; Gesundheit und Wohlfahrt.

*Außenpolitische Ziele:* Mitarbeit an einer offenen und friedlichen Welt; Verteidigung der freien Welt; Abrüstung; UNO. (The President's Commission on National Goals, in: Massialas/Kazamias 1964, 2 ff.).

In einer solchen Aufzählung wird bei Formulierungen wie »Verteidigung der freien Welt« bereits der problematische Charakter dieser nationalen Ziele deutlich. Der Eindruck wird durch eine Analyse der konkreteren Zielformulierung noch verstärkt. So heißt es z. B. bei dem nationalen Ziel des wirtschaftlichen Wachstums: »Die Wirtschaft sollte eine möglichst gro-

ße Wachstumsrate haben, wobei es sich auf das freie Unternehmertum zu stützen und eine Inflation zu vermeiden gilt. Ein gesteigertes Wachstum der Investitionen der öffentlichen Hand ist mit diesem Ziel vereinbar . . .« (a. a. O., 4). Ohne daß hier in eine detaillierte ideologiekritische Analyse der beiden Elemente der Zielformulierung eingegangen werden muß, ist bereits augenfällig, daß einmal die Erhaltung der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur angestrebt wird, zum anderen aber – im Sinne der in den spätkapitalistischen Gesellschaften erforderlichen interventionistischen Staatspolitik – das Recht der öffentlichen Hand zu verstärkten Investitionen gefordert wird. Daß von diesen gerade die Bildungsreformen und damit die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumreform abhängig ist, konnte in Kapitel 2 gezeigt werden. Die Abhängigkeit curricularer Reformen von derartigen gesellschaftspolitischen Zielen, aufgrund derer erst die Allokation entsprechender Ressourcen erfolgt, wird aus folgenden Zielformulierungen der Kommission über das Erziehungswesen noch deutlicher:

»Die Entwicklung des einzelnen und der Nation fordert, daß die Erziehung in jedem Bereich und in jedem Fach intensiviert und ihre Effektivität verbessert wird. Neue Lehrmethoden müssen fortwährend entwickelt werden. Die Zunahme der Bevölkerung und die wachsende Komplexität der Welt erfordert das notwendigerweise.

Größere Ressourcen – private, gemeinschaftliche, von Seiten der Gemeinde, der Staaten und der Bundesregierung – müssen mobilisiert werden. Ein großer Anteil des Bruttosozialprodukts muß in das Erziehungswesen investiert werden. Dies ist zugleich eine Investition in das Individuum, in den demokratischen Prozeß, in das Wachstum der Wirtschaft und in das Ansehen der USA« (a. a. O., 3).

Diese Zielangaben belegen noch einmal die im vorigen Kapitel geleistete Analyse, in der die enge Abhängigkeit und Verflochtenheit der Bildungspolitik mit der Gesellschafts- und Außenpolitik der USA dargelegt werden konnte. Sie zeigen zugleich die politischen und ökonomischen Interessen der Gruppen, die die Macht haben, solche Ziele zu formulieren, und machen deutlich, wie die Bildung des einzelnen in einen den Interessen dieser Gruppen gemäßen Kontext integriert werden soll. Die Ziele dieser Ebene stecken den Rahmen ab, in den sich nach den Vorstellungen der Gruppen, die in den USA die gesellschaftliche Macht haben, auch politisch-sozialwissenschaftliche Bildung einfügen soll. Erfüllt sie – wie in den USA weitgehend – diesen Anspruch, muß sie als affirmativ und unkritisch bezeichnet werden.

### *3.1.2. Die institutionelle Ebene*

Auf dieser Ebene werden die Ziele der gesellschaftlichen Institution »Erziehung« formuliert. Dazu gehören z. B. die Erziehungsziele, die die einzelnen Bundesstaaten für das Erziehungswesen festsetzen oder die auf lokaler Ebene die Boards of Education formulieren. Zu den Erziehungszielen dieser Art

gehören auch diejenigen, anhand derer im nächsten Abschnitt 3.2. die historische Entwicklung politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung in den USA dargestellt wird. Ihre Funktion besteht darin, die Ziele der Erziehung in den verschiedenen Bereichen zu bestimmen. Jedoch werden die auf dieser Ebene formulierten Erziehungsziele oft so wenig konkretisiert, daß sie nur eine geringe Hilfe für die curriculare Entwicklungsarbeit bzw. den Unterricht geben, es sei denn, es wird zugleich versucht, sie interpretierend zu konkretisieren. Eine eindeutige Zuordnung von Erziehungszielen zur institutionellen bzw. zur gesellschaftspolitischen oder curricularen Ebene ist nicht immer ohne weiteres möglich, da wegen der heuristischen Funktion dieser Ebenen und der Verschränktheit der Zielformulierungen verschiedener Abstraktionshöhe z. T. unterschiedliche Zuordnungen begründet erfolgen können.

*Die Ziele der kalifornischen curricularen Rahmenrichtlinien:* Einer der bekanntesten heftig diskutierten Versuche, die Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung auf der institutionellen Ebene zu definieren, erfolgte in den curricularen Rahmenrichtlinien in Kalifornien. Hier stellte man die folgenden 10 allgemeinen Verhaltensziele als Zielangaben für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung vom Kindergarten bis zur 12. Klasse auf:

- Definiere Kontroversen, Probleme und Studiengegenstände klar; beachte dabei Werte und andere affektive Elemente sowie Begriffe und andere kognitive Elemente.
  - Wähle und gebrauche angemessene Arten heuristischen Lernens im Hinblick auf das betreffende Problem oder Thema.
  - Wähle und gebrauchte angemessene Verfahren heuristischen Lernens im Hinblick auf die Art heuristischen Lernens, die zu einer gewissen Zeit benötigt wird.
  - Interpretiere Daten sinnvoll, schätze die Genauigkeit der Information ab und kommuniziere Ideen deutlich.
  - Gebrauche Begriffe als Mittel, um Probleme zu analysieren, Beobachtungen zu lenken, Vergleiche anzustellen, Daten zu klassifizieren, Ergebnisse zu interpretieren und Ideen zu kommunizieren.
  - Kontrastiere und vergleiche Ereignisse und Aktivitäten, die dazu dienen, Identitäten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu untersuchen.
  - Analysiere Rechte, Freiheiten und Verantwortungen im Kontext von relevanten Werten und zugrunde liegenden Bedingungen.
  - Schlage Lösungen für Probleme vor und bewerte sie im Sinne einer Analyse der Konsequenzen, die auf einer Priorität von Werten basiert.
  - Entwirf und teste Hypothesen und Generalisationen unter Berücksichtigung relevanter Information und unter Vermeidung von zu allgemeinen Generalisationen.
  - Lege dar, inwieweit fundamentale Werte Teil unseres amerikanischen Erbes sind.
- (Social Sciences Education Framework for California Public Schools 1968, 3)

Diese Erziehungsziele sind dadurch charakterisiert, daß sie formale Verhaltensweisen als Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung angeben,

die auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert werden und von allen Schülern erreicht werden sollen. Als Zielangaben für politisch-sozialwissenschaftliche Bildung reichen solche Erziehungsziele m. E. nicht aus. Denn sie verzichten weitgehend auf ein inhaltliches Element. Dadurch erfolgt eine Verkürzung des Konzepts politischer Bildung auf formale Fertigkeiten. Es erfolgt eine Problemreduktion, wie sie im Zusammenhang mit der formalen Didaktik kritisiert worden ist (vgl. dazu Klafki 1964). Mit dem Verzicht auf die inhaltliche Bestimmung der Ziele werden politische Kontroversen vermieden, wie sie etwa im Zusammenhang mit den hessischen Rahmenrichtlinien entstanden. Zugleich entgeht aber solcher Zieldefinition auch das politische und normative Element, wie es etwa in Zielbegriffen wie »Emanzipation« und »Mündigkeit« enthalten ist (vgl. z. B. Klafki/Lingelbach/Nicklas 1972).

Eine weitere (unzulässige) Reduktion der Komplexität der Zielsetzung politischer Bildung besteht darin, daß lediglich Verhaltensziele als Erziehungsziele zugelassen werden. Einmal erfolgt dadurch eine Subsumierung qualitativ sehr unterschiedlicher Verhaltensweisen unter den Begriff Verhaltensziel, die nicht zur begrifflichen Klärung beiträgt, zumal es zweifelhaft ist, ob Verhalten wirklich der geeignetste Überbegriff für die Vielzahl unterschiedlicher Operationen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ist (vgl. Eisner 1969; 1971; Bruder 1971; Wulf 1972 a). Zudem scheint es zweifelhaft, ob politisch-sozialwissenschaftliche Bildung auf das Erlernen von Verhaltensweisen reduziert werden darf. Das gilt auch dann, wenn der Verhaltensbegriff wie in diesem Fall sehr allgemein gefaßt wird. Denn zu wichtig sind konzeptuelle Erkenntnisse, als daß ihre unterschiedliche Qualität und deren normative Aspekte vernachlässigt werden dürften. Dies gilt auch für die im »pädagogischen Feld« wichtige Sinn-Kategorie (vgl. Mollenhauer 1972). Die in den genannten allgemeinen Verhaltenszielen enthaltene unpolitische Unbestimmtheit der Zielsetzung wird auch durch die Präzisierung der Intentionen auf geringerem Abstraktionsniveau kaum aufgehoben, bei denen in diesen Rahmenrichtlinien der prozeßhafte Charakter der Zielsetzungen besonders betont wird (vgl. Kap. 6).

*Die Ziele des Committee of the National Council for the Social Studies:* Für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung werden Ziele auf dieser Ebene nicht nur im Rahmen staatlicher Curricula formuliert. Solche Ziele werden auch von verschiedenen Kommissionen wie dem National Council for the Social Studies formuliert, das den Berufsverband der Lehrer politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in der National Education Association darstellt. Einigen der gegen den staatlichen Curriculumentwurf in Kalifornien vorgebrachten Bedenken tragen die Empfehlungen des CNCSS Rechnung (in: Gross/McPhie/Fraenkel 1969, 144 ff.). Die Kommission geht von folgenden vier zentralen Zielen aus:

1. Das letzte Ziel der Erziehung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung besteht in erwünschtem personalen Sozialverhalten.
2. Dieses entsteht aus den Werten, Idealen, Ansichten und Einstellungen der Menschen.
3. Diese Elemente müssen ihrerseits in Kenntnissen begründet sein.
4. Für die Entwicklung und den Gebrauch von Kenntnissen benötigt man angemessene Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Unter den Überschriften »Für eine freie Gesellschaft notwendige Verhaltensweisen«, »Die Einstellungen freier Menschen« und »Die Rolle von Fähigkeiten und Fertigkeiten« werden Kataloge mit den entsprechenden Zielvorstellungen entwickelt. Diese Zielvorstellungen orientieren sich in normativer Hinsicht weitgehend am Status quo des amerikanischen Gesellschaftssystems. Seine Erhaltung und die Ausbildung der dazu notwendigen Qualifikationen und Verhaltensweisen wird als zentrale Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung angesehen. Im Prinzip ist dies zwar die Funktion politischer Bildung in allen Gesellschaftssystemen; jedoch unterscheiden sich diese in der Frage, inwieweit sie politischer Bildung auch eine *kritische* Funktion zubilligen, durch die die Unzulänglichkeiten der eigenen Gesellschaft aufgedeckt werden und aus deren Analyse Veränderungsvorstellungen entwickelt werden können. In den hier artikulierten Bedürfnissen der Gesellschaft ist ein solches den gesellschaftlichen Status quo in Frage stellendes kritisches Element nicht enthalten. Die Zielvorstellungen sind auf unkritische Anpassung ausgerichtet. Es fehlt ihnen ein normatives Element, das das Kriterium für eine Gesellschaftskritik und eine aus ihr erwachsende Konzeption der Reform der Gesellschaft bietet.

Zwar impliziert der Lernzielzusammenhang »Einstellungen freier Menschen« auch Zielvorstellungen, die Kriterien für ein gesellschaftskritisches Element in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung enthalten, so etwa über die Überzeugung, daß allen Menschen »gleiche Rechte und Freiheiten« zustehen. Inwieweit jedoch intendiert wird, diese Lernziele, die »wünschenswerte« Einstellungen angeben, auch in ihrem *kritischen* Anspruch zu realisieren, bleibt bei einer solchen Formulierung offen. Einige Ausdrücke, wie etwa »Einstellungen freier Menschen« oder »Glauben daran, daß ein freier ökonomischer Wettbewerb wünschenswert ist«, deuten darauf hin, daß die mangelnde Realisierung des kritischen Potentials solcher Formulierungen wie »gleiche Rechte und Freiheiten« in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung nicht einmal wahrgenommen wird. Ausgehend von einem naiven Verständnis der Realität der amerikanischen Gesellschaft werden bei der Formulierung der Ziele die der amerikanischen Verfassung zugrunde gelegten Werte als weitgehend realisiert angenommen. Dadurch wird selbst bei Einstellungen und Werten, die ein kritisches Potential enthalten, dieses verdeckt und eine Möglichkeit emanzipatori-

scher politischer Bildung vergeben. So bleiben diese Zielformulierungen auch im Bereich des Lernzielzusammenhangs »Einstellungen freier Menschen« weitgehend unkritisch. Dies ändert sich auch nicht im Lernzielzusammenhang »Die Rolle von Fähigkeiten und Fertigkeiten«, der seinen politischen Stellenwert erst durch den Bezug auf die anderen beiden Lernzielzusammenhänge erhält; denn Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Voraussetzungen für angemessenes Verhalten im obigen Sinne. Daraus folgt, daß die in diesem Lernzielzusammenhang formulierten Verhaltensweisen im Kontext der affirmativen Ziele der anderen beiden Lernzielzusammenhänge gesehen werden. Viele dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten sind jedoch selbst ohne direkte politische Relevanz, obwohl sie im weiteren Sinne schon eine Voraussetzung für eine angemessene politisch-sozialwissenschaftliche Bildung bieten. Das gilt z. B. für die Fertigkeiten, graphische Materialien zu interpretieren oder parlamentarische Verfahrensweisen effektiv zu handhaben. Viele dieser Zielangaben sind also auch im Kontext einer emanzipatorischen politischen Bildung gültig. Im Kontext der Bundesrepublik besteht in der systematischen Behandlung von Zielformulierungen für Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Defizit. Zu oft werden solche Fertigkeiten, die Voraussetzungen politisch-gesellschaftlicher Bildung sind, einfach vorausgesetzt bzw. unter dem Druck normativer Forderungen vernachlässigt. Eine verstärkte ausdrückliche Berücksichtigung dieser partiell technischen Fertigkeiten im Rahmen der expliziten Ziele der Schule dürfte im Verlauf systematischer Curriculumentwicklung im Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung unerlässlich sein.

*Hessische Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre:* Um die Defizite der Zielformulierungen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung auf der institutionellen Ebene, gemessen an dem Anspruch politischer Bildung, einen Beitrag zur Emanzipation der Schüler zu leisten, deutlich werden zu lassen, sollen gleichsam zur Kontrastierung die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre herangezogen werden. Das bedeutet nicht, daß sie etwa in jeder Hinsicht als vorbildlich angesehen werden<sup>38</sup>. Doch machen diese Rahmenrichtlinien im Bereich Gesellschaftslehre der Sekundarstufe I ähnlich wie die Richtlinien des nordrhein-westfälischen Kultusministers (1973) den Versuch, auf dieser Ebene Ziele auf der Grundlage eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs für die politisch-sozialwissenschaftliche Erziehung zu formulieren. Dabei wird von der Erkenntnis ausgegangen, daß ein möglichst oberstes Ziel der Gesellschaftslehre »Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität« nicht deutlich werden läßt, ob eine »unkritische Anpassung an bestehende Verhältnisse« oder aber die »Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung« intendiert ist. Daher knüpfen die Richtlinien unmittelbar am Demokratiegebot des Grundgesetzes an und formulieren als oberstes Lern-

ziel für eine demokratische Gesellschaft die »Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung«, die sie so spezifizieren: »Diese optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft. Welche Inhalte sich mit diesem Lernziel verbinden, wird erst dann deutlich, wenn man es auf Anwendungssituationen bezieht. Diese situationsbezogene Bestimmung des allgemeinen Lernzieles kann nur in Verbindung mit Angaben darüber erfolgen, was unter den jeweiligen Verhältnissen Selbstbestimmung oder soziale Gerechtigkeit als Postulate des Grundgesetzes bedeuten können. Es muß daher aufgezeigt werden,

- welches Verhalten in einer bestimmten Situation ein Kennzeichen für Selbst- und Mitbestimmung ist;
- welche Widerstände sich in diesem Fall ihrer Verwirklichung entgegenstellen;
- unter welchen Bedingungen und für wen diese Widerstände aufhebbar sind;
- welchen Einfluß auf das Maß an Selbst- und Mitbestimmung jeweils die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht/Interessengruppe hat (Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1972,7).

Methodisch wird dann dieses allgemeine Ziel auf drei Ebenen differenziert. Einmal soll der Schüler die »Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit« erkennen. Darüber hinaus soll er in die Lage versetzt werden, »eine begründete Stellungnahme« abzugeben, die nur aufgrund der Kenntnis »widersprüchlicher Interessen und Bedürfnisse« angemessen erfolgen kann. Schließlich soll dem Schüler geholfen werden, zu »einer rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse« zu gelangen. Daher werden bei den auf geringerem Abstraktionsniveau angegebenen Lernzielen, Formulierungen wie »erkennen – beurteilen – sichten – prüfen – aufdecken – durchschauen – in Beziehung setzen« u. a. (a. a. O. 8) verwendet. Neben instrumentellen Fertigkeiten wie »kritische Informationsverarbeitung« soll der Schüler auch »Formen demokratischen Handelns« erproben. Zu den handlungsanweisenden Formulierungen bei den entsprechenden Lernzielen gehören solche wie »eintreten für – Partei ergreifen für – kooperieren mit – sich behaupten« u. a. (a. a. O. 8–9). Die Lernziele »sich informieren, erkennen, beurteilen und Stellung nehmen sowie handeln« werden als Einheit aufgefaßt, wenngleich eine unterschiedliche Akzentuierung bestimmter Ziele je nach Kontext möglich ist. Obwohl den Autoren der Rahmenrichtlinien bewußt ist, daß viele dieser Ziele in die Zukunft hin offen sind und sich z. T. in der Schule nicht voll realisieren lassen, betonen sie die Wichtigkeit dieser allgemeinen Ziele, denn: »Es muß in einem Plan für Gesellschaftslehre deutlich werden, daß die Formulierung überprüfbarer Einzelernziele nur vor dem Hintergrund allgemeiner Zielvorstellungen möglich

ist, denen die politische Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsverfassung zugrunde liegt« (a. a. O. 9). Im weiteren wird darauf hingewiesen, daß demokratischen Unterrichtszielen auch demokratische Aktionsformen im Unterricht entsprechen müssen. Dabei gehen die Richtlinien davon aus, daß die genannten allgemeinen Erziehungsziele in den folgenden vier Lernfeldern gelernt werden sollen: Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben, innergesellschaftliche Konflikte, in denen es je verschiedene Lernziel-schwerpunkte gibt.

Bereits ein erster Vergleich zwischen den Erziehungszielen aus dem amerikanischen Bereich und den hessischen Rahmenrichtlinien macht die erheblichen Unterschiede in den Konzepten politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung deutlich. In den USA ist eine unbefangene Identifikation mit der Realität der amerikanischen Gesellschaft eine Voraussetzung für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung. In den hessischen Rahmenrichtlinien hingegen wird die Anerkennung der eigenen Gesellschaft durch eine kritischere Distanz ihrer Realität gegenüber ergänzt. Sie entsteht dadurch, daß der Auftrag des Grundgesetzes ernst genommen wird und daß nicht stillschweigend vorausgesetzt wird, daß die gesellschaftliche Realität diesen Normen entspricht, nur weil man sich häufig in affirmativer Weise auf sie beruft. Damit ist das in der Einleitung bereits angesprochene Spektrum politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung deutlich geworden, daß sie »einerseits eine in die Zukunft weisende, fortschrittliche, den bestehenden Zustand transzendierende und andererseits eine affirmative, den Status quo konservierende und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse verteidigende Funktion haben« kann (Schmiederer 1971, 22–23). Diese unterschiedlichen Möglichkeiten der Zielbestimmung werden auch im weiteren noch deutlich werden. Für die Einschätzung der Möglichkeiten politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung muß man sich auch vergegenwärtigen, daß die zitierten hessischen Richtlinien heftigen politischen Angriffen ausgesetzt waren<sup>39</sup>, so daß der Schluß nicht voreilig sein dürfte, daß die politischen Widerstände gegen eine emanzipatorische politisch-sozialwissenschaftliche Bildung, die den Auftrag des Grundgesetzes normativ versteht, im Gesellschaftssystem der BRD beträchtlich sind. Diese Tatsache verweist darauf, daß die Formulierung von Erziehungszielen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung auf der institutionellen Ebene ein gesellschaftlicher Prozeß ist, in dem die unterschiedlichen Machtgruppen ihre Interessen durchzusetzen versuchen, zugleich wird aber auch deutlich, daß man den Zielformulierungen dieser Ebene eine erhebliche politische Bedeutung für die Realität politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in der Schule zumißt. Dieser Tatsache muß auch die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung Rechnung tragen.

### *3.1.3. Die curriculare Ebene*

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet die Ebene curricularer Zielsetzungen und Entwicklungsprobleme den Schwerpunkt der Aufmerksamkeit. Wie im vorherigen Kapitel gezeigt werden konnte, ist die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung einschließlich der sie leitenden Ziele ein politischer Prozeß, dem entsprechende politische Entscheidungen vorausgehen, die ihn ermöglichen und die den Charakter der Curriculumreform bestimmen. So erfolgte die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumreform in den USA als Teil der Bildungsreform, die aus außenpolitischen und gesellschaftlichen Gründen in den 50er und 60er Jahren als interventionistischer »Auffang-Mechanismus« notwendig geworden war. Diese (gesamtgesellschaftliche) Funktion bestimmte auch Art (Projektform) und Charakter ihrer Produkte. Im Sinne der diesen Reformen zugrunde liegenden These, daß durch die Orientierung an den Wissenschaften die größte Effizienzsteigerung im Bildungswesen erreicht werden könne, wurde auch der größte Teil der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumreform von Fachwissenschaftlern durchgeführt, für die ihre Disziplinen häufig den wichtigsten Bezugsrahmen bildeten. Dementsprechend erfolgte die Zielbestimmung auf der Ebene der curricularen Ziele weitgehend durch Fachwissenschaftler, die dabei von ihrem eigenen Verständnis ihrer Disziplin ausgingen, deren Wichtigkeit für ihr Weltverständnis sie nur allzu schnell mit der Bedeutung der Wissenschaft für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung der Schüler gleichsetzten. Dabei wurden die mit Hilfe des Strukturkonzepts aus den Wissenschaften herauskristallisierten Grundgedanken, Grundbegriffe, Generalisationen, methodischen Fertigkeiten und Techniken zu den Zielen politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung gemacht und zur Steuerung der Curriculumentwicklung verwendet. Durch eine einseitige Berücksichtigung der in den USA weitgehend positivistisch orientierten Fachwissenschaften für die Formulierung curricularer Zielvorstellungen ist es zu einer Reduktion des expliziten politischen Gehalts dieser Curricula gekommen. Mit ihr ging häufig eine unzureichende Berücksichtigung der Unterrichtsebene bzw. des pädagogischen Feldes und der Interessen der Schüler einher. Bei den an den Sozialwissenschaften orientierten Curricula, von denen viele – zumindest in ihrem Anfangsstadium – den Verkürzungen einer Abbildungsdiagnostik erlagen, war die Betonung fachwissenschaftlich begründeter Inhalte und Ziele so stark, daß kein oder nur ein sehr geringer Bezug zu den Zielen der institutionellen bzw. gesellschaftspolitischen Ebene hergestellt wurde, der zu einer Begründung der Ziele hätte dienen können. Daß diese Curriculumentwicklung einen (impliziten) Bezug zu der gesamtgesellschaftlichen Ebene und zu den gesamtgesellschaftlichen Zielen hat, wird erst in einer historisch-ideologiekritischen

Analyse deutlich (vgl. Kap. 2).

Immerhin liegt in der Ausrichtung auf die positivistischen Sozialwissenschaften ein aufklärerisches Element, da durch sie eine naive Indoktrination vermieden wird, wie sie in den politisch-sozialwissenschaftlichen Textbüchern der 50er Jahre anzutreffen war (vgl. dazu z. B. Shaver 1965). Eine eingehende Analyse der verschiedenen Ansätze der Ziel- und Inhaltsbestimmung politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung aus den Fachwissenschaften heraus soll wegen ihrer für die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung in den USA zentralen Funktion gesondert erfolgen (vgl. Kap. 4.1). Das gleiche gilt für den anderen wichtigen Ansatz zur Bestimmung curricularer Ziele, der bei den zentralen internationalen und innergesellschaftlichen Konflikten seinen Ausgangspunkt nimmt und die Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in ihrer Behandlung sieht. Dabei versucht dieser Ansatz – zumindest in den Arbeiten Olivers, Shavers, Berlaks und Newmans – die zentralen gesellschaftlichen Wert- und Zielvorstellungen als Bezugspunkte für die Klärung und eventuelle Lösung der Konflikte zu berücksichtigen. Die Orientierung an den Konfliktbereichen teilen mit diesem Ansatz aber auch die Bemühungen von Hunt und Metcalf (1968), die gesellschaftlichen Tabu-Zonen in den Mittelpunkt politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung zu rücken. Dieser sich von den fachwissenschaftlich ausgerichteten Curricula unterscheidende Ansatz zur Wert-, Ziel- und Inhaltsbestimmung politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung soll wegen seiner zentralen Bedeutung ebenfalls in Kapitel 4.2. ausführlich behandelt werden. Einem dieser beiden wichtigsten Ansätze der Ziel- und Inhaltsbestimmungen auf der curricularen Ebene lassen sich fast alle vorhandenen Ansätze der Entwicklung curricularer Materialien zuordnen. Wie auch immer die Ziele und Inhalte der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung bestimmt werden, sie verweisen unmittelbar auf die Unterrichtsebene und die auf ihr erforderlichen Entscheidungen.

### *3.1.4. Die Unterrichtsebene*

Auf dieser Ebene vollziehen sich Entscheidungen, die die Konzeption und den Prozeß politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung den jeweiligen konkreten Bedingungen anpassen. Ein Kategoriensystem, das die auf dieser Ebene zu treffenden Entscheidungen als Handlungsfelder zusammenfaßt, hat Klafki (1964) für die Fragen der Ziel- und Inhaltsprobleme, d. h. die Didaktik i. e. S., und haben Heimann/Otto/Schulz (1970) für die Didaktik i. w. S., d. h. die Theorie des Unterrichts, entworfen<sup>40</sup>. Das Modell von Heimann/Otto/Schulz besteht aus zwei Bedingungsfeldern, die die Voraussetzungen für den Kontext von Unterricht ausmachen: Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen und vier Entscheidungsfelder: Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl. Beim gegenwärtigen Stand

der Didaktik bietet dieses Modell das gebräuchlichste Handlungsmodell für die Planung von Unterricht, obgleich es im Unterschied zur »didaktischen Analyse« (Klafki) kaum normative Kriterien enthält. Daß dadurch der Wert dieses Modells erheblich begrenzt wird, ist in letzter Zeit verschiedentlich deutlich gemacht worden (Breyvogel 1972; Becker/Jungblut 1972). Immerhin bieten beide Modelle Orientierungskriterien für die auf der unterrichtlichen Ebene notwendig werdenden Entscheidungen.

Nachdem sich im Rahmen der curricularen Diskussion in den USA und in der BRD unter dem Stichwort »teacher-proof curriculum« in der Curriculumsdiskussion eine Tendenz herausgebildet hatte, die Bedeutung der auf dieser Ebene anfallenden Entscheidungen und der ihnen zugrunde liegenden Normen, Werte und Zielsetzungen abzuwerten<sup>41</sup>, zeigt die gegenwärtige Diskussion ein ausgeprägtes Bewußtsein von der Bedeutung der Unterrichtsebene für die Curriculumentwicklung<sup>42</sup>. Bezeichnungen wie »schulnahe«, »praxisorientierte«, »pragmatische«, »basisnahe« Curriculumentwicklung sind dafür ein deutlicher Ausdruck. Ihnen liegt die Erkenntnis zugrunde, daß Curriculumentwicklung nur unter Berücksichtigung der institutionellen und unterrichtlichen Ebene angemessen erfolgen kann; ferner machen sie deutlich, daß die auf den (analytisch getrennten) unterschiedlichen Ziel-, Wert- und Entscheidungsebenen erfolgende Formulierung von Zielen und Entscheidungen nur im Unterricht wirksam wird, wenn die Lehrer sie annehmen und unterstützen. Das gilt für die Entscheidungen über Zielsetzungen, Thematik, Methode und Medium genauso. Deshalb muß Curriculumentwicklung von vornherein die Lehrer als die für unterrichtliche Entscheidungen verantwortlichen Personen einbeziehen (vgl. Huber 1971; Gerbaulet u. a. 1972; Haller/Wolf 1973 a; Sachs/Scheilke 1973). Dadurch wird auch eine angemessene Berücksichtigung der auf dieser Ebene relevanten Ziel- und Wertvorstellungen in der Curriculumentwicklung gewährleistet. Sie bietet eine größere Wahrscheinlichkeit für eine bessere Realisierung der Bedürfnisse der Lehrer und der Schüler. Eine stärkere Beteiligung der Lehrer und die Entwicklung ihrer didaktischen Kompetenz ist besonders wichtig, wenn es um die Spezifizierung von Curricula für die individuellen Bedingungen einer Klasse geht. Ihre Beteiligung ist dabei auch insofern unerläßlich, als in bestimmten Fragen der Praxis des Unterrichtens die Lehrerschaft oft eine hohe Kompetenz hat. Aus diesem Grunde muß ihre Expertise dort besonders berücksichtigt werden, wo das Curriculum am stärksten verändernd in den Bereich der Unterrichtsplanung und -gestaltung eingreift. D. h. also, insofern Curriculumentwicklung die Entwicklung »kodifizierter Bildungsintentionen« (Frey) oder »geplanter Lernerfahrungen« (Tyler 1950) bzw. eine »strukturierte Reihe intendierter Lernergebnisse« (Johnson, 1971) meint und damit unmittelbar in die Gestaltung des Unterrichts eingreift, ist eine Beteiligung der betroffenen Leh-

rer und Schüler unerlässlich. Es gilt dort vor allem, wo man von vornherein auf die Entwicklung stark vorstrukturierter, d. h. zweckrational linear ausgerichteter Curricula (Extrembeispiel: Programmierte Instruktion; vgl. Rumpf 1971) verzichtet und – wie in der politischen Bildung unerlässlich – relativ »offene Curricula« konzipiert.

Das Konzept der *offenen Curricula* bietet sich als ein Gegenmodell zu den Curricula an, die den Entscheidungsspielraum der Lehrer durch eine rigide Planung mit allgemeinem Gültigkeitsanspruch in starkem Maße einzuschränken versuchen. Voraussetzung für eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten offener Curricula ist eine Lehrerausbildung und -fortbildung, die den Lehrer in die Lage versetzt, diesen ihm ausdrücklich eingeräumten Handlungs- und Entscheidungsspielraum adäquat zu nutzen. Die Entwicklung offener Curricula verweist also in besonderem Maße auf die Beteiligung der Lehrer an der Curriculumentwicklung, da dadurch – nach verbreiteter Auffassung – die beste Integration von Planungs- und Vorbereitungsarbeit für die Entwicklung und unterrichtliche Realisierung der Curricula geleistet werden kann. Zudem bieten offene Curricula bessere Möglichkeiten zur Adaptation an divergente unterrichtliche Voraussetzungen. Brügelmann hat versucht, das Element des »Offenen« im Konzept des offenen Curriculum zu präzisieren. Aus den folgenden Ausführungen geht deutlich hervor, wie eng ein solches Konzept die auf der unterrichtlichen Ebene zu treffenden Entscheidungen und eine entsprechende Kompetenz des Lehrers voraussetzt, wenn es angemessen realisiert werden soll:

(a) *Offenheit des Entwicklungsprozesses* bedeutet, daß Curriculumprodukte als prinzipiell nie abgeschlossen und insbesondere auch durch Unterricht veränderbar betrachtet werden;

(b) mit *instrumentaler Offenheit* ist gemeint, daß weder die Ergebnisse empirischer und theoretischer Sozialforschung noch die Produkte curricularer Entwicklungsarbeit die Festlegung allgemeingültiger Mittel-Zweck-Relationen erlauben, sondern lediglich als unter bestimmten Bedingungen brauchbare Hypothesen plausibel gemacht werden können;

(c) die *normative Offenheit* eines Curriculum kommt darin zum Ausdruck, daß es entweder alternative Lernerfahrungen anbietet oder seiner Struktur nach den Austausch oder die Ergänzung von Lernangeboten erlaubt;

(d) als *didaktische Variabilität* läßt sich der Versuch bezeichnen, möglichst viele Dimensionen der Unterrichtswirklichkeit durch – im Einzelfall durchaus konkurrierende – Kriterien für die Unterrichtsplanung verfügbar zu machen und sich nicht auf die Verwendung einzelner Konstruktionsprinzipien zu beschränken (inquiry method, Spiralcurriculum, structure of the discipline o. ä.);

(e) die *Inhaltsoffenheit* führt zu einem »integrativen Curriculum« (Bernstein 1971), in dem die Klassifikation von Lernerfahrungen offengehalten wird nicht nur grundsätzlich für interdisziplinäre Fragestellungen, sondern auch für ad hoc auftauchende, situationsspezifische Probleme, deren Bewältigung nicht durch traditionelle Raster oder extern definierte inhaltliche oder methodische Ausschnitte verkürzt werden soll;

(f) *Offenheit des Lernerfolgs* schließlich ist ein Merkmal von Curricula, die darauf angelegt sind, verschiedenen Schülern in gemeinsamen Lernsituationen individuelle Lernerfahrungen zu ermöglichen.

(Brügelmann 1972c, 16-17)

Doch auch unabhängig vom Konzept des offenen Curriculum, dessen Ziele als »heuristische Lernziele« konzipiert werden sollten (Wulf 1972 a) und das für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung besonders geeignet ist, gilt auch für stärker strukturierte Curricula, wie die Mehrzahl der an den Sozialwissenschaften orientierten amerikanischen Curricula, daß, sobald mit ihnen unterrichtet wird, sie in einen Anwendungszusammenhang kommen, der von den Curriculumherstellern nur begrenzt antizipiert werden kann, so daß es zusätzlicher Entscheidungen durch den Lehrer bedarf, mit deren Hilfe der Allgemeinheitsgrad der Curricula in den vier »Entscheidungsfeldern« des Unterrichts zu relativieren ist.

Darüber hinaus werden eine Reihe von unterrichtlichen und spezifisch pädagogischen Entscheidungen notwendig, die über die didaktischen Ziele und Entscheidungen<sup>43</sup> hinausgehen. Mollenhauer (1972) hat darauf aufmerksam gemacht, indem er die Bedeutung des seit geraumer Zeit aus dem pädagogischen Bewußtsein verdrängten Begriffs des »pädagogischen Feldes« für den Erziehungsprozeß herausgearbeitet hat. Dieses historisch-gesellschaftlich jeweils vermittelte pädagogische Feld ist der Ort der Erziehung, an dem der Lehrer seine erzieherische Aufgabe realisieren muß; es ist *sinn-konstituierend*, *sinn-tradierend* und *sinn-erschließend* und wird so charakterisiert:

1. Jedes pädagogische Feld ist ein identifizierbarer Sinnzusammenhang, für den die Handlungsintentionen aller im Feld Interagierenden konstitutiv sind.

2. Sinn bezeichnet »die Ordnungsform menschlichen Erlebens« (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971, 31) und damit eine Reduktion von Komplexität, die durch Intersubjektivität bewirkt wird. Die Vielfalt des in einer Situation Wahrnehmbaren, für außenstehende Beobachter faktisch Vorhandenen und Möglichen wird beschränkt auf diejenigen Komponenten, die für eine bestimmte Handlung, das Erreichen bestimmter Zwecke, das Reagieren auf bestimmte Vorgänge notwendig sind . . .

3. Da Interaktionen immer verschiedene Alternativen des Verhaltens der Interaktionspartner enthalten (Goffman 1961), das faktische Interagieren aber immer nur eine jener Alternativen wählen kann, tritt zwar der Sinn des pädagogischen Feldes immer nur in empirisch angebbaren und abgrenzbaren Zusammenhängen auf, verweist aber zugleich über den Zusammenhang, dem er angehört, hinaus (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971). Das pädagogische Feld, begriffen als ein Sinnzusammenhang, ist also nicht nur »reduzierte Komplexität«, sondern ist durch die das faktische

Interagieren transzendierenden Alternativen, zugleich auch Erhaltung von Komplexität.

4. Der Sinnzusammenhang des pädagogischen Feldes konstituiert sich letzten Endes in drei Dimensionen: der interpersonellen Beziehung (Interaktion, Intersubjektivität), den Beziehungen zur Objektwelt und der Perspektivität dieser beiden Beziehungen. Vereinfacht hat Luhmann dies als die soziale, die sachliche und die zeitliche Dimension bezeichnet.

(Mollenhauer 1972, 28–29)

Aus dieser Charakterisierung ergeben sich folgende Dimensionen, aus deren Verschränkung sich das pädagogische Feld konstituiert:

	Interpers. Beziehung	Objektwelt	Perspektivität
Sinn-Konstitution			
Sinn-Tradition			
Sinn-Erschließung			

(a. a. O., 31)

Mit der Einführung des Begriffs des pädagogischen Feldes als Bezugspunkt für Normen, Ziele und Werte des Unterrichts und entsprechender Entscheidungen ist eine notwendige Ausweitung der Konzeption der Ebene unterrichtlicher Ziele erfolgt. Für Mollenhauer wird Unterricht durch kommunikatives Handeln konstituiert. In diesem kommunikativen Handeln kommt dem »praktischen Diskurs der Betroffenen« eine zentrale Bedeutung zu, in dem auch die Begründung und Legitimation der Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung erfolgen muß.

»Nun ist unschwer einzusehen, daß die Beschränkung auf Ziele dieser Art (Fertigkeiten, Ch. W.) eine technologische Verkürzung der Erziehungsaufgabe darstellen würde. In allen diesen Fällen nämlich kann gefragt werden – und ein Educandus, der das Fragen nicht schon verlernt hat, wird selbst so fragen –, wozu denn jene Lernziele angestrebt werden sollten. Ein damit eingeleiteter Regreß von Begründungen durch immer allgemeinere Ziele konstruiert nun aber keinen logischen Ableitungszusammenhang im Sinne theoretischer Hypothesen, sondern stellt einen Kommunikationszusammenhang mit praktischen Hypothesen dar. Am Beispiel: Was sich aus dem heute vielfach postulierten allgemeinen Erziehungsziel »Emanzipation« im detaillierteren Kontext pädagogischen Handelns als Zwischen- oder Teilziele ergibt, kann keine Theorie mit Bestimmtheit sagen, es sei denn, das, was für den Begriff »Emanzipation« als unverzichtbar behauptet wird, nämlich die Chance für Individuen und Gruppen, ihr Handeln selbst zu bestimmen, würde aufgegeben (aus diesem Grunde auch ist »Emanzipation« als Erziehungsziel nicht operationalisierbar; Emanzipation ist ein kommunikativer Begriff). Der Geltungsanspruch von Erziehungszielen nicht-technologischer Natur – und von dieser Art müssen alle allgemeineren sein, wenn der oben angeführte Frage-Regreß nicht mit

Gewalt unterbunden wird – kann sich nicht vorweg auf eine wissenschaftliche Theorie stützen, sondern von ihr nur nachträglich konstruiert werden. Er erzwingt ein Stück wissenschaftlich nicht gesicherter Praxis, in der immer mehrere Alternativen als zu dem allgemeineren Ziel 'passend' gedacht werden müssen. Der Geltungsanspruch also kann allein in gelingenden Prozessen der Aufklärung und d. h.: im praktischen Diskurs der Betroffenen eingelöst werden« (Habermas in: Habermas/Luhmann 1971, 10)«  
(Mollenhauer 1972, 50–51).

Im Diskurs und in der Interaktion, die aufeinander verweisen (Mollenhauer 1972, 82–83), findet politisch-sozialwissenschaftliche Bildung, ja letztlich Erziehung überhaupt statt. Begreift man Erziehung als *Interaktion* (Mollenhauer 1972, 84 ff.) und *Befähigung zum Diskurs*, so stellt das spezifische Anforderungen an die Lehrerbildung, die bisher kaum eingelöst werden. Sie können nicht allein mit einer Einbeziehung der Lehrer in den Prozeß systematischer Curriculumentwicklung eingelöst werden, sondern verlangen erhebliche theoretische und praktische Kenntnisse der Kommunikationstheorie<sup>44</sup> und Gruppendynamik (vgl. Hofstätter 1972 und Horn 1972 a).

### 3.1.5. *Zur Kritik*

Wohl ist es sinnvoll, wie in den vorherigen Abschnitten, verschiedene Ebenen der Zielbestimmung zu unterscheiden. Denn eine Beschreibung und Analyse der auf den verschiedenen Ebenen formulierten Ziele ergibt den normativen Rahmen, innerhalb dessen ein konkretes Projekt politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung seinen politischen Standort bestimmen muß. Dabei wird man davon ausgehen können, daß die soziokulturellen Normen das Ergebnis gesellschaftlicher Machtverteilung sind (vgl. Jaeggi 1973) und daß die normative Standortbestimmung im Rahmen eines konkreten Curriculumprojekts ebenfalls ein politischer Prozeß ist, in dem die Zielformulierung in Auseinandersetzung mit den bestehenden Wert- und Herrschaftsverhältnissen erfolgt. Man schränkt den politischen Handlungsspielraum ein und zeigt ein affirmatives Gesellschafts- und Politikverständnis, wenn man wie Goodlad und Estvan davon ausgeht, daß die Ziele, die auf der institutionellen bzw. gesellschaftspolitischen Ebene formuliert werden, die Handlungsnormen auf der unterrichtlichen Ebene bilden sollen. Einer solchen Auffassung liegen Voraussetzungen zugrunde, die beim Stand gegenwärtiger wissenschaftstheoretischer Diskussion nicht mehr ohne weiteres anerkannt werden können.

So wird angenommen, daß durch die Institutionalisierung von Entscheidungsebenen, d. h. durch die Zuweisung bestimmter Entscheidungskompetenzen zu bestimmten Subsystemen (Unterrichtsplan, Curriculum, Institution, gesellschaftspolitische Ebene) Entscheidungen und normative Setzungen legitimiert werden. Eine solche Sichtweise orientiert sich an system-

theoretischen Konzeptionen, nach denen die Entscheidungsbefugnisse in den hochkomplexen Gesellschaften an Subsysteme delegiert werden, deren Entscheidungen, wenn sie im institutionalisierten Verfahren erfolgen, als legitim angesehen werden (vgl. Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971). Behrmann hat diesen Sachverhalt in seiner Kritik politischer Pädagogik so charakterisiert:

»Komplexe Probleme in differenzierten Gesellschaften bedürfen aber einer allgemeinen Fassung der Entscheidungen, ihrer nachfolgenden Umsetzung in arbeitsteilige Prozesse und einer mehr oder minder hohen Beweglichkeit in bezug auf den sich oft rasch verändernden Anwendungsbereich. Ihre Durchführung läßt sich aufgrund der Arbeitsteilung nicht mehr unmittelbar kontrollieren; auch die Kontrolle muß ausdifferenziert werden. Zusammenfassend läßt sich also festhalten: Mit der sozialen Differenzierung und dem Tempo des sozialen Wandels nimmt der Bedarf an gesamtgesellschaftlichen Regelungen, also Entscheidungen ebenso zu wie der Umfang des Entscheidungsbereichs. Der Entscheidungsprozeß, seine Kontrolle, die Durchführung von Entscheidungen und deren Kontrolle lassen sich nicht mehr durch allgemeine Beteiligung, sondern nur noch über spezifische, auf diese Aufgaben spezialisierte Instanzen organisieren« (Behrmann 1972, 59).

Eine derartige Zuweisung von Entscheidungskompetenzen an Subsysteme, wie sie ähnlich auch Luhmann für notwendig hält (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971), bietet keine Gewähr für die Legitimierung dieser Entscheidungen. Beim gegenwärtigen Diskussionsstand in der BRD kann die Legitimität verschiedener Instanzen für die verschiedenen Arten der Entscheidungen nicht unproblematisiert postuliert werden, ohne daß bei einer solchen Zuordnung an den Diskussionsstand, wie er z. B. in der Habermas/Luhmann-Kontroverse erreicht wurde, angeknüpft wird. Denn bislang sind die Einwände von seiten der kritischen Theorie gegen ein solches sozialtechnologisches Modell der Legitimierung von Entscheidungen nicht ausgeräumt (vgl. dazu Habermas in: Habermas/Luhmann 1971; Meyer 1972 a; Mollenhauer 1972). Deshalb muß auch eine an einer kritischen Gesellschaftstheorie orientierte Erziehungswissenschaft darauf bestehen, daß die Legitimation von Lernzielentscheidungen nicht durch die technische Zuweisung von Entscheidungskompetenzen an bestimmte Subsysteme geleistet wird, sondern daß sie als ein praktisches Problem gesellschaftlichen Fortschritts angesehen wird. Die Legitimierung von Lernzielentscheidungen sollte dann im Diskurs der Betroffenen erfolgen.

Wenn die Konstruktion und Legitimation von Zielen nicht lediglich als ein technisches Problem angesehen wird, sondern im »institutionellen Rahmen einer Gesellschaft« (Habermas) erfolgen soll, der aus Normen besteht, »die sprachlich vermittelte Interaktion leiten« (Habermas 1968 a, 63), kann die Entscheidung über Ziele und ihre Legitimierung in Subsystemen zweckrationalen Handelns nicht angemessen erfolgen. Denn durch eine Zuordnung von Entscheidungskompetenzen über Lernziele an Subsysteme

wird der Unterschied zwischen dem *zweckrationalen Handeln* der Subsysteme, von Habermas auch Arbeit genannt, und dem *kommunikativen Handeln*, unter dem eine »symbolisch vermittelte Interaktion« verstanden wird, verwischt. Damit wird der Unterschied zwischen Technik und Praxis vernachlässigt. Das kann leicht dazu führen, daß die in Subsystemen erfolgende »Verfahrenslegitimation«, »als Ausweg aus der Irrationalisierung der Normenfrage konzipiert, (. . .) selbst ideologisch (ist), weil sie gängiger gesellschaftlicher und Forschungs-Praxis die Theorie nachliefert, statt diese zu problematisieren (Meyer 1972 a, 235). Es ist unzulässig, mit Hilfe der Verfahrenslegitimation, in der die Zuordnung bestimmter Arten von Zielentscheidungen zu bestimmten Ebenen erfolgt, den Unterschied zwischen Theorie und Praxis zu verdecken. Habermas hat sich dagegen gewandt und versucht, eine *Theorie sozialen Handelns* zu entwickeln, die objektiv sinnverstandend ist (Habermas 1967; Habermas in: Habermas/Luhmann 1971). Aus einer solchen Theorie begründet sich die Forderung nach einer diskursiven Legitimation curricularer Entscheidungen (vgl. Mollenhauer 1972). Im Rahmen einer solchen diskursiven Legitimation müßte »die Kritik sozialtechnologischer Lösungsansätze des Deduktionsproblems zur Kritik des Herrschaftsanspruchs selbst ausgeweitet werden (muß), der sich in den Deduktionshypothesen empirisch fassen läßt. Systematisch formuliert: Ziel einer erziehungswissenschaftlich zu verantwortenden Kontrolle von Deduktionshypothesen (und Lernzielentscheidungen – Ch. W.) kann nur die *Umwandlung des Ableitungszusammenhangs in einen zwanglos hergestellten Konsens aller Beteiligten über die Aufgaben des Unterrichts sein*; Kontrolle im Sinne von Herrschaftsausübung ist abzubauen, nicht nur zu protokollieren« (Meyer 1972 a, 237).

### 3.2. *Die historische Entwicklung der Zielvorstellungen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung*

Um die gegenwärtige Situation und Zieldiskussion in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA angemessen zu verstehen, in der traditionelle mit neuen Zielsetzungen in Konflikt liegen, ist es unerlässlich, einen kurzen historischen Überblick über die sich wandelnden Zielsetzungen der Social-Studies-Erziehung zu geben. Dabei wird von der Voraussetzung ausgegangen, daß die historische Dimension eine entscheidende Funktion für das Verständnis der Zielproblematik in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung hat, da Erziehungsziele historisch-gesellschaftlich vermittelt sind und nur als solche angemessen begriffen werden können. Hier soll eine grobe Skizzierung der wichtigsten Versuche zur Bestimmung der allgemeinen Ziele und Aufgaben politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung erfolgen, ohne daß Aussagen über ihre Realisierung in der Schulwirklichkeit im Laufe dieses Jahrhunderts gemacht werden können. Es muß weitge-

hend offen bleiben, inwieweit Divergenz bzw. Kongruenz zwischen den Zielen und der Realität historisch-politischer Bildung besteht. Anderenfalls bedürfte es exakter historischer Einzeluntersuchungen, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

In diesem Zusammenhang sollen lediglich die Zielsetzungen explizit gemacht werden, die im Laufe der historischen Entwicklung von Didaktiken und nationalen Kommissionen als erstrebenswert angesehen worden sind. Beim folgenden Überblick über die Wandlung der Zielvorstellungen der politischen Bildung werden zwei Ergebnisse erwartet: Einmal soll die Erkenntnis der *Veränderbarkeit von Zielsetzungen* der politischen Bildung vermittelt werden, aus der die Notwendigkeit resultiert, ihre Ziele entsprechend der sich wandelnden historisch-gesellschaftlichen Situation zu bestimmen. Zum anderen gilt es, sich die im Gesamtkomplex der politischen Bildung *wirkenden traditionellen Zielvorstellungen* zu vergegenwärtigen und zu zeigen, inwieweit sie angesichts der heutigen Situation der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung obsolet geworden sind.

Vor dem Beginn des 20. Jahrhunderts gab es den Unterrichtsbereich »Politisch-sozialwissenschaftliche Bildung« noch nicht. Bis dahin wurde fast ausschließlich Geschichte unterrichtet. Bis 1860 hatte der Geschichtsunterricht vor allem sechs Erziehungsaufgaben:

- moralische Erziehung,
- Patriotismus,
- Staatsbürgerkunde,
- religiöse Erziehung,
- Stärkung des Geistes durch die Erlernung historischer Inhalte und
- Anregungen für die Beschäftigung mit Geschichte in der Mußzeit (vgl. dazu Price 1968, 36).

Zwischen 1860 und 1890 waren es vor allem moralische Erziehung und Disziplin, die in den Mittelpunkt der Ziele rückten.

In der Zeit von 1890 bis 1920 führten eine Reihe nationaler Kommissionen die Diskussion über die Ziele der historischen Bildung fort. Dahin standen drei Ziele im Zentrum der Erörterungen (vgl. Price 1968, 37):

- die Entwicklung von Individuen, die in gesellschaftlichen Fragen intelligent, sympathisch und aktiv sind;
- die Entwicklung eines historischen Bewußtseins;
- die Benutzung der Vergangenheit, um die Gegenwart zu erklären.

So ging z. B. der veröffentlichte Bericht des »Committee of Seven of the American Historical Association« davon aus, daß Unterricht in Geschichte (ohne die Sozialwissenschaften) einen wesentlichen Beitrag zur Sekundärerziehung leisten könne. In dem Bericht heißt es: »Geschichte fördert die Urteilsfähigkeit, indem sie dem Schüler dazu verhilft, die Beziehungen

zwischen Grund und Wirkung zu sehen . . . , verlangt nicht nur, das Erwerben der Kenntnis von Fakten zu üben, sondern leitet auch dazu an, sie zu ordnen und zu systematisieren . . . , hilft bei der Entwicklung . . . einer wissenschaftlichen Haltung des Geistes . . . und ist eine mächtige Hilfe, mit der . . . des Schülers Vorstellungskraft angeregt, gestärkt und diszipliniert wird . . . « (Committee of Seven of the American Historical Association 1906, 21–26). In diesem Bericht werden die formalen Werte des Geschichtsunterrichts betont. Bestimmte geistige Fähigkeiten sollen durch das Erlernen der Geschichte ausgebildet werden. Dem liegen bestimmte lernpsychologische Annahmen über den Erwerb allgemeiner geistiger Fähigkeiten zugrunde, die allerdings durch die lernpsychologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte fragwürdig geworden sind (vgl. z. B. Bergius 1964). So kann nicht mehr ohne weiteres angenommen werden, daß allgemeine geistige Fähigkeiten durch den Unterricht in einem Fach erreicht werden können. Möglicherweise deutet gerade die Betonung des formalen Bildungswertes der Geschichte bereits an, daß eine gewisse Verunsicherung im Hinblick auf die Relevanz dieses Bildungswertes entstanden ist, der man sich durch die Betonung des Beitrags des Geschichtsunterrichts zum Aufbau allgemeiner geistiger Fähigkeiten zu entziehen glaubt.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts kündigt sich eine weitere wichtige Veränderung im Denken über die Ziele der Social-Studies-Erziehung an. Sie findet einen deutlichen Ausdruck in der 1916 veröffentlichten Empfehlung der National Education Association. Während es in dem Bericht von 1899 noch um die Vermittlung der Geschichte mit dem Ziel der Bildung des Individuums ging, fanden in den neuen Empfehlungen zum ersten Mal die *Bedürfnisse der Gesellschaft* und der *Bezugsrahmen der Schüler* als wichtige Kriterien für die Bestimmung der Zielsetzungen und der Stoffauswahl Erwähnung. Ferner wurde die beherrschende Stellung der Geschichte im Curriculum in Frage gestellt. Nicht zuletzt deshalb gewann auch der Begriff »Social Studies«, d. h. politisch-sozialwissenschaftliche Bildung, immer mehr an Verbreitung, bis er heute zur gebräuchlichen Bezeichnung für diesen Fachbereich des Gesamtcurriculum geworden ist. Die Kommission schlug darüber hinaus die Einrichtung zweier ganzjähriger Kurse mit den Themen »Amerikanische Geschichte«, »Probleme der Demokratie« vor, in denen die Schüler sich auseinandersetzen sollten mit »... den gegenwärtigen Problemen oder Kontroversen oder Bedingungen, wie sie im Leben unter unterschiedlichen politischen, ökonomischen und sozialen Aspekten vorkommen « (Dunn 1916, 53). Diese beiden Kurse sind bis heute noch Teil des Curriculum in den New Social Studies.

Von grundsätzlicher Bedeutung für die Entwicklung des curricularen Bereichs politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung war die mittlerweile notwendig gewordene Rechtfertigung des Geschichtsunterrichts durch den

Hinweis auf seinen unmittelbaren Wert zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme der Schüler und der Versuch, die Schule den Sozialwissenschaften zu öffnen. Dieser Sachverhalt fand seinen Ausdruck auch in der Forderung, Geographie und Staatsbürgerkunde mit europäischer und amerikanischer Geschichte sowie mit den »Problemen amerikanischer Demokratie« zusammenzufassen. Ein in dieser Weise bereits interdisziplinär oder multidisziplinär konzipierter Unterricht sollte dazu beitragen, die folgenden sieben von der Kommission aufgestellten Prinzipien der Sekundärerziehung zu berücksichtigen und nach Möglichkeit zu realisieren: Erhaltung physischer und psychischer Gesundheit, Verständnis für die wichtigsten gesellschaftlichen Prozesse, eine brauchbare Funktion in der Gesellschaft, Entwicklung der Berufsfähigkeit, des politischen Bewußtseins, der Fähigkeit zu sinnvollem Freizeitgebrauch und die Entwicklung ethisch einwandfreier Menschen (a. a. O.). Die Empfehlung ließ jedoch zunächst die Frage offen, wie diese Prinzipien und die neuen curricularen Elemente im einzelnen realisiert werden können.

Der erste systematische Versuch, die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung in der Sekundarschule zu analysieren und ihre Ziele zu bestimmen, erfolgte durch die American Historical Association's Commission, deren Ergebnisse in 17 Bänden, zwischen 1932 und 1942 veröffentlicht, für das Verständnis der historischen Entwicklung und die gegenwärtigen Konzeptionen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA wertvolle Materialien bieten. In den von dieser Kommission entworfenen Zielsetzungen lassen sich zwei Elemente unterscheiden, die bis heute für die Zieldefinitionen wichtig sind:

- Wertvorstellungen hinsichtlich des Individuums;
- Wertvorstellungen hinsichtlich der Gesellschaft.

Zwischen beiden wird keine Dichotomie angenommen; vielmehr wird versucht, beide Elemente in der Definition der Zielsetzung eng aufeinander zu beziehen: »Im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht ist es unser wesentliches Anliegen, reiche, vielseitige Persönlichkeiten zu schaffen, die mit praktischen Kenntnissen ausgestattet und von Idealen erfüllt sind, so daß sie ihren Weg gehen und ihre Aufgabe in einer sich wandelnden Gesellschaft erfüllen können, die selbst Teil einer komplexen Welt ist« (The nature of the social sciences 1934, 178–179). Danach besteht also das wichtigste Ziel politischer Bildung in der Aufgabe, »vielseitige Persönlichkeiten« (individuelles Element) in einer sich »wandelnden Gesellschaft« (gesellschaftliches Element) heranzubilden. Eine solche Zielsetzung weist über den Unterrichtsbereich der politischen Bildung i. e. S. hinaus; sie ist das Ziel der Erziehung überhaupt. Das läßt zwei Schlüsse zu, einmal: Erziehung wird schlechthin als politische Erziehung verstanden. Zum anderen: Es fehlt in dieser allgemeinen Definition das Spezifische einer intentionalen politi-

sehen Bildung, die durch eine stark ins Allgemein-Menschliche reichende Definition leicht in Gefahr geraten kann, unpolitisch zu werden. Neu und für die weitere Entwicklung politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in den USA wichtig ist an dieser Definition der Verweis auf ein Bezugssystem, das »... ein mehr oder weniger idealisiertes Bild des individuellen Lebens und der Gesellschaft, das im Rahmen der Gegebenheiten für erstrebenswert angesehen wird«, bietet (a. a. O., 179). Für die Auswahl von Lernzielen und Inhalten und für die Organisation von Curriculumelementen ist dieses Bezugssystem eine wichtige Voraussetzung. Offen bleibt in diesem Stadium der Diskussion jedoch, welche Kriterien das Bezugssystem hat, mit deren Hilfe die curricularen Ziele und Inhalte ausgewählt werden sollen, und wie sich die Curriculumentwickler bei widerstreitenden Bezugssystemen verhalten. In diesen ungelösten Fragen scheint jedoch für Beard, der als der Repräsentant der Kommission gelten kann, kein unüberwindbares Problem zu liegen. Man geht von dem Vorhandensein eines solchen, sehr allgemein skizzierten Bezugsrahmens aus und wendet sich zugleich den folgenden Sozialwissenschaften zu, die sich am besten zur Vermittlung der erforderlichen spezifischen Kenntnisse eignen sollen:

1. Geographie,
2. Ökonomie,
3. Kultur-Soziologie,
4. Politikwissenschaft,
5. Geschichte (a. a. O., 191-192).

Dabei ist der Kommission bewußt, daß bei der Auswahl der zielorientierten sozialwissenschaftlichen Inhalte die Grundwerte der amerikanischen Gesellschaft berücksichtigt werden müssen. So heißt es: »Sozialwissenschaft kann ethische Überlegungen nicht außer acht lassen, anderenfalls würde sie ein Zweig des trägen Scholastizismus werden, ohne Richtung und treibende Kraft. Insoweit Sozialwissenschaft wirklich wissenschaftlich ist, ist sie neutral; insoweit sie in den Schulen unterrichtet wird, muß sie sich ihrer ethischen Verantwortung bewußt sein. Sie muß Entscheidungen treffen, Werte unter Berücksichtigung von gültigen Normen betonen« (a. a. O., 73).

So wenig überzeugend bei unserem Wissenschaftsverständnis die Konzeption einer »neutralen« Wissenschaft ist, so wichtig ist für die Entwicklung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA bis heute der Hinweis auf die ethischen Implikationen bei Ziel- und Inhaltsauswahl für Schulcurricula geblieben. Damit verbunden ist die Erkenntnis, daß die Bestimmung der Ziele politischer Bildung nicht die Aufgabe einer sich als wertfrei verstehenden Wissenschaft, sondern vielmehr eine normative gesamtgesellschaftliche Verpflichtung ist. Daher liegt es im Interesse jeder Gesellschaft, die Ziele der Erziehung, insbesondere der politisch-sozialwis-

senschaftlichen Bildung, festzulegen. Dazu bedarf es eines Entscheidungsprozesses, in dem eine Reihe z. T. sehr unterschiedlicher Teilprozesse stattfinden. Dabei spielt die Frage nach der Legitimität derartiger Entscheidungen und ihrem Beitrag zur Erhaltung der systemstabilisierenden Massenloyalität eine entscheidende Rolle, die selbst wiederum eine Voraussetzung für das Funktionieren des amerikanischen Gesellschafts-systems ist.

Trotz des im Hinblick auf die konzeptuellen Probleme der Zielauswahl für Schulcurricula erreichten relativ hohen Bewußtseinsstands der Beard-Kommission werden folgende Ziele für den politischen Unterricht formuliert, die im Hinblick auf die bestehenden Verhältnisse wenig kritisch sind: »Das Ziel des politischen Unterrichts . . . ist es, die demokratischen Institutionen zu stärken, ihre Funktionsweise deutlich zu machen, ihre allgemein anerkannten Fehler herauszustellen, effektive Führungsqualität aufzubauen, jeden Bereich der politischen Szene zu erhellen und die zukünftigen Wähler an eine kritische Fairness zu gewöhnen . . .« (a. a. O., 48).

Darüber hinaus betont die Kommission die Notwendigkeit der Vermittlung analytischer Begriffe anstatt bereits feststehender gedeuteter Daten: » . . . Fähigkeit zu verstehen, zu analysieren, Informationen auszuwerten, auszuwählen, zu verarbeiten und sinnvoll auf ihrer Grundlage zu handeln. Die Qualifikation des Individuums, nicht ein Dogma, ist unser höchstes Ziel.« (a. a. O. 98).

In der Didaktik politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in den USA ziehen sich die beiden in der Empfehlung der Kommission bereits erkennbaren Ansätze bis zum heutigen Tag hindurch. Der eine Ansatz will die Unterrichtsziele und -inhalte direkt von den Sozialwissenschaften ableiten und vergißt dabei das gesamtgesellschaftliche Interesse für die Ziele der politischen Bildung, das es nicht erlaubt, die Zieldefinitionen lediglich Fachwissenschaftlern zu überlassen (vgl. Kapitel 4.1). Der andere ist sich stärker der politischen Verpflichtung der Social Studies bewußt und versucht deshalb die Behandlung der grundlegenden gesellschaftlichen Konflikte zum Inhalt und Ziel der politischen Bildung zu machen. Die Diskussion beider Ansätze geht weiter; ihr Ende ist kaum abzusehen.

Die Erörterung der Zielproblematik in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung bekam eine neue Richtung durch den 1956 erschienenen Bericht des National Council for the Social Studies, der in der Periode des Kalten Krieges entstand, die durch ein hohes Selbst- und Überlegenheitsgefühl der amerikanischen Nation gekennzeichnet war. Hierin werden 12 Themen genannt, die als Ziele der politischen Bildung bezeichnet werden und gleichzeitig Richtlinien für die Auswahl zielorientierter Inhalte darstellen. Diese Themen sind also vor den New Social Studies formuliert worden. Sie lauten:

1. Gegenseitige Anpassung von Mensch und Natur;

2. die Anpassung von individuellen und gruppenspezifischen Ideen an die interdependente Welt;
  3. Anerkennung der Würde und des Wertes des Individuums;
  4. der Gebrauch der Intelligenz, um das menschliche Leben zu verbessern ... und ... den freien Austausch von Ideen und Werten zu gewährleisten;
  5. die reflektierte Übernahme individueller Verantwortung für das persönliche und allgemeine Wohlergehen;
  6. steigende Effektivität der Familie als einer zentralen gesellschaftlichen Institution;
  7. das intelligente und verantwortliche Teilen der Macht mit dem Ziel, Gerechtigkeit zu erreichen;
  8. die kluge Verteilung der knappen Ressourcen, um damit eine möglichst große materielle Sicherheit zu gewährleisten;
  9. Schaffung eines angemessenen Ausmaßes an Loyalität . . . , eines »gesunden« und begründeten Patriotismus und eines globalen Humanismus;
  10. Kooperation im Interesse von Frieden und Wohlstand, . . . eine Zunahme im friedlichen Miteinander; Reflexion und Meinungen auf der Suche nach einem Konsens;
  11. das Erreichen eines Gleichgewichts zwischen gesellschaftlicher Stabilität und gesellschaftlichem Wandel;
  12. Entwicklung der Fähigkeit, reicher und erfüllter zu leben
- (McCutchen 1956, 211–218).

Diese Themen fallen in mancher Hinsicht hinter das Reflexionsniveau zurück, das von der Beardschen Kommission erreicht worden war. Wichtige Unterscheidungen im Hinblick auf die Beziehung zwischen Werten und empirischem Wissen werden dabei übersehen. Es werden ethische und normative Forderungen mit sozialwissenschaftlichen Grundgedanken vermischt. Unsystematisch werden Themenbereiche als Ziele der politischen Bildung interpretiert, d. h. ihre Inhalte als Fakten angesehen, die zur Erreichung der Ziele notwendig sind. Diese unzulässige Vermischung unterschiedlicher Elemente und der Mangel eines offen dargelegten Bezugssystems wird z. B. angesichts des ersten Themas deutlich: »Gegenseitige Anpassung von Mensch und Natur.« Was bedeutet »gegenseitige Anpassung«? Ist sie erwünscht, und wie soll sie erfolgen? Und wenn sie erfolgen soll, welchen Beitrag kann dazu die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung leisten? Was ist das Bezugssystem, das hinter der Forderung nach gegenseitiger Anpassung von Mensch und Natur steht? Ist es die pluralistisch-kapitalistische Gesellschaft? Ohne Kenntnis des Bezugssystems bleiben solche Zielangaben für die Steuerung des curricularen Entscheidungs- und Entwicklungsprozesses ohne Wert. Ähnliche Einwände ließen sich gegen weitere Kategorien erheben, bei denen verschiedene konzeptuelle Ebenen wie

Wertvorstellungen, in den Sozialwissenschaften gewonnenes Wissen, allgemeiner Menschenverstand etc. vermischt werden. In den Themen suggerieren Begriffe wie »gegenseitige Anpassung«, »Anerkennung der Würde und des Wertes des Individuums« Vorstellungen von einer einmaligen Lösung, die dem dynamischen Charakter politischer Bildung widerspricht. Ähnlich kritisiert auch Oliver, prononciierter Vertreter des konfliktorientierten Ansatzes in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung, diese zielorientierten Inhalte und Werte und faßt seine Kritik wie folgt zusammen:

- »1. Es wird versäumt, in angemessener Weise die Frage zu beantworten, ob die Schule das Recht hat, die persönlichen Wertvorstellungen des Schülers zu formen;  
 2. es gibt eine erhebliche Unklarheit über den Begriff ›Kenntnis‹ und über das Verhältnis zwischen Kenntnis und Werten;  
 3. es wird versäumt, einen der wichtigsten Sachverhalte der amerikanischen Gesellschaft zu berücksichtigen, der darin besteht, daß es Konflikte zwischen konkurrierenden Ideen und Werten gibt, die innerhalb eines bestimmten Toleranz-Rahmens zugelassen sind;  
 4. es wird versäumt, die Schwierigkeit einer angemessenen Beschreibung der amerikanischen Gesellschaft zu berücksichtigen und die wachsenden Probleme zu reflektieren, die eine solche Beschreibung wegen der dynamischen Eigenschaften der Gesellschaft für Wissenschaftler bietet« (Oliver 1968, 27).

Innerhalb der Zielsetzungen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA lassen sich folgende Tendenzen formulieren, die bis zum Ende der 60er Jahre bestimmend sind:

1. Glaube an die Mustergültigkeit der amerikanischen Demokratie, deren verfassungsmäßige Grundwerte und Organisationsformen zu erhalten sind.
2. Geringe Bereitschaft, Konflikte ins Auge zu fassen und im Rahmen der politischen Bildung auszutragen.
3. Anerkennung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse, verbunden mit geringer Bereitschaft, auf eine gerechte Veränderung der Verteilung gesellschaftlicher Macht hinzuwirken.

Die Zielsetzungen der politischen Bildung haben sich zwar mit den im Laufe der Geschichte veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gewandelt. Dabei sind jedoch die genannten Tendenzen von den Anfängen der politischen Bildung im Geschichtsunterricht bis heute wirksam geblieben. Darüber dürfen auch die Wandlungen in den Zielsetzungen dieses Bereiches nicht hinwegtäuschen, die durch das Zurückdrängen der religiösen Erziehung, des Patriotismus und der moralischen Erziehung eingetreten sind. In Übereinstimmung mit den komplexer werdenden gesamtgesellschaftlichen Sachverhalten ist es zu einer Ausweitung der Ziele der politischen Bildung gekommen, die auch den komplexer gewordenen globalen Bedingungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Rechnung zu tragen versucht, ohne daß der ethnozentrische Charakter der politischen Bildung in den

USA bislang hätte abgebaut werden können (vgl. Anderson 1968). Auf der anderen Seite ist im Laufe dieses Jahrhunderts in Übereinstimmung mit dem gewandelten Verständnis von Pädagogik, wie es in der Folge der »Progressive-Education-Bewegung« entstand (vgl. Cremin 1961), der Schüler als die Bezugsperson von Unterricht bei dessen Konzeptualisierung stärker berücksichtigt worden.

Im Laufe der Darstellung der historischen Entwicklung der Zieldiskussion ist deutlich geworden, daß eine rationale Formulierung von Zielen zur Auswahl von Curriculuminhalten, Materialien und Methoden nur möglich ist, wenn ein Bezugsrahmen vorhanden ist, der explizit gemacht wird. Wenn die Kriterien dieses Bezugsrahmens nicht deutlich dargelegt werden – und das ist auf der Ebene der nationalen Kommissionen und im Verlauf der historischen Entwicklung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung nicht geschehen –, bleiben die Zielvorstellungen von begrenzter Relevanz für die Bestimmung der Curriculumelemente. Im Prozeß der historischen Entwicklung hat sich gezeigt, daß zur Erreichung der komplexen Zielsetzungen politischer Bildung Geschichte oder eine Sozialwissenschaft nicht ausreichen. Statt dessen muß der gesamte interdisziplinäre Bereich der Sozialwissenschaften, der Ethik, der Jurisprudenz und der Geschichte herangezogen werden, um die entsprechenden Erziehungsziele zu realisieren.

Beim gegenwärtigen Forschungsstand ist es nicht möglich, die Frage zu beantworten, inwieweit die Zielangaben, die von den verschiedenen Kommissionen im Laufe der Entwicklung der Social Studies formuliert worden sind, die Unterrichtswirklichkeit in der angestrebten Richtung verändert haben. Wahrscheinlich ist ihr Einfluß bis in die neuere Zeit hinein eher indirekt gewesen, indem sie für viele einzelstaatliche »Rahmenpläne« und für einzelne Curriculumteams eine Orientierung darstellten, deren Ausmaß im Einzelfall wahrscheinlich sehr unterschiedlich war. Wie verschieden stark der Einfluß solcher Zielformulierungen auch sein mag, man wird mit der Annahme nicht zu weit gehen, daß sie in vieler Hinsicht einen Konsens über die Ziele der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA enthalten, zumal kontroverse Ziele in den nationalen Zielangaben dieser Art kaum Eingang gefunden hatten. Daher kann man diese Zielangaben mit einiger Vorsicht durchaus als für das Verständnis historisch-politischer und später politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung repräsentativ ansehen. Dies gilt um so mehr, als sich die Kommissionen in der Regel aus den repräsentativen Vertretern dieses schulischen Bereiches zusammensetzen.

#### 4. *Zur Inhaltsproblematik in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung*

Die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung der 60er Jahre nahm ihren Ausgangspunkt in einer heftigen Kritik an der bisherigen politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. Sie richtete sich gleichermaßen auf ihre Ziele, Inhalte, Organisationsprinzipien und Unterrichtsverfahren. Auf der Grundlage dieser Kritik versuchte man, mit der Entwicklung politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula den Unterricht zu reformieren. Vor der curricularen Reform der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung sah man sich Zielen, Inhalten und Organisationsformen gegenüber, die sich seit 1916 kaum geändert hatten (vgl. Kap. 3.2.). Die typische Struktur der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung vor Beginn der Reform war etwa so (vgl. Massialas/Cox 1966a; Thomas/Brubaker 1971):

1. Klasse: Das Heim und die Schule;
2. Klasse: Die Nachbarschaft, die Gemeinde, das Transportwesen;
3. Klasse: Die Stadt, die Großstadt und der Kreis;
4. Klasse: Amerikanische Staaten und ihre Regionen;
5. Klasse: Die Vereinigten Staaten (Geschichte und Geographie);
6. Klasse: Lateinamerika, Kanada, Europa;
7. Klasse: Europäische Geschichte (ein Semester Geographie);
8. Klasse: Ein Semester amerikanische Geschichte; ein Semester Staatsbürgerkunde;
9. Klasse: Ein Jahr Staatsbürgerkunde oder Staatsbürgerkunde und Wirtschaftsgeschichte;
10. Klasse: Europäische Geschichte;
11. Klasse: Amerikanische Geschichte;
12. Klasse: Probleme der Demokratie (ein oder zwei Semester).

Gegen diese Struktur politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung wurde unter dem Einfluß der curricularen Reformen in den anderen Bereichen des Gesamtcurriculum und ihrer Orientierung an den »entsprechenden« Fachwissenschaften eine Reihe von Argumenten vorgebracht, die hier thesenartig zusammengefaßt werden sollen:

1. Unterricht in Geschichte – so wurde argumentiert – nimmt einen verhältnismäßig großen Anteil aller Stunden ein. Zwar hat er seine exklusive Stellung eingebüßt, die er noch am Anfang des Jahrhunderts gehabt hatte, doch dominieren noch immer die in allen Schulen obligatorischen Bereiche,

wie die Geschichte der Vereinigten Staaten in der 5. Klasse, die europäische Geschichte in der 7. und 10. Klasse und die amerikanische Geschichte in der 11. Klasse. In Wirklichkeit hat der historisch orientierte Unterricht sogar einen noch größeren Anteil an diesem Bereich des Gesamtcurriculum, weil Staatsbürgerkunde häufig als Institutionenkunde unter Betonung der historischen Dimension unterrichtet wird. Zumeist erklärt sich diese zentrale Stellung des Geschichtsunterrichts im Curriculum aus seiner tradierten Funktion. Erst im Laufe der 60er Jahre artikulierten die Sozialwissenschaftler mit Hilfe einer entsprechenden Curriculumentwicklung ihren Anspruch, in stärkerem Maße in das Curriculum der Schule aufgenommen zu werden. Mit ihrer allmählichen Expansion wurden sie für die Schule relevant und begannen mit dem Geschichtsunterricht um die Stellung im Curriculum zu konkurrieren. Dabei wies man darauf hin (vgl. z. B. Morrissett 1967; Morrissett/Stevens 1971), daß viele Anforderungen der gegenwärtigen komplexen Industriegesellschaft durch den Geschichtsunterricht nicht adäquat erfüllt werden können und daß man statt dessen den Schülern Grundbegriffe der Sozialwissenschaften vermitteln müsse. Dabei ging man allerdings selten so weit, Geschichte aus dem Curriculum verdrängen zu wollen (vgl. jedoch Wesley 1972).

2. In Anlehnung an die Curriculumentwicklung in anderen Bereichen des Gesamtcurriculum und ihrer Ausrichtung an den »korrespondierenden« Wissenschaften wurde Kritik an dem wenig wissenschaftlichen, oft stark indoktrinierenden Charakter der Social Studies laut. Durch eine Orientierung an den der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung »entsprechenden« Sozialwissenschaften sollte sie auf eine »wissenschaftliche Grundlage« gestellt werden. Damit sollte eine Aktualisierung und Präzisierung der im Unterricht vermittelten Begriffe, Generalisationen, Konstrukte und Methoden erreicht werden. Man verlangte eine Reform der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung, mit deren Hilfe ihre Inhalte und Methoden dem Stand der Sozialwissenschaften angepaßt werden sollten. Dabei ging es nicht nur um eine verstärkte Wissenschaftsorientierung der eingeführten Bereiche *Geographie* und *Staatsbürgerkunde*, sondern vor allem um die mit Nachdruck vorangetriebene Öffnung des Curriculum politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung für die *Politikwissenschaft*, die *Anthropologie*, die *Wirtschaftswissenschaft* und die *Soziologie*. Von diesen erwartete man einen erheblichen Beitrag im Sinne einer neuen Verankerung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung im gesamten Bereich der Sozialwissenschaften.

3. Mit dem Eintreten für eine Reform der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung durch die verstärkte Ausrichtung auf die Sozialwissenschaften ging eine heftige Kritik an den Zielen und Inhalten der vorliegenden Textbücher einher. Man warf ihnen vor, daß sie hoffnungslos veraltete In-

halte tradierten und längst nicht mehr auf dem Stand gegenwärtiger wissenschaftlicher Erkenntnis seien. Darüber hinaus kritisierte man ihren schichtenspezifischen Charakter, ihre fast ausschließliche Berücksichtigung des Beitrags der weißen angelsächsischen protestantischen Bevölkerung (WASP) zur Geschichte und zur gesellschaftlichen Entwicklung der USA und einen damit verbundenen rassistischen Charakter. Man wies ferner darauf hin, daß die Inhalte weitgehend auf Amerika und Europa zentriert seien und daß sie der veränderten Weltlage kaum Rechnung tragen (vgl. z. B. Palmer 1960; Kennedy 1960; Lemmond 1964). Außerdem – so wurde betont – diskriminiere ihre ausschließlich verbale Ausrichtung Kinder aus den unteren Schichten der Bevölkerung. Schließlich kritisierte man ihre methodisch einseitige Gestaltung, die sich weitgehend auf die Darstellung von Sachverhalten beschränkte. So boten die Textbücher in der Regel wenig Material in Form von Quellen, Statistiken, Bildern etc., das eine selbständige Arbeit der Schüler angeregt hätte (vgl. z. B. Shaver 1965).

4. Darüber hinaus wurde der harmonisierende Charakter politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung aufgedeckt. Man bemängelte, daß gesellschaftliche Konflikte kaum im Unterricht behandelt wurden, und verlangte ihre ausdrückliche Berücksichtigung im Rahmen der Reformen (vgl. z. B. Oliver/Shaver 1966; Shaver/Berlak 1968; Hunt/Metcalf 1968).

5. Die Kritik richtete sich auch auf den überlieferten Inhalts- und Themenkanon in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung sowie seine starre Organisation, die Innovationen hemmend entgegen stand. Deshalb bedurfte es systematischer Anstrengungen, das Curriculum in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung wenigstens partiell zu reformieren. Als wesentliches Mittel dazu bot sich die Entwicklung von Curriculummateriale an, mit dessen Hilfe man den tradierten Inhalts- und Themenkanon am ehesten zu verändern glaubte. Denn in erster Linie – so argumentierte man – bestimmen die Unterrichtsmaterialien, was unterrichtet wird, d. h. sie definieren weitgehend das Curriculum; deshalb schien es begründet, die Reform des Curriculum mit der Entwicklung neuer Materialien zu beginnen.

6. Veränderungsbedürftig waren nicht nur Ziele, Inhalte und Organisation der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung, sondern auch viele der geläufigen Unterrichtsverfahren. Aufgrund extensiver lernpsychologischer Forschungen war man von dem Wert heuristischer Lernmethoden überzeugt, deren Vermittlung zu einem wichtigen Ziel der curricularen Reformen wurde, zumal man von ihrer unzureichenden Berücksichtigung im herkömmlichen Unterricht überzeugt war (vgl. z. B. Clark 1968).

Um dieser Kritik an der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung Genüge zu tun, wurde eine systematische Curriculumentwicklung, verstanden als die Herstellung neuer curricularer Materialien, initiiert und durchge-

führt. Ihr Ergebnis war eine Reihe *materialisierter Curricula* (vgl. Kap. 7). Diese Curricula bildeten die Strategie zur Reform der Ziele und Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung und stellten zugleich selbst das wichtigste Ergebnis der Reformen dar.

Im Rahmen der Entwicklung dieser curricularen Materialien erfolgte eine partielle Neudefinition der Ziele. Von den zahlreichen Bereichen, aus denen Lernziele für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung gewonnen werden können (vgl. Taba 1962), werden für die erwähnte Neudefinition in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung vor allem die *Sozialwissenschaften* einschließlich der Geschichte sowie die Bereiche *gesellschaftlicher Konflikte* relevant. Die Auswahl von zielorientierten Inhalten politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula aus diesen beiden Bereichen ist unmittelbar von dem zugrunde gelegten Konzept politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung abhängig. Dieses wiederum wirft die Frage nach der vorausgesetzten Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie<sup>45</sup> und entsprechenden anthropologischen Konzeptionen auf (vgl. Kamper 1973). Im Prozeß der amerikanischen Curriculumentwicklung wird jedoch diesen, für eine unter emanzipatorischem Anspruch entwickelte Konzeption politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula wichtigen Voraussetzungen relativ wenig Aufmerksamkeit zugewendet. Dies geschieht um so unbekümmerter, als weder die verbreiteten Gesellschaftskonzeptionen des »demokratischen Pluralismus« noch das entsprechende »Menschenbild« im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in Frage gestellt wird. Beide werden vielmehr unproblematisiert als Bezugssysteme angenommen, in deren Rahmen die Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung formuliert und entsprechende Inhalte ausgewählt werden. D. h. die Auswahl zielorientierter Inhalte erfolgt in dem normativ-affirmativen Kontext amerikanischer Gesellschaftstheorien.

Für die in einem solchen Zusammenhang erfolgende politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung ist der normative Rahmen eng gesteckt. Dies gilt für die verschiedenen Konzeptionen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, unter denen man in Anlehnung an Shaver/Berlak (1968, 7/8) vier Grundpositionen unterscheiden kann, nach denen auch die Ansätze zur Auswahl zielorientierter Inhalte variieren:

1. Politisch-sozialwissenschaftliche Bildung als aus pädagogischen Gründen vereinfachte Sozialwissenschaft;
2. politisch-sozialwissenschaftliche Bildung als Summe der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich um das Verständnis des Menschen und der Gesellschaft bemühen;
3. politisch-sozialwissenschaftliche Bildung als ein pädagogisches Programm, das aus sozialwissenschaftlichen und aus anderen Wissenschaften gewonnenen Begriffen besteht und das sich darüber hinaus auf die Behand-

lung politischer Kontroversen konzentriert;

4. politisch-sozialwissenschaftliche Bildung als die Summe *aller* curricularen und außercurricularen schulischen Aktivitäten, die einen Beitrag zur Sozialisation der Schüler leisten (vgl. Engle 1968, 42 ff.)<sup>46</sup>.

Von diesen vier Grundpositionen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung haben für die Zieldefinitionen im Rahmen der Curriculumentwicklung die erste und die dritte Position im Mittelpunkt gestanden. In Übereinstimmung mit der entsprechenden Vorentscheidung ist es zu unterschiedlichen Zielbestimmungen für die curricularen Entwicklungsprojekte gekommen. Die Projekte, die zu der ersten Position gehören, bilden die Gruppe der im engeren Sinne *sozialwissenschaftlichen* Curricula. Die Projekte, die zu der dritten Position gehören, bilden die Gruppe der *konfliktorientierten* und zugleich stärker politisch ausgerichteten Curricula. Die in den 60er Jahren in den USA konzipierten Curriculum-Entwicklungs-Projekte lassen sich einer dieser beiden Kategorien zuordnen. Deshalb sollen im weiteren die beiden für die Auswahl zielorientierter curricularer Inhalte wichtigsten Ansätze näher untersucht werden. Dabei gilt es, zunächst den »Strukturansatz« (4.1) und sodann den »Konfliktansatz« (4.2) darzustellen und jeweils auf seinen spezifischen Beitrag zur politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zu befragen.

#### 4.1. Der Strukturansatz

Die Mehrzahl der in den 60er Jahren entwickelten Curricula orientiert sich an den Sozialwissenschaften. Ihre Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl erfolgt unter Berufung auf das von Schwab und Bruner entworfene Konzept der »Struktur«. Danach gilt es, bei der Entwicklung von Curricula und einem auf ihnen aufbauenden Unterricht die »Grundstruktur eines Gegenstandes« zu erarbeiten und zu vermitteln. Im einzelnen wird das von Bruner so begründet:

»1. Ein Lehrgegenstand wird faßlicher, wenn man seine Grundlagen versteht . . . Wer den grundlegenden Satz einmal verstanden hat, daß eine Nation, um zu leben, Handel treiben muß, wird ein angeblich so besonderes Phänomen wie den Dreieckshandel der amerikanischen Kolonien viel leichter als etwas begreifen, das mehr bedeutet als die fortwährende Verletzung britischer Handelsbestimmungen durch Geschäfte mit Melasse, Zuckerrohr, Rum und Sklaven . . .

2. Der zweite Gesichtspunkt bezieht sich auf das menschliche Gedächtnis. Vielleicht das Grundlegendste, was man nach einem Jahrhundert intensiver Forschung über das menschliche Gedächtnis sagen kann, ist, daß Einzelheiten schnell wieder vergessen werden, wenn sie nicht in eine strukturierte Form gebracht worden sind. Detailliertes Material wird im Gedächtnis unter Anwendung vereinfachender Darstellungsweisen aufbewahrt. Diese vereinfachenden Darstellungen haben sozusagen eine »regenerative« Funktion . . .

3. Das Verstehen grundlegender Prinzipien und Begriffe scheint, wie oben bemerkt, der Hauptweg zu einem adäquaten »Übungstransfer« zu sein. Etwas als

spezifisches Beispiel eines allgemeineren Falls zu begreifen – und das ist hier mit dem Verstehen eines grundlegenden Prinzips oder einer Struktur gemeint – bedeutet, daß man nicht nur einen speziellen Sachverhalt erlernt hat, sondern auch ein Modell für das Verstehen anderer, ähnlicher Sachverhalte, denen man noch begegnen kann . . .

4. Die vierte Behauptung zugunsten einer Betonung von Struktur und Prinzipien im Unterricht besagt, daß man dadurch, daß man den Unterrichtsstoff der Primar- und Sekundarschulen ständig auf seinen fundamentalen Charakter hin überprüft, den Abgrund zwischen ›fortgeschrittenem‹ und ›elementarem‹ Wissen verringern kann . . .« (Bruner 1972a).

Diese von Bruner in seinen späteren Arbeiten kaum weiter präzisierten Vorstellungen über die Elemente der »Grundstruktur« eines Gegenstandes bzw. einer Fachwissenschaft haben im Verlauf der sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung eine entscheidende Rolle gespielt. Fast alle sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekte begannen ihre Arbeit mit dem Versuch, die Struktur der entsprechenden Fachwissenschaften zu erarbeiten. Darunter verstand man in Anlehnung an die zitierten Ausführungen Bruners die grundlegenden *Begriffe, Grundgedanken, Generalisationen, Forschungsmethoden* und *Werte* der Wissenschaft (vgl. auch Schwab 1967). Im Verlauf der Bemühungen um die Struktur der einzelnen Sozialwissenschaften wurde deutlich, daß es *mehrere* Strukturen einer Wissenschaft gibt. Welches System an Begriffen, Generalisationen, Konstrukten und Methoden als »die« Struktur der Wissenschaft angesehen wird, ist von der Wissenschaftsgeschichte, dem Erkenntnisinteresse der Wissenschaftler und dem politischen Bezugssystem abhängig. D. h. also: *Der Strukturbegriff ist ein heuristisches Konzept zur Systematisierung der Wissenschaft*. Diese Systematisierung erfolgt in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation, die auch das Ergebnis der Systematisierung, die Struktur, bestimmt.

In der sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in den USA ging man davon aus, daß die Struktur der Wissenschaft den Schülern zu vermitteln sei. Die Struktur der Wissenschaft sollte in den politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula repräsentiert und von den Schülern gelernt werden. Dabei hatte man die Vorstellung, daß diese Struktur zugleich eine optimale Voraussetzung für die Bildung kognitiver Strukturen im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung darstellt. Diese Gleichsetzung von Wissenschaftsstrukturen, curricularen Inhalts- und Organisationsstrukturen sowie kognitiven Strukturen des einzelnen hat dem Strukturkonzept zu einem beträchtlichen Erfolg verholfen, zumal es einige der zentralen Probleme der Curriculumentwicklung »einfach« zu lösen vorgab. Die Gewinnung von Lernzielen und curricularen Inhalten konnte durch die Konzentration auf die Fachwissenschaften erfolgen. Das schwierige Problem der Motivierung der Schüler und der Berücksichtigung ihrer Eigeninteressen wurde dadurch »gelöst«, daß man die Wissenschaftsstruktur als die erste curriculare

Hauptdeterminante mit der (zu bildenden) kognitiven Struktur der Schüler gleichsetzte. Durch diese Gleichsetzung wurde – wenigstens theoretisch – die zweite curriculare Hauptdeterminante »Schüler« mit in das Strukturkonzept eingebracht. Die dritte Hauptdeterminante »Gesellschaft« – so wurde argumentiert – finde ihre Berücksichtigung bereits in der Strukturbildung der Wissenschaften, die als Sozialwissenschaften auf die Gesellschaft bezogen sind und das objektivierende Wissen einer Gesellschaft über sich selbst darstellen. In diese Gleichsetzung von Wissenschafts-, Gesellschafts-, Curriculum- und kognitiver Struktur gehen eine Reihe stillschweigend gemachter Voraussetzungen ein. Bevor diese Voraussetzungen in kritischer Absicht analysiert werden und mit den sich in der BRD abzeichnenden Ansätzen zur Entwicklung eines Strukturgitters für die Curriculumkonstruktion konfrontiert werden (vgl. Kap. 4.1.4.), sollen einige zentrale Elemente des Strukturkonzepts und seiner Verwendung in den politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekten herausgearbeitet werden. Dabei wird sich zeigen, daß in der Praxis der amerikanischen Curriculumentwicklung, die weitgehend von Wissenschaftlern bestimmt wird, die Konzentration auf der Gewinnung der Wissenschaftsstruktur und ihrer Realisierung im Curriculum liegt, während der psychologischen Dimension des Strukturbegriffs, der Bildung der kognitiven Strukturen des Schülers und ihrer curricularen Voraussetzungen weniger Aufmerksamkeit zugewandt wird.

Im allgemeinen wird auf den *Prozeßcharakter der Struktur* verwiesen, den es bei der Planung des Unterrichts im Curriculum angemessen zu berücksichtigen gilt. Diese Prozeß-Dimension des Strukturkonzepts, die als ein integraler Bestandteil der Struktur angesehen wird, findet in Form der in den Sozialwissenschaften gebräuchlichen Forschungsmethoden (*inquiry* und *discovery method*) in der curricularen Planung ihren Niederschlag (vgl. Kap. 6). Die unter dem Begriff »heuristische Methoden« zusammengefaßten Verfahren sind in den als Prozeß-Curricula verstandenen politisch-sozialwissenschaftlichen Materialien selbst curriculare Ziele, die gelernt werden sollen. Im Verlauf der Anwendungen dieser Methoden kommt es zur Ausbildung der kognitiven Strukturen, deren Entwicklung in Anlehnung an Bruners Strukturkonzept angestrebt wird. Zugleich aber bilden die heuristischen Methoden als prozeßhafte curriculare Lernziele auch Kriterien für die Organisation der angestrebten Lernerfahrungen. In diesen, im Prozeß heuristischen Lernens gemachten Erfahrungen werden die curricularen Strukturelemente von Schülern in kognitive Strukturen transformiert. Die so entstandenen kognitiven Strukturen eignen sich – so die Hypothese – besonders zum Transfer auf neue Situationen. Denn sie bleiben im Gedächtnis erhalten und können unter entsprechenden Bedingungen regeneriert werden.

Aufgrund der spezifischen Ausbildung der in der Curriculumentwicklung engagierten Sozialwissenschaftler stand die Gewinnung der Wissenschafts- bzw. der Curriculumstruktur von Anfang an im Mittelpunkt ihrer Arbeit, während die Organisation der Lernsituationen mit dem Ziel, heuristisches Lernen zu fördern, in der zweiten Phase der Organisation der Curricula, z. T. unter stärkerer Beteiligung von Lehrern und Nicht-Sozialwissenschaftlern, erfolgte. Für die Gewinnung der zielorientierten curricularen Inhalte kommt der ersten Phase und den Sozialwissenschaftlern die entscheidende Rolle zu, obwohl es bei zahlreichen Curricula im Verlauf der zweiten Phase und einer ihr folgenden formativen Evaluation zu erheblichen Änderungen der Curricula kam – auch in intentionaler und inhaltlicher Hinsicht (vgl. z. B. das High School Geography Project sowie die Beschreibung der Evaluation des Humanities Project von MacDonald 1972d).

Im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung hat Tanck versucht, die wichtigsten Elemente der Struktur des Wissens herauszuarbeiten. Dabei unterscheidet er die folgenden vier:

- Konstrukte,
- Generalisationen,
- Begriffe,
- Fakten

(Tanck 1968, 101).

Diese Strukturelemente beziehen sich auf substantielles politisch-sozialwissenschaftliches Wissen; sie müssen dadurch ergänzt werden, daß man sie als Elemente im *Prozeß* politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung begreift. Bei der *Bestimmung zielorientierter Inhalte* für politisch-sozialwissenschaftliche Curricula haben vor allem Begriffe und Generalisationen eine erhebliche Rolle gespielt. Die Versuche, die wichtigsten Generalisationen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung zu erforschen bzw. ihre Grundbegriffe als Ziel- und Schlüsselbegriffe festzulegen, nehmen in der Ziel- und Inhaltsdiskussion einen erheblichen Raum ein. Dabei geht es darum, die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung von der bloßen Vermittlung von Fakten frei zu machen. Fakten sollen lediglich in das Curriculum eingebracht werden, wenn sie zum Verständnis von Begriffen und Generalisationen erforderlich sind. Diese dienen im Sinne des exemplarischen Prinzips als Konzentrationspunkte und liefern zur Selektion der Fakten die Kriterien. Neben Begriffen und Generalisationen bilden Konstrukte wie z. B. das »Wirtschaftssystem« wichtige zielorientierte curriculare Inhalte. Oft werden sie in der *Literatur nicht von Begriffen unterschieden*, zumal wenn diese als Grundbegriffe bezeichnet werden (vgl. Taba 1962 und 1967). Daher werden sie im Rahmen der Ausführungen über Grundbegriffe und Generalisationen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung mit behandelt.

#### 4.1.1. Grundbegriffe als zielorientierte Inhalte strukturorientierter Curricula

Es wurde bereits betont, daß in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung die Konzentration auf Grundbegriffe der Sozialwissenschaften eine erhebliche Rolle gespielt hat. Man ging davon aus, daß die in den einzelnen Wissenschaften verfügbaren Wissensstoffe so umfangreich sind und z. T. so schnell veralten, daß die Vermittlung von Fakten nur sinnvoll ist, wenn sie zur Erarbeitung eines sozialwissenschaftlichen Grundbegriffs dienen<sup>47</sup>. Dabei wurde vorausgesetzt, daß Fakten besonders gut erinnert werden, wenn sie im Zusammenhang mit zentralen Begriffen erarbeitet werden, die selbst einen höheren Grad an Allgemeingültigkeit haben. Die Funktion dieser Begriffe besteht darin, Komplexität zu reduzieren und dem Schüler komplexe Sachzusammenhänge verfügbar und erinnerbar zu machen. Man erwartet, daß der Transfer der Grundbegriffe von dem Kontext, in dem sie gelernt werden, auf neue Situationen relativ einfach erfolgt, wenn diese gemeinsame Elemente mit den ursprünglichen Situationen haben. Dadurch erfolgt auch eine Erweiterung und Vertiefung des ursprünglichen Begriffsverständnisses. Die sozialwissenschaftlichen Grundbegriffe werden als *offene* konzipiert, für die ein bestimmtes Verständnis mit Hilfe entsprechender Elemente vermittelt wird, das aber durch spätere Erfahrungen erweitert bzw. verändert wird. Wegen der hier beschriebenen zentralen Funktion von Begriffen als Mittel zur Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und Organisation von Curricula und der an sie geknüpften komplexen lernpsychologischen Erwartungen ist die Literatur über begriffsorientiertes Lernen erheblich gewachsen (vgl. *Concept Learning: A Bibliography 1969* und ihr *Supplement 1971*)<sup>48</sup>.

Für den Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung hat Fancett (1968) aufgrund jahrelanger Arbeiten am Syracuse University Social Studies Curriculum Center versucht, eine Arbeitsdefinition zusammenzustellen, die eine Reihe unterschiedlicher Definitionen vom »Begriff« berücksichtigt. Danach ist ein Begriff

- das Mittel eines Menschen, in die Dinge, die er erfahren hat, Bedeutung zu bringen;
- ein »geistiges Bild«, das einem Menschen hilft, seine Erfahrungen zu klassifizieren, und das sich fortlaufend ändert, wenn seine Erfahrungen zunehmen,
- eine Abstraktion oder allgemeine Idee eines Menschen, die eine Klasse oder Gruppe von Dingen oder Handlungen repräsentiert, die bestimmte Qualitäten oder Charakteristika gemeinsam haben;
- eine Synthese einer Reihe von Dingen, die ein Individuum erfahren hat, und von Schlußfolgerungen, die es aus seinen Erfahrungen gezogen hat;

– eine Darstellung durch ein sprachliches Symbol, das den wirklichen Gehalt von Einsichten und Bedeutungen angibt, den das Wort bei einem Menschen hervorruft (Fancett 1968, 4).

Von dieser Funktionsbestimmung von Begriffen ausgehend, hat man eine Sammlung wichtiger Begriffe aus den Sozialwissenschaften als zentrale Bezugspunkte für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung zu identifizieren versucht<sup>49</sup>. Mit ihrer Hilfe sollte eine konzeptuelle Struktur für jenen Bereich der Schule erarbeitet werden. Die die Struktur ausmachenden Begriffe wurden von Price/Hickman/Smith (1965) in

- inhaltliche Begriffe,
- Wertbegriffe,
- methodische Begriffe

unterteilt. Dabei ergibt sich folgende Sammlung:

*Inhaltliche Begriffe:* Souveränität; Konflikt; Ursprung, Ausdruck und Lösung; Industrialisierung – Urbanisierung – Syndrome; Säkularisation; Kompromiß und Anpassung; relativer Vorteil; Macht; Knappheit; Input – Output; Ersparnis; soziale Marktwirtschaft; Lebensbedingungen und ihre Bedeutung; Kultur; Institution; soziale Kontrolle; sozialer Wandel; Interaktion.

*Wertbegriffe:* Menschenwürde; Empathie; Loyalität; Regierung aufgrund der Zustimmung der Regierten; Freiheit und Gleichheit.

*Methodische Begriffe:* Historische Methode und Perspektive; geographischer Ansatz; Kausalitätsprinzip; methodische Techniken und Aspekte; Beobachtung, Klassifikation, Maße; Analyse und Synthese; Fragen und Antworten; Objektivierung; Skeptizismus; Interpretation; Bewertung; Beweis.

(zit. nach überarbeiteter Fassung, in: Beyer/Penna 1971, 16).

Auch ohne hier eine nähere Kritik dieser Begriffsliste formulieren zu müssen, wird bereits der relativ willkürliche Charakter der Begriffsauswahl deutlich. Es fehlt ein erkennbares Bezugssystem für die Auswahl der Begriffe. Der als Auswahlkriterium angegebene Gesichtspunkt, daß die Begriffe die einzelnen Sozialwissenschaften integrieren, reicht nicht aus, um ein konzeptuelles System für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht zu entwickeln. Dazu bedarf es weiterer Auswahlkriterien wie z. B.:

1. Hält man den Begriff für das Verständnis einer besonderen Fachwissenschaft für wichtig?
2. Trägt der Begriff dazu bei, Probleme zu verstehen, die für die Gegenwart oder voraussichtlich für die Zukunft wichtig sind?
3. Hat der Begriff für die Schüler Bedeutung?
4. Wird der Begriff dazu beitragen, zukünftige Erfahrungen bedeutungsvoll zu machen?
5. Läßt sich der Begriff auf spezielle Inhalte anwenden, deren Behand-

lung im Unterricht notwendig ist?

(vgl. Beyer/Penna 1971, 92).

Doch selbst bei diesen Kriterien fehlt das Bewußtsein für die Wichtigkeit eines konzeptuellen Bezugsrahmen, in dem die Auswahl der Begriffe erfolgen und begründet werden kann. Denn eine begründbare Auswahl der Begriffe hängt weitgehend von dem zugrunde gelegten konzeptuellen System ab. Sie wird unterschiedlich sein je nachdem, welche politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen in dem zugrunde liegenden Bezugssystem gemacht werden.

Dies wird sehr deutlich, wenn man die am Social Studies Curriculum Center der Syracuse University erarbeitete Begriffsliste mit den Kernelementen eines Curriculum für das »Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft« vergleicht, die Grauhan/Narr (1973, 126–127) erarbeitet haben. Für diesen Entwurf sind im ersten Studienabschnitt z. B. im Rahmen der Produktionsfunktion »Lohnarbeit und Kapital«, im Rahmen der Distributionsfunktion der »Wohlfahrtsstaat« und im Rahmen der Sicherungs- und Schutzfunktion »Aufbau und Funktion der politischen Institutionen« zentrale Begriffe. Ihre Behandlung kann durch Kurse ergänzt werden, die »Sozialisation«, »Information/Kommunikation/Partizipation« sowie »Verwaltungs-/Verfassungsrecht« ins Zentrum stellen. – Für den zweiten Studienabschnitt schlagen die Autoren innerhalb der drei Rahmen Produktionsfunktion, Distributionsfunktion und Sicherungs- und Schutzfunktionen »Produktivkräfte« und »Produktionsverhältnisse«, »politische Planung«, »Verwaltung und Bürokratie«, »Rechtsstaat und Militärstaat« als Schlüsselbegriffe vor. Aus einer solchen Gegenüberstellung wird deutlich, wie sehr die Auswahl der Begriffe durch politische Anschauungen bestimmt wird. Während es sich im Fall der amerikanischen Autoren um Begriffe handelt, die auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau und mit entsprechendem Allgemeingültigkeitsanspruch formuliert worden sind, geben die von Grauhan/Narr angegebenen Schlüsselbegriffe den politischen Kontext an, in dem ihre Behandlung intendiert ist. Im Unterschied zu den an der Syracuse Universität erarbeiteten Vorschlägen handelt es sich hier um – unter dem Anspruch emanzipatorischer Bildung – politisch relevante Begriffe, deren Bezugssystem unmittelbar erkennbar ist. Für eine gesellschaftskritische, politisch-sozialwissenschaftliche Erziehung bilden sie einen klareren Bezugspunkt als die an der Syracuse Universität formulierten Begriffe.

Dies gilt auch, wenn man sie mit dem von Fenton/Good/Lichtenberg (1971) entwickelten Begriffssystem vergleicht, das mehrere Arten von Begriffen als Kriterien zur Auswahl zielorientierter Inhalte unterscheidet. So werden von *universalen Begriffen* wie Kultur, Gesellschaft oder Zivilisation *Makrobegriffe* wie Wirtschaftssystem, Regierung, Gesellschaftsstruk-

tur und Region unterschieden, denen die vier Fachwissenschaften Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie/Anthropologie und Geographie zugeordnet werden. Die Makrobegriffe werden noch weiter untergliedert, so daß z. B. »politisches System« als traditionelles, totalitäres, demokratisches, autoritäres, parlamentarisches usw. spezifiziert werden kann. Besonders wichtig für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung sind die »analytischen Begriffe«, die die Sammlung von Daten leiten und zu denen analytische Fragen formuliert werden sollen. Zu diesen analytischen Begriffen gehören nach Auffassung der Autoren z. B. aus der

*Politikwissenschaft*: Führung, Entscheidung, Institutionen, Ideologie, Staatsbürgertum;

*Wirtschaftswissenschaft*: Werte und Ziele, Knappheit und Wahl, Ressourcen, Preis, Verteilung, Produktion, wirtschaftliches Wachstum;

*Soziologie und Anthropologie*: Rolle, Status, Normen, soziale Klasse, Gruppen, Interaktion, kultureller Wandel

(vgl. Fenton/Good/Lichtenberg 1971, 25).

Wenn nun – aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen – eine entsprechende Auswahl von Begriffen erfolgt ist, gilt es, eine Reihe von Kriterien zu bedenken, die man bei ihrer Verwendung im Curriculum berücksichtigen muß:

– Welchen Hintergrund an Fakten benötigt man, um ein Verständnis dieser Begriffe zu entwickeln?

– Wie wird der Begriff zu anderen ausgewählten Begriffen in Beziehung gesetzt? Braucht man ihn, um sie zu verstehen, oder wird er besser verstanden, nachdem sie bereits behandelt wurden?

– Wann sollte der Begriff unter Berücksichtigung der Interessen, Fähigkeiten und des Reifegrades der Schüler eingeführt werden?

– Wann und wo kann der Begriff wieder betont und erweitert werden?

(Fancett 1968, 43–44).

Zusammen mit den Bemühungen um die Auswahl von sozialwissenschaftlichen Grundbegriffen als Ziele, Inhalte und Organisationszentren für politisch-sozialwissenschaftliche Curricula werden Methoden der Vermittlung der Begriffe entwickelt, deren Erwerb selbst zum Ziel der Curricula wird. Dabei werden von der Mehrzahl der Autoren induktive Verfahren der Begriffsentwicklung vorgeschlagen, die dem Prozeßcharakter der Begriffsbildung Rechnung tragen<sup>50</sup>. Für die induktiven und die deduktiven Verfahren der Begriffsentwicklung gilt, daß Begriffe in verschiedenem Ausmaß erlernt werden können. Mit Henderson (1957) lassen sich sechs Arten der Begriffsbeherrschung unterscheiden:

– verbale Wiedergabe von Begriffen,

– Definition eines Sachverhaltes mit eigenen Begriffen,

– Erbringen von Beispielen für bestimmte Begriffe,

- Anwendung von Begriffen auf neue Probleme (mit Hilfe des Lehrers),
- Anwendung von Begriffen auf neue Probleme (ohne Hilfe),
- Anwendung von Begriffen und ihre Begründung durch den Schüler.

Bei Curricula, die Grundbegriffe der Sozialwissenschaften als Bezugspunkte haben, kommt es darauf an, sie so zu organisieren, daß diese sechs verschiedenen Formen der Begriffsbeherrschung erreicht und geübt werden. Dazu gilt es entsprechende Evaluationsverfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe man sich vergewissern kann, daß die Curricula ihre Intention verwirklichen, dem Schüler dabei zu helfen, ein sozialwissenschaftliches Begriffs- und Bezugssystem aufzubauen.

#### *4.1.2. Generalisationen als zielorientierte Inhalte strukturorientierter Curricula*

»Eine Generalisation beinhaltet das Verständnis einer Beziehung zwischen Begriffen. Sie bildet das Verbindungsglied zwischen Begriffen. Sie beruht auf der Annahme, daß es eine Beziehung zwischen Klassen gibt« (Tanck 1968, 106). Das wird deutlich, wenn man sich folgendes Beispiel für eine Generalisation vergegenwärtigt: »Gesellschaftliche Institutionen neigen dazu, ihr Bestehen zu sichern.« Damit wird eine Aussage über eine Beziehung zwischen den beiden Begriffen gemacht, die den Anspruch erhebt, zumindest unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen zuzutreffen. Wenn sie vom Schüler erarbeitet und verstanden wird, hat er eine Generalisation verfügbar, mit deren Hilfe im allgemeinen wesentliche Aspekte und Verhaltensweisen von Institutionen erklärt werden können.

Im einzelnen sind Generalisationen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Eine Generalisation gibt die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Klassen an.
- Eine Generalisation erstreckt sich auf ganze Klassen ...
- Eine Generalisation ist eine Form höherer Abstraktion als ein Begriff. Da sie das Verständnis einer abstrakten Beziehung zwischen abstrakten Begriffen darstellt, ist sie in höherem Maße abstrakt als ihre Teilbegriffe ...
- Eine Generalisation beruht auf einer Schlußfolgerung. Sie entsteht eher aufgrund einer Idee oder Reflexion als aufgrund von Beobachtung allein ...
- Eine Generalisation beruht auf einer Voraussetzung, die auf ihren Wahrheitsgehalt und ihre Gültigkeit hin beurteilt werden kann ...
- Die Generalisation ist nicht eine verbalisierte Aussage oder Behauptung, sondern ein Komplex von Operationen des Verstehens (Tanck 1968, 107).

Im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung kommen Generalisationen vier weitere spezifische Funktionen zu:

1. Sie dienen als Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung und Bildung;
2. sie bilden Kriterien für die Auswahl von Inhalten;
3. sie sind ein wichtiges Kriterium für die Organisation von Curricula;
4. sie dienen als Kriterien für die Schülerbeurteilung.

Wie auch aus dieser Funktionsbeschreibung hervorgeht, sind Generalisationen immer Bestandteil politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung gewesen. Im Rahmen der New Social Studies ist jedoch der Versuch gemacht worden, die Fähigkeit, Generalisationen zu bilden, systematisch zu entwickeln. Obwohl Generalisationen in der Mehrzahl der curricularen Projekte ausdrücklich als Ziele und Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung angegeben werden, spielen sie dennoch im allgemeinen im Vergleich zu den Grundgedanken und Grundbegriffen eine geringere Rolle.

Die Versuche, Generalisationen zu zentralen Inhalten politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung zu machen, wurden durch die umfangreichen Forschungsarbeiten vorangetrieben, die in den 50er und 60er Jahren an der Stanford University unternommen wurden. Sie führten dazu, daß die systematische Suche nach den in den Sozialwissenschaften relevanten Generalisationen zu einem gewaltigen Projekt wurde, in dessen Verlauf mehrere tausend Generalisationen entdeckt wurden, deren Beitrag jedoch für die Bewältigung der unmittelbaren Probleme nur eine begrenzte Relevanz hatte (vgl. Hanna/Lee 1962).

In einem ersten Teil dieser Gesamtuntersuchung hatte Douglas (1954) Arbeiten zur Geographie auf entsprechende Generalisationen hin untersucht. Von den 3500 entdeckten Generalisationen wurden durch entsprechende Gruppierungen und Synthetisierungen 824 Generalisationen in 71 Gruppen geteilt. Zu diesen gehören aus der Geographie z. B.: »Moderne Gesellschaften hängen weitgehend von Bodenschätzen ab«; »Wenn die anderen Bedingungen gut sind, neigen Immigranten dazu, sich in Regionen niederzulassen, die die gleichen klimatischen Bedingungen wie ihr Heimatland haben.« Für diese Generalisationen und die anschließend aus den anderen Sozialwissenschaften (Wirtschaft, Soziologie, Sozialpsychologie, Politologie, Anthropologie) gewonnenen Generalisationen galt es, ein Organisations- und Klassifikationsprinzip zu finden. Dafür wählte man das von Hanna seinem Primarstufen-Curriculum zugrunde gelegte Prinzip der curricularen Organisationen nach den folgenden typischen Aktivitäten:

- Schutz und Erhaltung menschlicher und natürlicher Ressourcen;
- Herstellung, Austausch, Verteilung und Gebrauch von Essen, Kleidung, Wohnung und anderen Konsumwaren und -diensten;
- Transport von Menschen und Waren;
- Kommunikation von Ideen und Gefühlen;
- Erziehen;

- Muße haben;
  - Organisieren und Regieren;
  - Herstellung von Werkzeugen, Techniken und sozialen Einrichtungen;
  - Ausdruck und Erfüllung ästhetischer und geistiger Impulse
- (Hanna/Lee 1962, 69).

Die diesen menschlichen Grundaktivitäten zugeordneten Generalisationen sollten sodann nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise<sup>51</sup> organisiert und in entsprechende Curricula eingearbeitet werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen den Schluß nahe, daß die Verwendung von Generalisationen im Rahmen pragmatischer politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung nur möglich ist, wenn man auf ihre systematische Erfassung verzichtet. Der Versuch Hannas und seiner Mitarbeiter, Generalisationen aus den Sozialwissenschaften durch eine Aufarbeitung der vorliegenden Literatur systematisch zu gewinnen, zeigte, daß die Zahl möglicher Generalisationen so groß ist, daß sie nur in bezug auf einen konkreten curricularen Bezugsrahmen sinnvoll bestimmt werden können. Da prinzipiell sehr unterschiedliche Kombinationen einzelner Grundbegriffe möglich sind – je nachdem, in welchem Kontext sie formuliert werden –, übersteigt die Zahl der Generalisationen bei weitem die der Grundbegriffe; darüber hinaus gerät ein Verfahren, das unter dem Anspruch der Vollständigkeit durchgeführt wird, leicht in Gefahr, zwar zur Gewinnung häufig gebrauchter Generalisationen zu führen, zugleich aber den kritischen Anspruch politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung zu verlieren. Entscheidend ist in jedem Fall, daß Generalisationen als Kriterien zur Auswahl zielorientierter Inhalte dienen können bzw. selbst bereits politisch-sozialwissenschaftliche Inhalte darstellen. Dabei gilt es, die folgenden Schritte zu berücksichtigen:

1. Sammlung der Generalisationen, die voraussichtlich in Zusammenhang mit den allgemeinen Zielen des Curriculum stehen;
2. Gewichtung der Generalisationen in solche, die unbedingt gelernt werden sollen, und solche, die weniger wichtig sind;
3. Auswahl der Inhalte, die dazu geeignet sind, bestimmte Generalisationen entstehen zu lassen;
4. Organisation der Generalisationen und der entsprechenden Inhalte in curriculare Sequenzen;
5. Evaluation der Auswahl der Generalisationen, der Inhalte, Organisationsformen und Materialien.

In zahlreichen Curricula politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung in den USA dienen Generalisationen und Begriffe als Kriterien der Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und Organisation. Im folgenden Abschnitt soll daher an einem Beispiel verdeutlicht werden, wie ein multidisziplinäres Curriculum auf dieser Grundlage konzipiert werden kann.

#### 4.1.3. Die Organisation eines Curriculum auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Grundgedanken (Begriffe, Generalisationen)

Einer der bekanntesten Versuche, Begriffe und Grundgedanken als zentrale zielorientierte Inhalte zu behandeln, bestand in dem »Orchestrierten Curriculum« für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht, das Senesh und seine Kollegen (1967) entworfen haben. Es soll hier als Beispiel dafür dienen, wie sozialwissenschaftliche Curricula auf der Grundlage des Strukturkonzepts entworfen werden können. Zur Begründung (rationale) dieses an der Struktur der Sozialwissenschaften orientierten Curriculumentwurfs wenden sich die Autoren vor allem gegen den Charakter bisheriger politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, deren Ziel weitgehend in der Indoktrination der Schüler mit den amerikanischen Werten lag. Statt dessen treten sie dafür ein, daß das (erwünschte) politische Verhalten aufgrund *rationaler Analyse* erlangt wird, zu der sozialwissenschaftliche Begriffe, Grundgedanken und Methoden verwendet werden müssen, die als analytische Hilfsmittel auch zum Verständnis gesellschaftlicher Probleme dienen. Damit soll auch eine verbreitete Unzulänglichkeit in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung beseitigt werden, die Senesh so charakterisiert: »Lehrer, die versucht haben, Generalisierungen für ein umfassendes und allgemeines Curriculum zu erstellen, haben die unverwechselbaren und charakteristischen Züge der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen unter den Tisch fallen lassen und so allgemeine Kategorien vorgelegt, daß sie jeglichen analytischen Inhalts entbehren« (Senesh 1967; zit. nach dt. Fass. 1972, 175). Daher versuchen Senesh und seine Kollegen aus den fünf sozialwissenschaftlichen Disziplinen Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, Anthropologie und Geographie (analytische) Grundgedanken (fundamental ideas) abzuleiten und sie so miteinander in Beziehung zu setzen, daß die Struktur eines sozialwissenschaftlichen Curriculum entsteht. Diese Grundgedanken der Sozialwissenschaften bilden:

1. ein logisches System von Gedanken und Sätzen;
2. die oberste Grenze des Wissens; und
3. die Organisation der Gedanken und Sätze, die auf jeder Jahrgangsstufe anwendbar sind (Senesh a. a. O. 176).

Sie stellen den Kern der dem Schüler zu vermittelnden sozialwissenschaftlichen Kenntnisse dar und tragen dazu bei, das globale Ziel der Problemlösefähigkeit (vgl. Kap. 6) zu erreichen. Die aus den verschiedenen Sozialwissenschaften gewonnenen Grundgedanken und Begriffe sollen bereits in der ersten Klasse eingeführt und dann mit zunehmender Intensität und Komplexität in den folgenden Jahren unterrichtet werden. Dabei werden die Grundgedanken und Begriffe aus den verschiedenen Sozialwissenschaf-

ten so aufeinander bezogen, daß ein von K – 12 reichendes »Orchestriertes Curriculum« entsteht, das als ein »organisches Curriculum« bezeichnet wird. In diesem sollen die Schüler die Grundgedanken der verschiedenen Wissenschaften von Jahr zu Jahr in wachsendem Maße verstehen. Die Struktur dieses organischen Curriculum besteht aus den Grundgedanken der Wirtschaftswissenschaft (Senesh), der Politikwissenschaft (Easton), der Soziologie (Perrucci), der Anthropologie (Bohannan) und der Geographie (Greco). Dabei wird deutlich, daß es sich nicht um *die* Struktur für ein sozialwissenschaftliches Curriculum handelt, sondern um einen Versuch, mit Hilfe einiger Grundgedanken und Grundbegriffe eine mögliche Struktur im Sinne eines Diskussionsvorschlags zu entwickeln.

Für die verschiedenen Wissenschaften wurden folgende Grundgedanken herausgearbeitet<sup>52</sup>:

#### *Wirtschaftswissenschaft*

1. Zentraler Gedanke der Ökonomie ist der Mangelbegriff, das heißt, jede Gesellschaft steht im Konflikt zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und begrenzten Ressourcen.
2. Aus dem Mangelbegriff geht ein ganzes Bündel von kategorialen Sätzen hervor. Des Mangels wegen hat der Mensch versucht, Methoden zu entwickeln, um in weniger Zeit mehr oder mit weniger Material und in noch kürzerer Zeit mehr produzieren zu können. Verschiedene Arten der Spezialisierung wurden entwickelt, um den Konflikt zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und begrenzten Ressourcen zu bewältigen. Wir spezialisieren geographisch, beruflich und technologisch. – Die dritte Gruppe ökonomischer Überlegungen ergibt sich aus der Spezialisierung.
3. Infolge von Spezialisierung sind wir abhängig. Wechselseitige Abhängigkeit erfordert ein monetäres System und ein Transportsystem. – Der vierte Gedanke ergibt sich aus dem ersten, dem Mangel und aus der Interdependenz.
4. Die Menschen mußten einen Verteilungsmechanismus erfinden, den Markt. Dort kommen durch die Interaktion von Käufern und Verkäufern Preisänderungen zustande. Preise bestimmen das Produktionsmuster, die Produktionsmethoden, die Einkommensverteilung und die Höhe des Ausgaben- und Rücklagenniveaus, welches umgekehrt das Niveau der gesamten wirtschaftlichen Aktivität bestimmt. – Die fünfte Gruppe von Gedanken erwächst aus der Tatsache, daß das Wirtschaftssystem Teil des politischen Systems ist.
5. Die Marktentscheidung wird modifiziert durch öffentliche politische Leitlinien, deren Durchsetzung in der Hand der Regierung liegt, und zur Sicherung wohlfahrtsstaatlicher Ziele. Diese wohlfahrtsstaatlichen Ziele werden in den Vereinigten Staaten durch die politische Interaktion von 200 Millionen Menschen bestimmt; sie bringt Tausende von wohlfahrtsstaatlichen Zielen auf den Plan, die ich auf fünf reduziert habe: unsere Versuche, das Wachstum zu beschleunigen, die Stabilität zu erhöhen, wirtschaftliche Sicherheit zu garantieren, wirtschaftliche Freiheit zu fördern und ökonomische Gerechtigkeit zu steigern.

#### *Politikwissenschaft*<sup>53</sup>:

1. Die Mitglieder einer Gesellschaft haben viele Bedürfnisse, auf deren Befriedigung sie hoffen.

2. Einige dieser Bedürfnisse werden befriedigt durch das wirtschaftliche System, das Familiensystem, das Schulsystem und das religiöse System. Bedürfnisse, die durch keine dieser Instanzen befriedigt werden können, werden auf das politische System gelenkt.
3. Wenn die Bedürfnisse der Menschen in den politischen Bereich eingehen und hier nach Befriedigung streben, werden sie zu Forderungen. Diese Forderungen werden gefiltert.
4. Der Filterungsprozeß findet statt in formellen und informellen Organisationen. Diese Organisationen agieren als Türhüter; einige der Forderungen verschwinden wieder. Andere werden zu Streitfragen und Problemen, über die in der politischen Interessengruppe (einer Gruppe, die den Wunsch teilt, als Einheit an der politischen Lösung von Problemen zu arbeiten) debattiert wird.
5. Die Probleme werden profiliert durch die Auseinandersetzungen innerhalb der politischen Gruppen und durch die Obrigkeiten, welche aus den Forderungen verbindliche Entscheidungen machen.
6. Die verbindlichen Entscheidungen betreffen die sozialen Systeme und die daran Beteiligten und rufen positive oder negative Unterstützung hervor.
7. Die Unterstützung kann der politischen Gruppe gelten, dem Regime (einem politischen System, das ein bestimmtes Normen- und Wertesystem und eine bestimmte Autoritätsstruktur verkörpert) und/oder den Obrigkeiten (den besonderen Personen, welche politische Machtpositionen innerhalb der Autoritätsstruktur innehaben).
8. Die verbindlichen Entscheidungen erzeugen neue Bedürfnisse, die wiederum an der Tür zum politischen System erscheinen und nach Anerkennung verlangen.
9. Die Quelle des Rückhalts für politische Gruppierungen, das Regime und die Obrigkeiten kann in den sozialen Systemen in Form von Erziehung, im Patriotismus oder anderen Mechanismen liegen.

#### *Soziologie*<sup>54</sup>:

1. Werte und Normen sind die Hauptenergiequellen für Individuen und Gesellschaft.
2. Werte und Normen der Gesellschaft prägen die sozialen Institutionen, welche durch Organisationen und Gruppen verkörpert werden, in denen die Menschen Positionen und Rollen innehaben.
3. Positionen und Rollen der Menschen beeinflussen ihre Einstellung den Werten und Normen gegenüber und münden entweder in der Unterstützung der bestehenden Werte und Normen oder in Forderungen nach deren Veränderung; dann beginnt der Kreis von neuem.

#### *Anthropologie*<sup>55</sup>:

1. Der Mensch kann betrachtet werden
  - a) als Lebewesen, das den Säugern zuzurechnen ist,
  - b) als soziales Wesen und
  - c) als kulturelles Wesen.
2. Der Mensch hat Bedürfnisse, und zwar in Richtung auf all diese Qualitäten.
3. Die Bedürfnisse des Menschen werden innerhalb einer sozialen Struktur befriedigt.
4. Die soziale Struktur selber entwickelt Bedürfnisse (»Erfordernisse« genannt), die erfüllt werden müssen, wenn sie erhalten bleiben soll.
5. Bedürfnisse werden innerhalb eines bestimmten Rahmens vorgegebener Ver-

- haltensweisen befriedigt: der Tradition.
6. Jede Tradition läßt einige Wünsche unbefriedigt.
  7. Unzufriedenheit führt zu Veränderungen in der Tradition.
  8. Veränderungen kommen durch Erfindung und Übernahme zustande: durch Innovation.
  9. Innovation bringt Komplizierung und Vereinfachung mit sich.
  10. Komplizierung führt zu sozialen Verschiebungen und Störungen. Probleme, die daraus entstehen, können durch weitere Innovation gelöst werden.
  11. Wenn Vereinfachung solche Ausmaße annimmt, daß sie die neue unwiderrufliche Basis für menschliches Verhalten abgibt (zum Beispiel der Gebrauch des Feuers), hat sie die Evolution der Kultur zur Folge.
  12. Die Evolution der Kultur beeinflußt den Menschen in seinen Qualitäten als Säuger, als soziales und als Kulturwesen.

### *Geographies<sup>6</sup>:*

1. Jedes geographische Gebiet wird von physikalischen, biotischen und gesellschaftlichen Kräften beeinflußt.
2. Die Einwirkung dieser Kräfte auf ein geographisches Gebiet schafft Ähnlichkeiten unter verschiedenen Gebieten. Diese ähnlichen Gebiete bezeichnet man als einheitliche Regionen. Sie sind statisch in ihrem Charakter.
3. Die Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Gebieten sind durch unterschiedliche Kombinationen physikalischer, biotischer und gesellschaftlicher Kräfte zustande gekommen.
4. Ein Gebiet kann durch ein Verkehrssystem, welches das Gebiet an einen zentralen Punkt bindet, zusammengehalten werden. Dieses Gebiet nennt man eine um einen Knotenpunkt zentrierte, nodale Gegend, die durch funktionale Beziehungen zusammengehalten wird. Diese auf einen Knotenpunkt ausgerichtete Region ist in ihrem Charakter dynamisch.
5. Einheitliche und nodale Regionen sind häufig durch Gravitation um denselben zentralen Ort miteinander verflochten (Senesh, a. a. O., 179 ff.).

Dieser Entwurf, die Grundgedanken aus den fünf Sozialwissenschaften zu einer Struktur zusammenzufassen, macht nicht den Versuch, sie zu integrieren, worum sich Kuhn (1971) bemüht hat. Jedoch enthält er nach Auffassung der Autoren die wichtigsten Elemente der einzelnen Disziplinen, in denen eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung eines entsprechenden Curriculum besteht. Die vorgetragenen Grundgedanken stellen die Kriterien zur Auswahl zielorientierter Inhalte dar. Mit ihrer Hilfe sollen die allgemeinen Ziele politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, die Entwicklung der *Problemlösefähigkeit* und der Befähigung zum *analytischen Denken* gelernt werden, damit die Schüler die gesellschaftlichen Strukturen, unter denen sie leben, verstehen. Dabei steht den Autoren wie zahlreichen in der Curriculumentwicklung engagierten Sozialwissenschaftlern der Schüler als Ziel vor Augen, der sich in Analogie zum Sozialwissenschaftler verhält. Offen bleibt bei dem Senesh-Entwurf, nach welchen Kriterien die Grundgedanken der Sozialwissenschaften für das Curriculum ausgewählt werden. Es wird nicht deutlich, daß die Entscheidung darüber, was unter-

richtet wird, ein *politischer Akt* ist, in den zahlreiche andere Elemente eingehen, die z. T. sehr schwer kontrolliert werden können. So liegt eine Erweiterung der hier vorgelegten Wissenschaftsstruktur unter Berücksichtigung der beiden anderen Curriculumdeterminanten, Schüler und Gesellschaft, zu einem *Strukturgitter* nahe (vgl. Blankertz 1971 und 1973). Denn die von Senesh und seinen Kollegen erarbeitete Struktur beruht – sollte sie so in einem Curriculum realisiert werden – auf einer unangemessenen Reduktion der curricularen Probleme der Zielbestimmung und Inhaltsauswahl auf die fachwissenschaftliche Dimension, von der impliziten politischen Naivität ganz zu schweigen. Diese Reduktion der Komplexität curricularer Strukturen geht aus zahlreichen Formulierungen hervor; sie wird jedoch im Verlauf der von Senesh geleisteten Curriculararbeit wieder weitgehend kompensiert<sup>57</sup>.

In der curricularen Diskussion in der BRD ist man sich – wohl aufgrund der fachdidaktischen Tradition – bei entsprechenden Versuchen durchaus der Gefahr einer unzulässigen Problemreduktion bewußt gewesen. In den Versuchen, ein Strukturgitter zu entwickeln, hat man sich deshalb um die Ergänzung der fachwissenschaftlichen Kriterien der Ziel- und Inhaltsauswahl durch weitere Kriterien bemüht (vgl. 4.1.4). Mit ihrer Hilfe soll auch das in den amerikanischen Strukturansätzen zu beobachtende, mit dem positivistischen Charakter der Sozialwissenschaften gegebene, politisch affirmative Element reduziert werden und sollen gleichzeitig die Interessen und Belange der Schüler bereits bei der Planung des Curriculum stärker berücksichtigt werden.

#### 4.1.4. Zur Kritik der amerikanischen Strukturansätze

Die Mehrzahl der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekte in den USA orientiert sich – unter unterschiedlich starker Bezugnahme auf den Strukturbegriff – an den verschiedenen Sozialwissenschaften. Das trägt dazu bei, das Gesamtcurriculum in zahlreiche Teilcurricula und im Curriculum zu berücksichtigende Einzelwissenschaften zu zergliedern. Mit der Ausrichtung auf sozialwissenschaftliche Begriffe, Grundgedanken und Generalisationen, die als zentrale Kriterien für die Definition der Lernziele und für die Auswahl der Inhalte dienen, entsteht in den Projekten eine stark *kognitive* Orientierung. Damit verbunden erhalten die Fragen der politischen Bildung im *affektiven* Bereich eine geringere Aufmerksamkeit. Das gleiche gilt für die *handlungsbezogenen* Aspekte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung (vgl. in diesem Zusammenhang z. B. Auernheimer 1971 und Jørgensen 1973). D. h.: Die Betonung der Wissenschaftsstruktur und der damit verbundenen kognitiven Strukturen führt zu einer gewissen Einseitigkeit der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung, was sich im Hinblick auf die Probleme und Aufgaben gesellschaftlicher Praxis auch als

eine (unzulässige) Reduktion der politischen Bildung begreifen läßt. In ähnliche Richtungen zielt auch die umfassende Kritik, die Jones (1968, 87 ff.) am Werk Bruners, insbesondere am Strukturbegriff und seinen Elementen, formuliert hat. Danach ist der pädagogische Wert der Verwendung des Strukturkonzepts zur Konstruktion von Curricula dadurch begrenzt, daß man bei seiner Verwendung als Ziel-, Auswahl- und Organisationsprinzip Gefahr läuft, die Ausgangslage der Schüler, d. h. ihre *Selbsterfahrung* einschließlich ihrer Interessen, nicht genügend zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Mit einer rigiden Ausrichtung der politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula an den objektivierten Wissenschaftsstrukturen gerät man in Gefahr, ein *technologisches* an Stelle eines *kommunikativen Konzepts* (vgl. Schäfer/Schaller 1971) der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zu entwerfen und damit zugleich den Anspruch auf eine emanzipatorische politische Bildung aufzugeben. Daraus folgt: Die notwendige Orientierung politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung an den Wissenschaften und ihrem Beitrag zur Erkenntnis gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebens darf nicht zur Ablehnung eines Ansatzes politischer Bildung führen, der von der Bewußtmachung *der politisch-gesellschaftlichen Situation der Schüler und ihrer Erlebniswelt* ausgeht und diese – z. B. mit Hilfe von aus den Wissenschaften entlehnten Grundgedanken, Begriffen und Generalisationen – zu verstehen und zu erklären versucht (vgl. dazu auch Lüers u. a. 1971).

Die Bedeutung des Strukturbegriffs für die amerikanische Curriculumentwicklung liegt nicht nur in seiner oben erörterten Funktion für die Stoffauswahl, sondern auch in der ihm zugeschriebenen Funktion, einem Bedürfnis des Menschen nach Struktur zu entsprechen. Newman (1970, 214) hat darauf hingewiesen, daß aufgrund zahlreicher psychologischer Forschungen viele Verhaltensweisen als organisierende und strukturierende Aktivitäten interpretiert werden können. Diese Operationen kognitiven Strukturierens sind unter verschiedenen Aspekten untersucht worden, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden kann. Beachtung verdienen in jedem Fall Festingers (1957) Arbeiten zur kognitiven Dissonanz – von den Forschungen Piagets (vgl. z. B. 1967) ganz abgesehen. So deutlich es sich zeigt, daß Menschen ihre Erfahrungen zu strukturieren versuchen, so wichtig ist es, sich dabei die beträchtlichen Unterschiede zu vergegenwärtigen, die zwischen den Individuen bestehen. Wenn man diese berücksichtigt, erhebt sich die bislang ungeklärte Frage, inwieweit sich die didaktische Funktion des Strukturbegriffs als heuristisches Mittel zur Ziel- und Stoffauswahl mit dem Konzept der Strukturbildung beim Lernen deckt bzw. inwieweit es sich hierbei um zwei verschiedene, nicht notwendig identische Arten des Strukturierens handelt. Zwar ist die Identität dieser beiden Formen der Strukturbildung von Bruner und anderen häufig postuliert wor-

den, jedoch bedarf es dazu eines Nachweises, der bislang m. W. noch nicht erbracht werden konnte.

Mit der Ausrichtung der Curriculumentwicklung auf die positivistischen Sozialwissenschaften erfolgte zwar eine Zurückdrängung des Einflusses der Geschichte, zugleich aber auch eine Reduktion des politischen Elements. Hält man an der Gültigkeit allgemeiner Werte und Ziele wie z. B. Mündigkeit fest, wird man vor das Problem gestellt, wie diese erreicht werden können, wenn die Ziele, die unmittelbar die Konzeption des Curriculum bestimmen, aus den Fachwissenschaften gewonnen werden. Dies ist stringent nur möglich, wenn die Wissenschaften selbst bestimmten politischen Zielen wie etwa der Emanzipation verpflichtet sind. Das Erreichen solcher Ziele ist jedoch auch möglich, wenn sie als Wertkriterien in die Auswahl der Elemente eingehen, aus denen die Struktur der Wissenschaften gebildet wird. Dies setzt voraus, daß die Reflexion auf die die Struktur einer Sozialwissenschaft konstituierenden Elemente durch außerwissenschaftliche Kriterien geleitet wird, die im Falle politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung die Kriterien einer *emanzipatorischen Bildung* sind. In diesem Fall darf man sich nicht mehr mit der Struktur einer Wissenschaft als heuristischem Mittel zur Zielbestimmung und inhaltlichen Auswahl begnügen, sondern müßte ein Strukturgitter entwickeln, das »Kriteriensätze edukativer Intentionalität« (Blankertz 1973, 20) für die Entwicklung eines Curriculum enthält. Im weiteren läßt sich die didaktische Funktion von Strukturgittern so präzisieren:

»Es handelt sich um Kriterienkomplexe, mit deren Hilfe vorgegebene inhaltlich bestimmte Zumutungen zu Lerngegenständen, zu Unterrichtsinhalten strukturiert und qualifiziert werden, weiterhin auch vorliegende komplexe Unterrichtsinhalte (Unterricht, Lehrbücher, Richtlinien usw.) beurteilt und mit Bestimmtheit kritisiert werden können. Strukturgitter leisten also das, was früher ein einziges, in seinen Aspekten schwer durchschaubares Auswahl- und Konstitutionskriterium, nämlich »Bildung« leisten sollte. Ihm gegenüber haben Strukturgitter jedoch zwei Vorzüge: Einerseits sind sie auf den jeweiligen Unterrichtsbereich hin differenziert und implizieren die jeweilige wissenschaftsdidaktische Fachstruktur, andererseits legen sie ihre normativen Voraussetzungen ausdrücklich offen, während sich im Bildungsbegriff bis in die heutige Zeit unausgewiesene Ideologien konservieren konnten. Didaktische Strukturgitter sind also weder Lerninhalte noch Lernziele, sondern Kriterien für deren Beurteilung in analytischer oder konstruktiver Absicht« (Blankertz 1973, 19-20).

Den Versuch, ein Strukturgitter für die politische Bildung zu entwickeln, hat Thoma (1971, 94) vorgelegt, einen entsprechenden für die Geschichte Mannzmann (1973). Thomas Entwurf geht von der Problematisierung der drei Medien der Vergesellschaftung »Arbeit«, »Sprache« und »Herrschaft« auf der »Definitionsebene« aus (vgl. Tab. S. 84). Mit Hilfe dieser »...kritischen Kategorien wird eine Rückfrage an die einschlägigen Wissenschaften nach Modifikationen und Alternativen zu dem Vorgegebenen formuliert«

(a. a. O., 82). Mit Hilfe eines solchen Strukturgitters sollen Fragen und kritische Rückfragen an die einzelnen Wissenschaften gestellt werden, wodurch im Sinne der Ausführungen von Blankertz eine permanente Begründung der Auswahl von Inhalten und Zielen erfolgen soll.

Medien der Vergesellschaftung	Definition  Kategorien	Strukturgitter		
		technisch »wertfrei« zweckrational	praktisch »ideologisch«	emanzipatorisch »kritisch«
Arbeit	Problematisierung	Leistung	Freizeit	Muße
	Intention	Produktion	Konsum	Bedürfnisbefriedigung
	Selektion	Verzicht	Sucht	Lust
Sprache	Problematisierung	Sprachregelung	Jargon	Mündigkeit
	Intention	Information	Meinung	verbindliche Diskussion
	Selektion	Aufmerksamkeit	Propaganda	freier Dialog
Herrschaft	Problematisierung	Umwelt- druck	Machtver- hältnisse	Emanzipation
	Intention	Selbsterhaltung	Anpassung	Reflexion
	Selektion	Sachentscheidung	Wahl	Kritik als Handeln

(Thoma 1971, 94)

Zu Recht kann man dieses Strukturgitter als einen fachdidaktischen Versuch ansehen, das Strukturkonzept zu einem die zentralen Grundkategorien politischer Bildung berücksichtigenden heuristischen Mittel der Curriculumkonstruktion zu machen<sup>58</sup>. Das bedeutet – auch wenn keineswegs alle Begriffe einsichtig sind – eine Weiterentwicklung der beschriebenen amerikanischen Ansätze. Denn man bemüht sich, politische Kategorien zur Konstruktion des Strukturgitters in den Mittelpunkt zu stellen und dadurch zu einer Aufklärung der gesellschaftlichen Bedingungen und Konflikte zu gelangen, unter denen die Schüler leben und die sie von Tag zu Tag erfahren. Ein ähnlich orientierter Versuch, die Grundkonflikte der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zu behandeln, wurde in den USA in einer Reihe konflikt- und problemorientierter Curricula gemacht, denen es sich jetzt zuzuwenden gilt.

#### 4.2. Der Konfliktansatz

Die zweite wesentliche Gruppe der curricularen Reformprojekte nimmt ihren Ausgangspunkt nicht bei den Strukturen der Sozialwissenschaften, sondern bei den gesellschaftlichen Konflikten. Nach diesem Ansatz kann es nicht Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung sein – solange sie als Teil der schulischen Allgemeinbildung (general education) verstanden wird – den Schülern die Strukturen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu vermitteln. Vielmehr gilt es, mit Hilfe der Behandlung von Konflikten und gesellschaftlich tabuierten Konfliktfeldern und den in ihnen *manifest* werdenden, oft auch nur *latenten* Antagonismen das Gesellschaftssystem zu analysieren. Ein solcher an den aktuellen und den latenten gesellschaftlichen Konflikten orientierter Ansatz politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung trifft nach Auffassung seiner Vertreter auf das Interesse und das Betroffensein der Schüler, während es bei dem Ansatz, der mit Hilfe systematischer sozialwissenschaftlicher Strukturen politisch-sozialwissenschaftliche Bildung zu realisieren versucht, häufig zweifelhaft ist, ob diese Strukturen denen der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit entsprechen.

Innerhalb dieses Versuchs, die Ziele und Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung von den gesellschaftlichen Konflikten und Konfliktzonen her zu bestimmen, haben sich zwei unterschiedliche Ansätze entwickelt. Der eine nimmt seinen Ausgangspunkt bei *manifesten gesellschaftlichen* Konflikten und versucht, die in ihnen konkurrierenden Wertvorstellungen zu analysieren und unter Bezugnahme auf den höchsten Wert »Menschenwürde« zu lösen. Für ihn sind Oliver, Shaver, Newman, Berlack und ihre entsprechenden Curriculumprojekte repräsentativ. Der andere Ansatz zielt ebenfalls auf die Behandlung von Konflikten, richtet sich jedoch neben der Erörterung *manifest*er Konflikte stärker auf die *latenten* Konfliktfelder der Gesellschaft. Dabei finden neben dem *interpersonalen* Konflikt zwischen Personen, Gruppen und Schichten auch die *intrapersonalen* Konflikte Beachtung, die vor allem in den gesellschaftlich tabuierten Bereichen, den latenten Konfliktfeldern, auftreten. Für diesen zweiten Ansatz ist vor allem die Arbeit von Hunt und Metcalf (1968) repräsentativ. Beide Ansätze gehen davon aus, daß die Jugendlichen nicht als »tabula rasa« ohne Vorstellungen über die Gesellschaft in die Schule kommen. Vielmehr haben Schüler immer schon eine »Gesellschaftstheorie«, sei sie auch noch so unvollkommen und bruchstückhaft. Daher hat politische Bildung nach Auffassung der Autoren nicht die Aufgabe, den Schülern »sozialwissenschaftliche Strukturen« zu vermitteln, sondern sie soll versuchen, ihnen dabei zu helfen, ihre bereits vorhandenen Einstellungen und Einsichten, allerdings unter Bezug auf sozialwissenschaftliche Begriffe und Zielvorstel-

lungen, kritisch zu überprüfen, zu modifizieren und zu entwickeln. Nur wenn politische Bildung bei der »Ausgangslage« der Schüler anfängt, hat sie eine Möglichkeit, wirksam zu werden und ihnen bei der Erkenntnis und Bewältigung gesellschaftlicher und persönlicher Probleme zu helfen, d. h. im Sinne schulischer Allgemeinbildung wirksam zu werden. Die Konfliktsituation in ihren unterschiedlichen Formen eignet sich besonders, den Schülern ihre eigenen Vorstellungen bewußt zu machen, da sie in Konfliktsituationen herausgefordert werden, zu entscheiden, zu handeln und ihr Tun zu begründen. Darüber hinaus werden auch die objektiven Widersprüche der Gesellschaft nur in den Konfliktsituationen sichtbar, so daß der Schüler sie erkennen und zu ihnen Stellung beziehen kann. Allerdings kommt es auch darauf an, die z. T. »zufällig« in Erscheinung tretenden Konflikte auf ihren Ursprung in den gesellschaftlichen Formationen hin zu analysieren (vgl. dazu auch Senghaas 1971; 1973 a). Hier verweist dieser konfliktorientierte Ansatz wieder auf eine Ergänzung durch eine Systematik im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht, deren Entwicklung mit Hilfe des Strukturkonzepts und der mit ihm verbundenen Sozialwissenschaften versucht wird.

Nach Auffassung der von diesen beiden Ansätzen vertretenen Konzeption politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung besteht eines ihrer zentralen Ziele darin, die Konfliktfähigkeit der Schüler zu erhöhen.

Es gilt, eine Vorstellungs- und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die gesellschaftliche Realität zu entwickeln, die dazu beiträgt, daß Schüler sich in Konfliktkonfigurationen ihre Wertvorstellungen (und Interessen) bewußt machen und bereit werden, danach zu handeln. Wenn dies das Ziel dieses Ansatzes politischer Bildung ist, müssen die Konflikte so ausgewählt werden, daß an ihnen die grundlegenden Erkenntnisse und Einstellungen erarbeitet werden können. In diese Auswahl und in die curriculare Behandlung der Konfliktfelder gehen notwendigerweise bestimmte politische Vorentscheidungen ein. Oliver/Shaver haben z. B. unter Berücksichtigung eines pluralistischen Gesellschaftskonzepts und unter Zugrundelegung der »Menschenwürde« als höchstem (in der Verfassung verankerten) Wert die Auswahl der Konfliktfelder getroffen. Giesecke hingegen, der kritischen Theorie verpflichtet, tritt auf der Grundlage des für das Grundgesetz zentralen Wertes der »Mitbestimmung« im Sinne des »Fortschritts an Demokratisierung und der Durchsetzung der eigenen Interessen« (1972, 144) für eine andere Auswahl von Inhalten einschließlich einer anderen didaktischen Behandlung ein. Aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, daß auch der Ansatz, der im politischen Unterricht die Erörterung gesellschaftlicher Konflikte zum Anliegen hat, von dem bei der Auswahl der Ziele und Inhalte wirkenden Erkenntnisinteresse abhängt. In der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung wird dieses Erkenntnisinteresse in hohem Maße von

der vorausgesetzten Gesellschaftstheorie bestimmt. Das wird auch bei einer Gegenüberstellung der beiden wichtigsten konfliktorientierten Ansätze in den USA deutlich.

#### 4.2.1. Politische Fallstudien als Inhalt eines konfliktorientierten Curriculum

Dieser Ansatz zur Ziel- und Inhaltsbestimmung politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, der das Aufdecken, Analysieren, Position beziehen und – wenn möglich – Lösen von Konflikten zum Anliegen hat, wurde in den späten 50er und in den 60er Jahren theoretisch ausgearbeitet, begründet und zugleich in curricularen Materialien realisiert. Eine Begründung findet sich in Oliver/Shaver (1966), in Berlack (1968) und in Newman/Oliver (1970). Von allen Autoren wurden entsprechende Curricula entwickelt, die z. T. erst kürzlich vollendet wurden. Mittlerweile gibt es daher eine Gruppe konfliktorientierter Curricula<sup>59</sup>, von denen das am weitesten verbreitete Curriculum in Kapitel 7.4.6 näher analysiert wird. Daher erübrigt sich auch eine nähere Darstellung dieses Ansatzes in diesem Kontext, so daß die Konzentration auf einige seiner Grundzüge ausreicht. Charakteristisch für diesen Ansatz ist die Forderung, dem Schüler die in Konflikt miteinander stehenden Werte des »american creed« (Myrdal) bewußt zu machen. Denn im Konfliktfall – so die These dieses Ansatzes – berufen sich die konfligierenden Parteien auf einzelne der in der amerikanischen Verfassung verankerten Werte. Sie versuchen, ihre Position und ihre Interessen durch den Bezug auf diese Werte zu begründen und zu legitimieren. Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung ist es, Konfliktfälle so auszuwählen, darzustellen und zu erörtern, daß die Schüler lernen, die in ihnen im Widerstreit liegenden Werte aufzudecken. Eine ähnliche Auffassung findet sich gegenwärtig auch in der BRD, nach der die Werte des Grundgesetzes ausdrücklich als Bezugspunkt und Maßstab für eine kritische politische Bildung dienen sollen, an dem die gesellschaftliche Wirklichkeit gemessen wird. Ein Beispiel für diese Position sind die hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 und die Neuausgabe der »Didaktik politischer Bildung« von Giesecke (1972), in denen der im Grundgesetz zentrale Wert der »Mitbestimmung« zum kritischen Bezugspunkt für die im Rahmen der politischen Bildung anzustrebende *Demokratisierung* bzw. »*Fundamentaldemokratisierung*« (Mannheim 1952; 1958) gemacht wird (vgl. auch Auernheimer 1971).

Im Unterschied zu Giesecke richten Oliver/Shaver ihr Augenmerk in ihrem Ansatz lediglich auf die Auswahl der Inhalte und ihre methodische Aufarbeitung, mit deren Hilfe die Schüler zu einer systematischen Analyse von Wertkonflikten gelangen sollen.

Die Frage, welche – möglicherweise ideologische – Funktion die Bezug-

nahme auf bestimmte Werte der Verfassung, wie etwa Gerechtigkeit, allgemeine Wohlfahrt, Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Rechts- und Chancengleichheit, in bestimmten Situationen einnehmen kann, wird nicht gestellt. Eine Analyse der im Rahmen von Konflikten zur Legitimierung bestimmter Positionen angeführten Werte unter ideologiekritischer Fragestellung zeigt häufig ihre ideologische Funktion. Der Bezug auf Werte der Verfassung bzw. des »american creed« dient in Wirklichkeit häufig dazu, bestimmte Interessen als solche zu verdecken bzw. zu legitimieren. Das bedeutet: So notwendig die Entwicklung von Curricula ist, die gesellschaftliche und individuelle Konflikte als Inhalt haben und deren Ziel eine Analyse der in ihnen aufeinanderstoßenden Wertvorstellungen ist, so unerlässlich ist es zugleich, über die zur Begründung der einzelnen Positionen vorgebrachten Werte hinaus nach den gesamtgesellschaftlichen *Ursachen*, nach den in den Konflikten zum Ausdruck kommenden Herrschaftsverhältnissen und Interessen zu fragen (vgl. z. B. Krysmanski 1971). Konflikte müssen also auch als Ausdruck der Antagonismen der bürgerlichen Gesellschaft begriffen werden, die kaum im Rahmen des pluralistischen Gesellschaftsmodells von Parsons u. a. adäquat begriffen werden können. Im Unterschied zu Olivers und Shavers Ansicht dürften Curricula auf der Grundlage dieser Einsicht in die Funktion von Konflikten und ihres Stellenwerts in der bürgerlichen Gesellschaft nicht bei einer »relativen« Wertneutralität stehen bleiben, sondern müßten im Sinne Gieseckes (1972) parteilich sein, um in den Schülern ein Bewußtsein für die Notwendigkeit stärkerer Demokratisierung zu schaffen.

#### *4.2.2. Konflikt- und Problemfelder als curriculare Inhalte*

Hunt und Metcalf, die beiden Repräsentanten des im folgenden beschriebenen Ansatzes zur Auswahl von Inhalten politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, kritisieren die bekannten Versuche, die Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung aus den Sozialwissenschaften zu gewinnen, in folgenden Punkten:

1. Die Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung werden oft ohne genügende kritische Reflexion mit den Inhalten der Sozialwissenschaften gleichgesetzt.
2. Viele »neue« Curriculummaterien haben die Struktur der Lernprozesse zu stark programmiert und nicht genügend Raum für die Entwicklung heuristischen Lernens gelassen.
3. Die an der Struktur der Sozialwissenschaften orientierten Curricula sind bislang noch nicht systematisch evaluiert worden, so daß die Angemessenheit der ihnen zugrunde liegenden Hypothese über den funktionalen Wert der Struktur einer wissenschaftlichen Disziplin für die Curriculumentwicklung noch unüberprüft ist.

4. Die von den Sozialwissenschaften herkommenden Curriculumhersteller sind davon ausgegangen, daß die Struktur der Wissenschaften von den Lehrern ebenso gut wie von den Wissenschaftlern verstanden wird. Das hat häufig dazu geführt, daß sie sich nicht genügend um die Dissemination der Curricula bemüht haben.

Hunt und Metcalf stellen diesem Ansatz ihren eigenen gegenüber, der von den gesellschaftlichen *Konflikt-* und *Problembereichen* ausgeht, die die Lebenswelt der Jugendlichen in der Gegenwart und voraussichtlich in der Zukunft direkt bestimmen werden und deren Bewältigung für das Schicksal des einzelnen und der Gesamtgesellschaft von zentraler Bedeutung ist. Für Hunt und Metcalf bilden diese Konflikt- und Problembereiche keinen formal geordneten »Wissensstoff«, sondern sie dienen als Elemente für politisch-sozialwissenschaftliche Denkprozesse. Den Autoren steht das Konzept des *Prozeßcurriculum* vor Augen, nach dem die curricularen Inhalte nur als Prozesse angemessen begriffen werden können (vgl. Kap. 6). In diesem vom Curriculum angeregten Prozeß des Denkens werden Fakten, Werte und methodische Verfahren integriert. Im Denkprozeß erfolgt die Auswahl der »*Ressourcen*«, die für den Denkprozeß relevant sind. Seine Inhalte entwickeln sich, vom Schüler aus gesehen, erst langsam und bestehen nicht, bevor das Lernen beginnt. Versteht man curriculare Inhalte in dieser Weise als vom Schüler bestimmte Prozesse, so bedeutet das, daß ein erheblicher Teil des Curriculum durch den soziokulturellen-konzeptuellen Hintergrund der Schüler bestimmt wird. Die curricularen Materialien dienen dann lediglich als Mittel, mit deren Hilfe bei den Schülern Lernprozesse angeregt werden die ihrerseits erst als die wirklichen Inhalte des Curriculum angesehen werden, und die ganz im Sinne des Konzepts des offenen Curriculum von den Schülern und ihren Bezugssystemen bestimmt werden. Curriculare Inhalte und Lernverfahren werden also in einem engen Bezug zueinander gesehen, der so definiert wird: »... Kein Inhalt hat Bedeutung ohne Beziehung auf die Methode, mit der er verifiziert und gebraucht wird; das ist eine Annahme, die für viele politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumprojekte gilt« (a. a. O., 283). Wenn curriculare Inhalte so konzipiert und die curricularen Materialien in bezug auf die Bedürfnisse der Schüler entwickelt werden, handelt es sich um ein problemzentriertes, prozeßhaftes »offenes« Curriculum. Zu beantworten bleibt jedoch noch die Frage, welche Probleme als curriculare Inhalte ausgewählt werden sollen.

Um die Relevanz von curricularen Inhalten zu bestimmen, bieten sich zwei Bezugspunkte an:

- die Bedürfnisse der Schüler und
- die Bedürfnisse der Gesellschaft.

In der Geschichte der Curriculumforschung hat man nach diesen beiden

Bezugspunkten mehrere Arten von Curricula unterschieden (vgl. Kap. 5). Eine Unterscheidung zwischen zwei Curriculummodellen nach diesen beiden Curriculumdeterminanten ist m. E. für die Auswahl curricularer Inhalte unzulänglich und wird gegenwärtig auch kaum mehr getroffen (vgl. dazu Centre for Educational Research and Innovation 1973).

Politisch-sozialwissenschaftliche Erziehung muß die unmittelbaren Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen, die keiner besser als die Schüler selbst kennt und die sich oft nicht mit den Vorstellungen der Erwachsenen decken. Sie darf jedoch die Bedürfnisse der Schüler nicht absolut setzen. Denn sie sind durch bestimmte gesellschaftliche Bedingungen entstanden und sind wie die meisten menschlichen Bedürfnisse gesellschaftlich vermittelt. So haben viele grundlegende gesellschaftliche Probleme unmittelbaren Einfluß auf die Herausbildung der Bedürfnisse und Probleme der einzelnen Schüler, wodurch ein Sachverhalt entsteht, den die Autoren so kennzeichnen: »Es gibt eine große Klasse von Problemen, deren Inhalt sowohl individuell als auch gesellschaftlich ist« (a. a. O., 286). Allerdings ist vielen Individuen diese Interdependenz zwischen ihren persönlichen Problemen und den gesamtgesellschaftlichen Konflikten nicht bewußt. Curriculare Materialien, die dazu beitragen sollen, entsprechende Bewußtseinsprozesse anzuregen, müssen wenigstens die folgenden drei Aspekte als Kriterien berücksichtigen:

1. allgemeine und sehr kontroverse Problembereiche;
2. Kenntnisse, Werte und Einstellungen der Schüler;
3. relevante sozialwissenschaftliche Daten (a. a. O., 288).

Nach Auffassung von Hunt und Metcalf eignet sich der problem- und konfliktorientierte Ansatz besonders gut dazu, die drei genannten Determinanten angemessen zu berücksichtigen, da er dazu führt, individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse und Probleme in wechselseitigem Bezug zueinander zu untersuchen. Für diese Untersuchung werden auch sozialwissenschaftliche Daten, Begriffe und Verfahren benötigt. Entscheidend ist dabei jedoch, daß die Probleme so ausgewählt werden, daß die Schüler sie als ihre eigenen begreifen und sich mit ihnen identifizieren können. Denn nur wenn auch eine affektive Beziehung zwischen den Schülern und den erörterten Problemen besteht, kann sich ein heuristischer Lernprozeß voll entfalten.

Wenn die Inhalte politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula unter diesem Aspekt ausgewählt werden, erscheinen viele Elemente der traditionellen Curricula als irrelevant und können unberücksichtigt bleiben, da sie keinen Bezug zu kontroversen Problemen haben und häufig unzusammenhängend nebeneinander stehen. Ferner zeigt sich bei der Auswahl von Konflikten und kontroversen Bereichen, daß die aus dem Leben der Schüler stammenden Probleme sowie die gesamtgesellschaftlichen Konflikte nicht mit den Begriffen und Verfahren einer Sozialwissenschaft allein analysiert

werden können. So kann z. B. das Rassenproblem als Gegenstand der Politikwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft, der Religion, der Biologie und der Psychologie behandelt werden, wobei jedesmal andere Aspekte im Mittelpunkt stehen.

In den Konfliktzonen einer Gesellschaft sind die Einstellungen, Werte, Ansichten und verfügbaren Fakten widersprüchlich und das Verhalten der Menschen oft defensiv und rigide. Denn das Verhalten in diesen Bereichen ist häufig durch Zwänge und Tabus in bestimmter Weise gesteuert. Im politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum gilt es, eben diese Zwänge und Tabus zu behandeln. Da die Konfliktfelder in jeder Gesellschaft unterschiedlich sind, müssen sie auch in jeder Gesellschaft neu und anders bestimmt werden. Für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung müssen sie so ausgewählt und organisiert werden, daß ihre Erörterung den Schülern hilft, ihre Einstellungen – verstanden als »nicht verbalisierte Tendenzen, in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Weise zu handeln« (a. a. O., 294) – zu verbalisieren und durch systematische Reflexion zu einem begründbaren *Wert* zu machen, der das Verhalten steuert. Die Bildung und Entwicklung von Einstellungen und Ansichten der Schüler mit Hilfe ausgewählter curricularer Inhalte gehört zu den zentralen Aufgaben politischer Bildung. Nach Hunt/Metcalf (1968, 296) lassen sich mit Hilfe des Kriteriums der »Intimität« fünf Arten von Ansichten unterscheiden:

1. Ansichten, die ein Schüler seinen Eltern, Lehrern und anderen Erwachsenen mitzuteilen bereit ist;
2. Ansichten, die ein Schüler nur seinen Altersgenossen (peers) mitzuteilen bereit ist;
3. Ansichten, die ein Schüler nur einer ausgewählten Gruppe von Kameraden, seiner »Clique« etwa, mitzuteilen bereit ist;
4. Ansichten, die ein Schüler nur einem oder sehr wenigen seiner engsten Freunde mitzuteilen bereit ist;
5. Ansichten, die ein Schüler keinem mitzuteilen bereit ist.

Nach Auffassung der Autoren muß ein politisch-sozialwissenschaftliches Curriculum Inhalte enthalten, an denen die Schüler die verschiedenen Arten von Ansichten, die sie bereits in bestimmten Konfliktfeldern haben, testen, d. h. verifizieren oder falsifizieren können. Dabei wird mit zunehmender Intimität der Ansichten auch ihre unterrichtliche Behandlung schwieriger. Um diese Einstellungen, Wertvorstellungen und Ansichten in den problem- und konfliktgeladenen Bereichen zu untersuchen, können Schüler mit Daten konfrontiert werden, die sich von den eigenen unterscheiden oder gar im Gegensatz zu ihnen stehen. Dadurch werden sie gezwungen, die eigenen Einstellungen, Wertvorstellungen und Ansichten in der Auseinandersetzung mit diesen Daten zu überprüfen oder zu modifizieren.

Entsprechend den Intentionen des von Hunt und Metcalf entwickelten Ansatzes zur politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung sollen die curricularen Inhalte so ausgewählt werden, daß sie den Schülern zur Klärung wichtiger persönlich und gesamtgesellschaftlich konfliktgeladener Bereiche helfen. Dazu haben die Autoren einen Katalog von gesellschaftlichen Konfliktbereichen erarbeitet, der wahrscheinlich mit einigen Modifikationen für die Bundesrepublik ebenfalls gilt. Auch hier steht im Zentrum der nur dialektisch angemessen begreifbare Charakter zentraler Werte, der besonders deutlich wird, wenn zur Begründung einer Handlung in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation unterschiedliche Wertvorstellungen angeführt werden. Im folgenden soll der Versuch der Autoren dargestellt werden, die zentralen Konfliktbereiche der Gesellschaft als Aufgabe und Inhalt politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula zu bestimmen.

Nach den vorliegenden Materialien sind es vor allem sieben Konfliktformationen, die nach den Vorstellungen der Autoren zu Inhalten von Curricula werden sollten. Dabei hat nach Auffassung von Hunt und Metcalf die Aufzählung und Behandlung der folgenden Bereiche exemplarischen Charakter und kann nach den Interessen der Schüler und den individuellen Gegebenheiten der Schulen modifiziert und erweitert werden: *Macht und Recht; Wirtschaftssystem; Nationalismus, Patriotismus und Außenpolitik; Gesellschaftliche Klassen; Religion und Moral; Rassenbeziehungen und Beziehungen zu Minoritäten; Sex, Freundschaft und Ehe*. Im weiteren sollen vier der genannten Konfliktfelder näher beschrieben werden.

1. *Macht und Recht*: In diesem Bereich ist die Machtstruktur in der Gesellschaft das Thema. Dabei spielt sowohl die Frage nach dem Entstehungsprozeß der gegenwärtigen gesellschaftlichen Machtverhältnisse als auch die Frage, wie sich diese Machtverhältnisse unter dem Einfluß der gegenwärtigen gesellschaftlichen Kräfte entwickeln werden, eine erhebliche Rolle. Bei der Behandlung dieses Themas gilt es, die Widersprüche aufzudecken, die in der gegenwärtigen Gesellschaft in diesem Bereich bestehen.

- a) *Der »souveräne« Bürger und die Machtzentren*: »Man ist der Ansicht, daß die letzte Macht in unserer Gesellschaft im Wahlrecht der einzelnen Bürger liegt, die sich als Individuen entscheiden; aber man ist auch der Ansicht, daß es große Machtzentren, wie »Konzerne«, »einflußreiche Unternehmer« und eine mächtige Regierung, gibt, die die Wünsche der Bevölkerung nicht verwirklichen« (a. a. O., 310).
- b) *Das Recht als Schutz des Schwachen und das Recht als Waffe der Herrschenden*: »Man ist der Ansicht, daß unsere Gesellschaft rechtsstaatlich ist und daß das Recht den Schwachen gegen den Starken schützt; aber man ist auch der Ansicht, daß viele Gesetze die Reichen und Mächtigen bevorzugen und die Aufgabe haben, den »Durchschnittsmenschen« (common man) an seinem Platz zu halten« (a. a. O., 318).
- c) *Gerichte als Verteiler von Gerechtigkeit und Gerichte als Verteiler von Ungerechtigkeit*: »Man ist der Ansicht, daß die USA das fairste Gerichtssystem in der

Welt haben; aber man ist auch der Auffassung, daß man sich mit genügend Geld auch vor Gericht einen Weg aus allen Schwierigkeiten erkaufen kann« (a. a. O. 322).

2. *Wirtschaftssystem*: Einen weiteren zentralen Konfliktbereich bildet das Wirtschaftssystem. Hier stehen noch immer Argumente aus der Zeit einer kapitalistischen »laissez-faire-Wirtschaft« den Argumenten gegenüber, die sich an der ebenfalls kapitalistischen Keynes'schen Wirtschaftstheorie orientieren. Von Konzepten, die sich z. B. an der politischen Ökonomie von Marx (1961) oder der marxistischen Wirtschaftstheorie Mandels (1972 a; 1972 b) orientieren, fehlt jede Spur. Immerhin werden innerhalb der beiden kapitalistischen Wirtschaftstheorien eine Reihe von Konflikt- und Problemfelder identifiziert, die für den einzelnen wie für das gesamte amerikanische Gesellschaftssystem bedeutsam sind und für die die folgenden zwei als Beispiele dienen sollen:

- a) *Monopol und freier Wettbewerb*: »Man ist der Ansicht, daß die amerikanischen Unternehmer den freien Wettbewerb schätzen und daß der größte Teil der amerikanischen Wirtschaft wirklich in freiem Wettbewerb steht; man ist aber auch der Ansicht, daß große Teile der amerikanischen Wirtschaft monopolistisch sind oder dazu neigen und daß man nur durch die Härte der Anti-Trust-Gesetze den freien Wettbewerb erhalten kann« (a. a. O., 339–340).
- b) *Freies Unternehmertum und Sozialismus*: »Man ist der Ansicht, daß freies Unternehmertum das bestmögliche Wirtschaftssystem bildet und daß es das einzige System ist, das mit der politischen Demokratie vereinbar ist; aber man ist auch der Auffassung, daß unter modernen Bedingungen die Regierung in steigendem Maße im Wirtschaftssystem eine große Rolle spielt und daß in der Zukunft fast das ganze Wirtschaftssystem »sozialistisch« wird« (a. a. O., 341–342).

3. *Gesellschaftliche Klassen*: Hunt und Metcalf gehen davon aus, daß es in der amerikanischen Gesellschaft Klassen gibt und daß die Behauptung, es gebe keine Klassen in den USA und jeder habe die gleichen Chancen, eine ideologische Aussage sei. Sie bemühen sich aufzuzeigen, daß es eine ganze Reihe von Mittelschicht-Werten gibt, die oft jedoch nicht einmal in ihrer Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit erkannt werden. Im einzelnen werden u. a. folgende Konfliktfelder identifiziert, in denen kontroverse Wertvorstellungen aufeinanderstoßen.

- a) *Die Rangordnung in einer klassenlosen Gesellschaft*: »Man ist der Ansicht, daß es keine gesellschaftlichen Klassen in den USA gibt. Man ist aber auch der Auffassung, daß einige Personen besser als andere sind und das Recht haben, mehr von den Freuden des Lebens zu erhalten« (a. a. O., 374).
- b) *Allgemein- und Berufsbildung*: »Man ist der Ansicht, daß die Kinder der oberen Schichten eine Allgemeinbildung haben sollten und daß die Kinder der unteren Schichten Berufsbildung haben sollten; aber man ist auch der Auffassung, daß alle Kinder die gleiche Gelegenheit haben sollten, eine Erziehung zu erhalten, die sie zu bewußten Staatsbürgern macht und die ihnen hilft, ein kultiviertes Leben zu führen« (a. a. O., 381).

4. *Rassenbeziehungen und Beziehungen zu Minoritätengruppen*: Hierin liegt eines der zentralen gesellschaftlichen Probleme der USA, das auch in einem allmählich sich integrierenden Westeuropa immer stärker an Bedeutung gewinnt. In den USA ist es am augenfälligsten bei den Beziehungen zwischen Weißen und Schwarzen. Dieser Konfliktbereich ist sehr komplex, so daß viele Aspekte für die curriculare Behandlung möglich sind. Eine der wichtigsten Dimensionen dieses kontroversen Bereichs besteht in den Vorurteilen, für die es zahlreiche Motive gibt. In diesem Zusammenhang sollen die folgenden im Hinblick auf Rassenbeziehungen und Minoritätengruppen kontroversen Fragen als Inhalte eines konfliktorientierten politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum erörtert werden:

- a) *Rassische Unterschiede und menschliche Ähnlichkeiten*: »Man ist der Ansicht, daß es unterschiedliche Rassen der Menschheit gibt, die sich physisch, intellektuell und moralisch voneinander unterscheiden; aber man ist auch der Auffassung, daß die rassischen Unterschiede nicht tiefgreifend sind und daß alle Menschen Brüder sind« (a. a. O., 414).
- b) *Unterlegenheit und Überlegenheit der Neger*: »Man ist der Ansicht, daß von allen Rassen der Neger auf der untersten Stufe der Evolution steht und daß er am wenigsten in der Lage ist, ein hochqualifiziertes Leben zu führen; aber man ist auch der Auffassung, daß alle Menschen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben sollten und daß Neger häufig unfairer als alle anderen Minoritätengruppen behandelt worden sind« (a. a. O., 418).

Diese von Hunt und Metcalf als Beispiele didaktisch ausgearbeiteter Konfliktfelder für das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum bedürfen der Ergänzung durch weitere Inhalte<sup>60</sup>. Bemerkenswert ist die Auswahl der Kontroversen und ihre didaktische Organisation in zwei sich gegenüberstehenden Positionen. Der Schüler, der mit politisch-sozialwissenschaftlichen Inhalten konfrontiert wird, deren Beurteilung zunächst offen ist, soll dadurch motiviert werden, sich auf den Konflikt einzulassen. Lernpsychologische Forschungen deuten darauf hin, daß gerade Konfliktsituationen, die eine Dissonanz im kognitiven System der Schüler schaffen (vgl. Festinger 1957; vgl. auch Skowronek 1971), besonders geeignet sind, eine kritische Auseinandersetzung der Schüler herauszufordern. Die Beispiele zeigen zugleich, welche Bereiche für die amerikanische Gesellschaft als kontrovers angesehen werden. Die antithetische Gegenüberstellung zweier Positionen (oft einer naiven und einer kritischen) gibt Lehrern und Schülern die Gelegenheit, entsprechend ihren eigenen Ausgangspositionen Stellung zu beziehen. In politischer Hinsicht liegt der Vorteil der scheinbar wertneutralen Gegenüberstellung zweier Positionen darin, daß auch in Schulen, die weniger bereit sind, Konflikte zu erörtern, diese Kontroversen behandelt werden können, ohne daß sich Lehrer und Schüler bedroht fühlen und mit Abwehr- und Verteidigungsmechanismen reagieren. Die *Distanz* der Darstellung der in Konflikt stehenden Positionen scheint daher

ein wesentliches Element dieser kontroversen curricularen Inhalte zu sein. Sie erlaubt es Schülern und Lehrern unterschiedlicher politischer Einstellung, sich mit diesen Kontroversen auseinanderzusetzen. Dabei gibt die in den meisten Fällen der »naiven« Position gegenübergestellte relativ »kritische« Position die politische Einstellung der Autoren wieder.

In einer Reihe von Beispielen fällt jedoch eine Zuordnung der Einstellungen zu einer naiven bzw. kritischen Position schwer, da es sich um Alternativen handelt, von denen man sich jeweils nur für eine im Kontext einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation entscheiden kann. Dazu ist dann jeweils eine hermeneutische, eventuell auch ideologiekritische Beurteilung der Situation erforderlich (vgl. Apel u. a. 1971). Der Entscheidung für eine Position muß also eine Interpretation des Sachverhalts vorausgehen. Erst daraufhin kann die Setzung einer bestimmten Priorität erfolgen. In Anlehnung an die oben gemachten Ausführungen ist die Überprüfung dieser kontroversen Positionen an der gesellschaftlichen Wirklichkeit und an einem normativen Bezugsrahmen (der z. T. selbst erst bewußt gemacht werden muß) Inhalt und Prozeß eines konfliktorientierten politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum.

Vom Standpunkt einer auf der Grundlage der kritischen Theorie aufbauenden politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung wird man häufig selbst die in einem zentralen gesellschaftlichen Konflikt als politisch reflektiert anzusehende Position im Sinne Hunts und Metcalfs nicht als kritisch genug ansehen müssen. Dies wird um so deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, daß es in den USA eine kritische Gesellschaftstheorie wie z. B. die der Frankfurter Schule nicht gibt und daß die »neue Linke« nur sehr wenig Einfluß auf das Bildungswesen gewinnen konnte (vgl. Eckstein 1970; Marcuse 1973).

Die von Hunt und Metcalf vertretene These, daß sich politische Bildung mit den den einzelnen und die Gesamtgesellschaft betreffenden Konflikten zu befassen hat, ist in den USA wenigstens partiell akzeptiert worden. Wie diese Konfliktstoffe von Hunt und Metcalf als Inhalte im politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum – unter Bewahrung einer gewissen distanzierten Neutralität – konkretisiert werden, ist für den historisch-gesellschaftlichen Kontext, in dem sich die amerikanische Schule der 60er Jahre befand, in vieler Hinsicht radikal und im amerikanischen Kontext aufklärerisch. Wären die Autoren noch einen Schritt über den hier vorgelegten Entwurf hinaus in Richtung auf eine Analyse der Konflikte als Ausdruck der Antagonismen der kapitalistischen Gesellschaft gegangen, hätten sie ihren Einfluß auf die Social Studies wegen beträchtlicher politischer Widerstände möglicherweise verloren.

Für den deutschen historisch-gesellschaftlichen Kontext ist eine stärkere Parteilichkeit politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung, wie sie Giesecke

(1972) und Schmiederer (1971; 1972) gefordert haben, unerlässlich, wenn gleich die von Behrmann (1972) an der politischen Pädagogik geäußerte Kritik, die er in der Gefahr der Indoktrinierung und im Zurückbleiben hinter ihrem eigenen Anspruch auf Aufklärung sieht, nicht leichtfertig verdrängt werden sollte. D. h. also: Für das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum in der BRD müssen aufgrund der bereits angegebenen Ziele der Mitbestimmung und Emanzipation zwar auch Konfliktfelder als curriculare Inhalte ausgewählt werden. Wenn aber die politische Bildung nicht bloß affirmativ (Marcuse) und unkritisch zur Systemerhaltung, anstatt zur Systemverbesserung dienen will, müssen diese curricularen Inhalte entsprechend den Zielen einer emanzipatorischen Pädagogik in einen anderen Bezugsrahmen gestellt werden.

#### *4.2.3. Zur Kritik des Konfliktansatzes*

In diesem Abschnitt sollen kurz einige partiell bereits erwähnte konzeptuelle Verkürzungen der beiden für die New Social Studies zentralen Konfliktansätze zusammengefaßt werden. Beide Ansätze tendieren dazu, die manifesten und die latenten Konflikte als unveränderbare Gegebenheiten einer Gesellschaftsordnung anzusehen. Die Erörterung der Konflikte beschränkt sich weitgehend auf die nachvollziehende Reflexion der Positionen der konfligierenden Parteien. Es wird im Sinne der Pluralismustheorie davon ausgegangen, daß alle Gruppen und Parteien die Möglichkeit haben, ihre Interessen zu artikulieren und im Rahmen der demokratischen Ordnung wahrzunehmen. Dabei wird übersehen, daß unter den bestehenden Herrschaftsverhältnissen dies nicht der Fall ist. Denn die Gruppen, die die gesellschaftliche Macht ausüben, verfügen auch über mehr und bessere Möglichkeiten, in Konfliktfällen ihre Interessen durchzusetzen. Daher leistet das diesen Konfliktansätzen zugrunde gelegte unreflektierte Pluralismusmodell eher einen Beitrag dazu, den Legitimitätsbedarf des Staates zu befriedigen (vgl. Offe 1972 a) und dem Staat bei der Verdeckung der verschiedenen von Habermas (1973) unterschiedenen Krisen zu helfen, als daß es dazu beiträgt, den Schülern ein kritisches Bewußtsein von den Interessen der miteinander in Konflikt stehenden Parteien und den Möglichkeiten ihrer Artikulation und Durchsetzung zu vermitteln<sup>61</sup>.

Die in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA vorhandenen Ansätze der Konfliktbehandlung sind insofern unzulänglich, als sie sich damit begnügen, die Schüler die Werte analysieren zu lassen, auf die sich die einzelnen Parteien im Konflikt berufen. Es wird versäumt, in ideologiekritischer Absicht den Schülern die Frage bewußt zu machen, warum sich die konfligierenden Parteien auf bestimmte Werte berufen und zur Absicherung welcher Interessen diese dienen. Ein Ansatz politischer Bildung, der die Begründung der zu einzelnen Positionen herangezogenen

Wertvorstellungen nicht diskutiert, wird dem in der politischen Bildung in der BRD erreichten Reflexionsniveau nicht gerecht.

Ferner wird versäumt, die Funktion von Konflikten im Gesamtzusammenhang des Gesellschaftssystems zu reflektieren. Statt dessen werden Konflikte weitgehend als punktuelle Ereignisse und weniger als Ausdruck bereits latenter, sich erst in der aktuellen Kontroverse manifestierender Interessenwidersprüche und Antagonismen behandelt und interpretiert. Deshalb begnügt man sich in der curricularen und unterrichtlichen Planung mit der Behandlung von Konflikten und Konfliktbereichen und versucht nicht, diese mit curricularen Einheiten zu verbinden, die die systematische Entwicklung politisch-sozialwissenschaftlicher Vorstellungszusammenhänge zum Ziel haben, wie sie z. B. von den, an den Sozialwissenschaften orientierten Curricula angestrebt werden (vgl. Kap. 4.1.). Beim gegenwärtigen Erkenntnisstand ist aber eine derartig enge Verschränkung von systematischen und konfliktbezogenen Ansätzen im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung unerlässlich.

## 5. Probleme der Curriculumorganisation

Das Grundproblem der Curriculumorganisation besteht darin, das Curriculum so zu organisieren, daß seine Intentionen in optimaler Weise realisiert werden können. Dazu sind zahlreiche curriculare Entscheidungen notwendig, deren Relevanz für das Curriculum in der Forschung häufig übersehen worden ist. Dies gilt insbesondere für die Situation in der Bundesrepublik, in der die Fragen curriculärer Binnenstruktur bislang erheblich vernachlässigt worden sind. Auch in der amerikanischen Curriculumforschung ist man weit davon entfernt, die Probleme der Curriculumorganisation in theoretischer Hinsicht gelöst zu haben. Tyler wies darauf hin, daß es nicht einmal eine umfassende Darstellung der Prinzipien der Curriculumorganisation gibt (vgl. Tyler 1958). Die im Hinblick auf die Erforschung dieser Probleme unzulängliche Situation geht auch aus der Arbeit von Smith/Stanley/Shores (1957, 430) hervor, die aufgrund ihrer sorgfältigen Analyse vorliegender Entwürfe zu dem Ergebnis kommen, daß bislang kein in theoretischer Hinsicht allen Ansprüchen genügendes Modell der Curriculumorganisation vorliegt<sup>62</sup>. Doch lassen sich einige Probleme und Kriterien der Curriculumorganisation darstellen, die sich aus einer Analyse der Organisationsstruktur vorliegender Curricula ergeben. Dabei kann man grundsätzlich drei Arten von Entscheidungen voneinander abgrenzen, die die Organisation von Curricula bestimmen. Einmal müssen Entscheidungen gefällt werden, die die *Sequenz der Lernerfolge* bestimmen. Dies gilt in horizontaler Richtung im Hinblick auf andere parallele Teilcurricula, und in vertikaler Richtung im Hinblick auf vorausgegangene und folgende Lerneinheiten. Zum anderen müssen die Entscheidungen so gefällt werden, daß sie *aufeinander abgestimmt* sind und sich gegenseitig verstärken. Schließlich müssen *Organisationszentren* bestimmt werden, mit deren Hilfe die schulischen Lernziele erreicht werden können.

In bezug auf die curriculare Organisationsstruktur haben Smith/Stanley/Shores (1957) drei Hauptformen der Curriculumorganisation mit zahlreichen Modifikationen unterschieden. Ausgangspunkt für ihre Unterscheidung ist die Identifikation der folgenden drei Elemente: (1) *Fachwissenschaft*; (2) *Aktivität*; (3) *Kernbereich (Core)*<sup>63</sup> (s. Tab. 2).

Tabelle 2

Wesentliche Merkmale der drei »reinen« Arten der Curriculumorganisation (nach Smith/Stanley/Shores 1957; zit. nach Wheeler 1967, 235).

Fach	Aktivität	Kern
<i>unterscheidende Merkmale</i>		
F 1 Fachwissenschaft, klassifiziert und organisiert nach der Arbeitsteilung in der Forschung.	A 1 Interessen und Ziele der Schüler bestimmen das Bildungsprogramm.	K 1 Betonung gesellschaftlicher Werte.
F 2 Betonung des darstellenden Lehrens und der Techniken des Erklärens.	A 2 Gemeinsames Lernen kommt von der Verfolgung gemeinsamer Interessen.	K 2 Die Struktur wird durch umfangreiche gesellschaftliche Probleme oder Themen des sozialen Lebens bestimmt.
	A 3 Nicht im voraus geplant, obwohl mögliche Aktivitäten und Inhalte angegeben, jedoch nicht vorgeschrieben werden.	
<i>wesentliche Charakteristika</i>		
F 3 Es gibt Pflicht- und Wahlkurse, die im voraus geplant werden.	A 4 Problemlösen ist die dominierende Methode.	(K 8 Problemlösen ist die dominierende Methode).
F 4 Die gleichen Fächer machen den größeren Teil des gemeinsamen Lernens aus.	A 5 Aktivitäten, gemeinsam geplant von Schülern und Lehrern (das schließt auch ein, daß die Lernziele in derselben Weise bestimmt werden).	K 3 Die Kerngebiete sind für alle Schüler vorgeschrieben.
F 5 Vorgeschriebene Fächer bedeuten nicht identische Lernerfahrungen für jeden.	A 6 Bedürfnisse und Interessen werden im Programm berücksichtigt.	K 4 Aktivitäten gemeinsam geplant von Lehrern und Schülern.
F 6 Individuelle Unterschiede in Interesse und Fähigkeit werden durch Wahlkurse berücksichtigt, die als Aufgaben und als spezielle Programme aufgegeben werden.	A 7 Besondere Fächer sorgen für spezialisierte Interessen.	K 5 Fertigkeiten werden dann unterrichtet, wenn sie gebraucht werden.
F 7 Kann, braucht aber nicht ausdrücklich gesellschaftlich orientiert zu sein.	A 8 Kann, braucht aber nicht ausdrücklich gesellschaftlich orientiert zu sein.	K 6 Vorkehrungen für spezielle Bedürfnisse und Interessen werden getroffen, sobald sie auftreten.

Sie beruhen auf einer unterschiedlichen Akzentuierung der drei bereits erwähnten primären Curriculumquellen: Fachwissenschaft, Kind und Gesellschaft. Daraus ergibt es sich, daß die Organisationsstruktur von Curricula davon abhängt, welcher dieser drei Bezugspunkte in den Mittelpunkt gerückt wird.

Mit Hilfe dieser Klassifikation lassen sich die politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula der New Social Studies zu ihrem überwiegenden Teil der Kategorie zuordnen, deren Organisationsstruktur durch die Fachwissenschaft bestimmt wird. Diese Form der Organisation bildete im Rahmen der Curriculumreform der 60er Jahre die wichtigste curriculare Organisationsstruktur. Sie verdrängte die anderen beiden Organisationsformen in zunehmendem Maße. Das gilt insbesondere für das »Aktivitäts-Curriculum«, das wie auch das »Kerncurriculum« in den 30er und 40er Jahren unter dem Einfluß der »Progressive Education« stärker Verbreitung gefunden hatte (vgl. Cremin 1961). Mit der Entwicklung in den 60er Jahren festigte diese »traditionelle« Form der an einzelnen Fachwissenschaften orientierten Curriculumorganisation ihre dominierende Stellung. In den Curricula dieser Gruppe liegt das organisierende Element in der »Struktur der Wissenschaft«, deren Merkmale in Kap. 4.1 dargestellt wurden. Diese Organisationsstruktur hat den Vorteil, daß die Lehrer die fachwissenschaftlichen Kenntnisse, die sie an den Hochschulen und Universitäten im Rahmen ihrer Ausbildung erworben haben, oft unmittelbar für den Unterricht mit strukturorientierten Curricula verwenden können. Vielleicht liegt hierin neben den anderen in Kap. 2 erwähnten Gründen das stärkste Argument für die häufige Verwendung dieser Organisationsform im Rahmen der curricularen Reformen. Darüber hinaus spielte für die Dominanz dieses Organisationsmodells auch die Tatsache eine Rolle, daß man bei dieser Form der Curriculumorganisation sicher sein konnte, auf relativ geringe Widerstände von seiten der Schulverwaltung, der Lehrer, der Eltern und der Öffentlichkeit zu stoßen. Denn diese Organisationsstruktur war den Adressaten und Beteiligten bekannt und konnte von ihnen in ihrer Qualität und in ihrem Anliegen leichter als neue Organisationsformen beurteilt werden, zu deren Realisierung häufig die Voraussetzungen fehlten. Zudem konnten die an der Disziplin orientierten Curricula der legitimierenden Funktion der Wissenschaften in der bürgerlichen Gesellschaft sicher sein. So war man im allgemeinen bereit, auf neue Formen curricularer Organisation zu verzichten und den Anspruch tiefgreifender Reformen zu reduzieren, um sicherzustellen, daß sich die Curricula in die Struktur der herkömmlichen Schule einfügen (vgl. Eisner 1971).

Die starke Orientierung der curricularen Reformen und Organisationsstrukturen an den Fachwissenschaften muß einer Kritik unterzogen werden (vgl. z. B. auch Taba 1962, 387 ff.; vgl. auch Kap. 4.1.4). Kritik muß sich

erstens auf die häufig mangelhafte Verbindung zwischen der »logischen« Organisation des Inhalts mit den psychologischen Bedingungen des Lernens richten. Darüber hinaus muß sie deutlich machen, daß die Fragmentierung des Wissens, seine Atomisierung, durch die Organisation des Curriculum in Fächern nur noch verstärkt wird. Drittens muß sie darauf hinweisen, daß eine solche curriculare Organisation wegen der engen Wissenschaftsbezogenheit Gefahr läuft, die Erfahrungen und Interessen der Schüler zu vernachlässigen. Schließlich muß sie darauf aufmerksam machen, daß die Vermittlung fachwissenschaftlicher Kenntnisse nicht ohne weiteres den Schülern hilft, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die ihnen bei der Bewältigung ihrer Lebensprobleme helfen.

Die Kritik an der Organisation von Curricula, die sich ausschließlich an *einzelnen* Fachwissenschaften orientieren, führte zu einer Reihe anderer curricularer Organisationsmodelle. So wurde z. B. Geschichte, Erdkunde, Politikwissenschaft, Anthropologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft zu dem Fachbereich Social Studies zusammengefaßt (vgl. Kap. 4.1). Mit Hilfe eines solchen *fächerübergreifend konzipierten Curriculumbereichs* und eines entsprechenden *Unterrichts* sollte eine bessere Integration der einzelnen Fächer und Wissenschaften erfolgen und das im Unterricht vermittelte Wissen effektiver werden.

Im Rahmen der Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung gab es eine Reihe von Projekten, die sich darum bemühten, multidisziplinär bzw. interdisziplinär zu sein. Zu diesen gehören die zahlreichen »umfassenden Projekte« (vgl. Kap. 7), bei denen wie in Tabas Curriculum ein Programm für den gesamten Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung ohne Berücksichtigung einzelner Fächer (1.–8. Klasse) entwickelt wurde. Zu ihnen gehört aber auch der multidisziplinäre, in Kap. 4.1.3 beschriebene Entwurf eines orchestrierten Curriculum von Senesh und anderen, bei dem mit Hilfe von Grundgedanken eine integrierte übergreifende Curriculumstruktur zu entwickeln versucht wird (vgl. auch Kuhn 1971). Bei diesen Projekten – auch dort, wo eine Fachwissenschaft im Mittelpunkt steht und andere Sozialwissenschaften nur als »Hilfswissenschaften« hinzugezogen werden – kommt den Grundgedanken, Schlüsselbegriffen und Generalisationen als organisierenden, eine interdisziplinäre Behandlung erfordernden Elementen eine erhebliche Bedeutung zu.

Im Rahmen der curricularen Reformen der 60er Jahre, deren Ziel in der Entwicklung neuer curricularer Materialien bestand, kam der zweiten von Smith/Stanley/Shores bestimmten Grundstruktur der Curriculumorganisation, dem »*Aktivitäts-Curriculum*«, wenig Bedeutung zu<sup>64</sup>. Abgesehen davon, daß eine Reihe seiner Prinzipien auch in die an den einzelnen Fachwissenschaften orientierten bzw. fächerübergreifenden Curricula Eingang

gefunden hat (vgl. die Bemühungen zur Förderung heuristischen Lernens in Kap. 6), hat diese Form offen strukturierter Curricula, die die Interessen der Schüler in hohem Maße berücksichtigen, in der großen Reformbewegung wenig Anklang gefunden. Lediglich im Rahmen der Free-School-Bewegung und zahlreicher Experimentalschulen waren solche Formen der Curriculumorganisation verbreitet (vgl. z. B. Brown 1971).

In der dritten der von Smith/Stanley/Shores unterschiedenen Arten der Curriculumorganisation, dem »Kerncurriculum«, orientiert sich die Organisation des Curriculum nicht an einer Fachwissenschaft oder an menschlichen Aktivitäten, sondern vor allem an der Struktur der *komplexen gesellschaftlichen Probleme* und den entsprechenden Werten; es ist ein Versuch, die Zersplitterung des auf die Fachwissenschaften ausgerichteten Curriculum zu vermeiden. Mit Wheeler (1967, 236) läßt sich das Kerncurriculum im einzelnen durch die folgenden acht Punkte kennzeichnen, die aus einer Analyse der vorliegenden Literatur erarbeitet wurden:

- (a) Das »Kernprogramm« versucht, die Bedürfnisse aller Schüler zu erfüllen;
- (b) die traditionelle Trennung zwischen verschiedenen Fächern ist aufgehoben;
- (c) das »Kernprogramm« benutzt längere und stärker flexible Unterrichtsperioden;
- (d) es sorgt aufgrund der längeren Unterrichtszeit für eine engere Lehrer-Schülerbeziehung (der gleiche Lehrer hilft bei den Schularbeiten, berät die Schüler oder gruppiert den Unterricht in größeren Einheiten);
- (e) der Unterricht ist problemzentriert;
- (f) es gibt ein erhebliches Ausmaß an Lehrer-Schüler-Planung;
- (g) zahlreiche sehr unterschiedliche Lernerfahrungen werden angestrebt;
- (h) es gibt im allgemeinen ein sehr umfangreiches Beratungsprogramm<sup>65</sup>.

Die Organisationselemente in diesem so charakterisierten »Kernprogramm« sind neben umfangreichen gesellschaftlichen und persönlichen Konfliktbereichen auch komplexe fächerübergreifende Themen, bei deren Auswahl die unmittelbaren Interessen der Schüler eine erhebliche Rolle spielen. Im Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung dürften die in Kapitel 7.4.6 beschriebenen politischen Fallstudien und die von Hunt/Metcalf (vgl. Kap. 4.2.2) als curriculare Beispiele entwickelten manifesten und latenten Konfliktfelder Elemente eines solchen (idealtypischen) Kerncurriculum enthalten. D.h. die politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula in den New Social Studies lassen sich wie die genannten Beispiele den durch die jeweilige Curriculumstruktur gekennzeichneten Gruppen zuordnen.

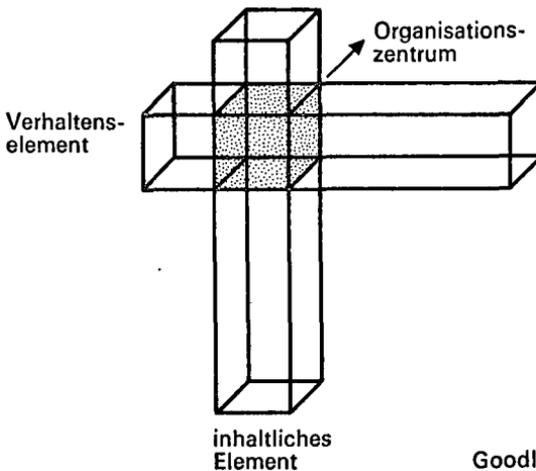
Einer derartigen Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen der Curriculumorganisation kommt beim gegenwärtigen Stand der curricula-

ren Diskussion in der BRD eine erhebliche Bedeutung zu. Denn bisher liegen kaum Versuche vor, die Probleme der curricularen Organisation zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu machen, was z. T. daran liegt, daß erst wenige Curricula als Ergebnisse entsprechender Entwicklungsprozesse vorliegen. Während sich die in den USA in den 60er Jahren entwickelten Curricula vorwiegend am »fachwissenschaftsorientierten« Modell und in einigen Fällen an dem Typus des »Kerncurriculum« ausrichten, zeichnet sich in der BRD gegenwärtig die Tendenz ab, stärker die Organisationselemente zu betonen, die sich im Rahmen der amerikanischen Diskussion in den Organisationsmustern des »Aktivitäts- und »Kerncurriculum« finden. In der BRD wird die entsprechende Curriculumentwicklung durch Begriffe wie »offenes Curriculum«, »praxisnahe«, »basisorientierte« Curriculumentwicklung sowie »heuristische Lernziele«, »sichselbst-organisierende Lerngruppen« usw. gekennzeichnet. Bei Versuchen, curriculare Organisationsprinzipien für derartige Curricula zu entwickeln<sup>66</sup>, dürfte eine systematische Aufarbeitung der Charakteristika der entsprechenden – auf den Erfahrungen amerikanischer Curriculumentwicklung basierenden – Modelle unerlässlich sein. So haben z. B. offene Curricula und Aktivitätscurricula im Hinblick auf die Organisationsstruktur in vieler Hinsicht eine ähnliche Orientierung. Sie bemühen sich um Organisationsformen, die ein möglichst hohes Maß an *Mitbestimmung* durch die von den Curricula betroffenen Schüler und Lehrer erlauben und die es ihnen möglich machen, ihre unmittelbaren Bedürfnisse, ihre subjektiven und objektiven *Interessen* in den Entwicklungs- und Realisierungsprozeß einzubringen. Mit dem Organisationsmodell des Kerncurriculum haben die Versuche, die sich unter dem Begriff des offenen Curriculum oder verwandter Bezeichnungen artikulieren, häufig eine implizite oder explizite Bezugnahme auf die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft gemeinsam, die z. T. im Rahmen der eingebrachten individuellen Interessen zum Ausdruck kommen, z. T. aber unmittelbar im Rahmen der Curricula thematisiert werden. Dem entspricht, daß im Zusammenhang mit diesen Modellen und Vorstellungen häufig ein starkes Bewußtsein der politischen Funktion von Curriculumentwicklung und von Curricula überhaupt artikuliert wird (vgl. z. B. auch Heipcke/Messner 1973), das es den von ihnen betroffenen Schülern zu vermitteln gilt (vgl. z. B. auch Hiller 1973). Diese Forderung gilt zwar prinzipiell für alle curricularen Bereiche, ist aber für eine kritische politisch-sozialwissenschaftliche Bildung eine unerlässliche Voraussetzung. Die hier angesprochenen Probleme verweisen darüber hinaus auf die Fragen der curricularen Mikroorganisation, die bisher in der Bundesrepublik kaum thematisiert worden sind und denen es sich jetzt zuzuwenden gilt.

Die Organisation von Curricula im Mikrobereich erfolgt mit Hilfe von

*Organisationszentren* (organizing centers). Sie bestimmen zu einem erheblichen Teil den Charakter des Curriculum (vgl. *Planning and Organizing for Teaching* 1963, 28). Insbesondere ist die Sequenzierung des Curriculum weitgehend durch die Anordnung der Organisationszentren charakterisiert. In ihrem Kern findet sich ein *organisiertes Element*. Als ein solches kann »ein Grundgedanke, ein Problem, eine Methode oder ein Mittel dienen, mit deren Hilfe zwei oder mehrere unterschiedliche Lernerfahrungen verbunden sind« (Bloom 1968, 84–85). Nach Tyler (1950, 83) sind vor allem Begriffe, Fertigkeiten oder Werte organisierende Elemente. Demzufolge sollten sich Curriculumwürfe nicht so sehr auf die Verknüpfung von Inhalten konzentrieren, sie sollten stattdessen Grundgedanken, Schlüsselbegriffe, Generalisationen und entsprechende Formen heuristischen Lernens als organisierende Elemente wählen, die sich besser zur Planung und Verbindung unterschiedlicher Lernerfahrungen eignen. Die in Kap. 4.1 behandelten Elemente sozialwissenschaftlicher Strukturen (Grundgedanken, Grundbegriffe und Generalisationen) bilden derartige organisierende Zentren. Ihr funktionaler Wert, der sie bereits in inhaltlicher und psychologischer Hinsicht relevanter als bloß faktische curriculare Inhalte macht, kommt auch darin zum Ausdruck, daß sie zur Stringenz der Organisation des Prozesses der Planung curricularer Sequenzen beitragen. In ähnlicher Weise eignen sich die in Kapitel 4.2 beschriebenen Problem- und Konfliktfelder als organisierende Elemente für die Strukturierung curricularer Sequenzen. Das bestätigt auch die Analyse des Harvard Social Studies Project, das um derartige Konflikte organisiert worden ist (vgl. Kap. 7.4.6).

Tabelle 3



Goodlad (1966, 216)

Nach Goodlad (1966, 213 ff.) liegt ein wichtiger Vorteil solcher Organisationszentren darin, daß sie *inhaltliche Elemente* und *Verhaltenselemente* integrieren können (vgl. Tab. 3).

Dabei gilt es, die Organisationszentren so anzuordnen, daß z. B. Generalisationen nach Möglichkeit als inhaltliche Elemente und gleichzeitig als Verhalten der Schüler geplant und erfaßt werden. D. h. also, daß im Rahmen des organisierenden Zentrums eine Generalisation, wie »Institutionen streben danach, ihr Bestehen zu sichern«, in Form verschiedener Verhaltensweisen gelernt werden kann, wie z. B.:

- Beobachten entsprechender Sachverhalte und des Gebrauchs symbolischer Formen;
- die Bedeutung und die Beziehung zwischen relevanten Sachverhalten entdecken und entwickeln;
- Erforschen der Bedeutungen und der Beziehungen;
- Rekonstruktion der Sachverhalte; (vgl. Goodlad 1966, 214).

Häufig empfiehlt es sich bei der Entwicklung solcher Organisationszentren, von den leichten Verhaltensweisen (z. B. Beobachtung) zu schwereren (z. B. Rekonstruktion von Sachverhalten) voranzuschreiten. Im Bereich politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung besteht das Problem jedoch darin, daß eine eindeutige Hierarchie von Organisationszentren bzw. Verhaltensweisen wegen der Komplexität der Sachverhalte schwieriger zu identifizieren ist als in anderen curricularen Bereichen (vgl. z. B. Gagné 1969). Dennoch gibt es auch hier verschiedene Versuche (z. B. Taba 1967), solche Organisationszentren in einer Sequenz zu strukturieren.

Aus den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, daß curriculare Organisationszentren von sehr unterschiedlicher Art sein können und sich häufig erheblich im Geltungsbereich unterscheiden (vgl. den Überblick in: Smith/Stanley/Shores 1957). Wenn z. B. ein komplexer Konflikt als Organisationszentrum zur Organisation der Grobstruktur eines Curriculum dient, muß es innerhalb dieses Zentrums weitere Organisationszentren geben, die einen geringeren Geltungsbereich und dafür größere Präzision aufweisen. Die Frage, nach welchen Kriterien solche Organisationszentren auszuwählen und wie sie aufeinander zu beziehen sind, wirft eine Reihe schwieriger Probleme auf, die hier nicht thematisiert werden können<sup>67</sup>. In diesem Zusammenhang sollen lediglich neun Kriterien angegeben werden, die bei der Auswahl und Entwicklung eines curricularen Organisationszentrums berücksichtigt werden müssen. Ein curriculares Organisationszentrum sollte

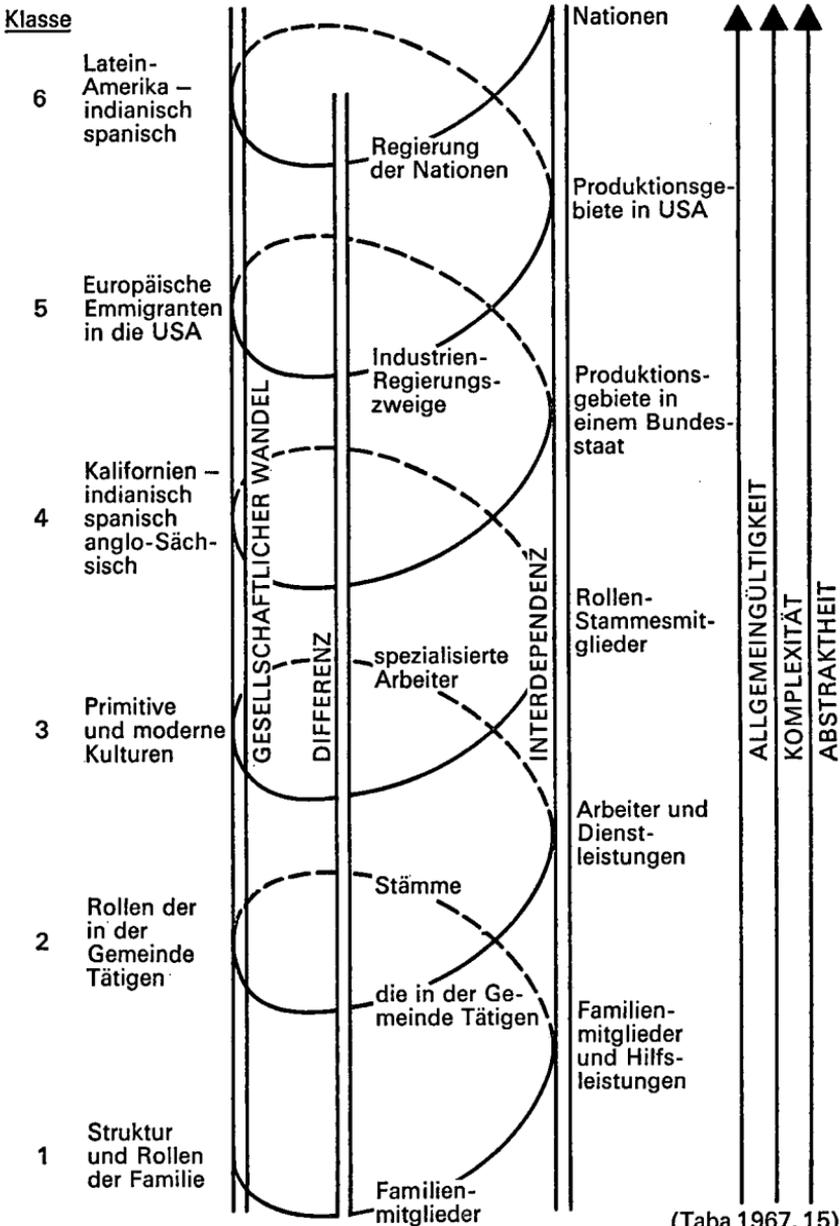
1. den Schüler dazu anzuregen, das angestrebte Verhalten zu üben;
2. dazu beitragen, Zeit zu sparen;
3. die Möglichkeit bieten, die Fähigkeiten der »besseren« und der »schlechteren« Schüler adäquat zu berücksichtigen;

4. dazu beitragen, die im Curriculum vorausgegangenen und nachfolgenden Lernerfahrungen zu berücksichtigen;
5. die Möglichkeit bieten, Sachverhalte und Probleme, die bereits in anderem Zusammenhang und in anderen Fächern gelernt wurden, zu wiederholen;
6. eine eigene pädagogische Bedeutung haben;
7. dazu beitragen, unterschiedliche Ideen und curriculare Elemente zu berücksichtigen;
8. gleichzeitige Integration der Schülerinteressen, Grundgedanken und Materialien in sinnvoller Weise bewirken;
9. in der Lage sein, den Unterricht anzuregen und seinen Gang voranzutreiben (vgl. Goodlad 1966, 209).

Wie bereits dargestellt, hat es in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung verschiedene Ansätze gegeben, das Problem der Curriculumorganisation zu lösen (vgl. auch Kap. 7). Wohl einen der interessantesten und auch bekanntesten Versuche hat Taba vorgelegt, indem sie im Kontext der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung das Modell des Spiral-Curriculum entwickelt hat, das ein originelles Muster für die Organisation eines Curriculum darstellt und das deshalb im folgenden als Beispiel beschrieben werden soll.

Nach Taba (1967, 13) gibt es drei Ebenen von Grundwissen: Grundbegriffe, Grundgedanken und spezifische Fakten. Zu den Grundbegriffen in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung gehören z. B. »gesellschaftlicher Wandel«, »Interdependenz« und »Differenz«. Sie bilden Organisationszentren für die Organisation des Curriculum. Jeder dieser Grundbegriffe hat eine organisierende Kraft und enthält eine Hierarchie von Bedeutungen insofern, als er auf verschiedenen Ebenen der *Abstraktion*, *Komplexität* und *Allgemeingültigkeit* gebraucht werden kann. Der Grundbegriff »Interdependenz« kann z. B. zur Erklärung von Beziehungen zwischen Familienmitgliedern (in der 1. Klasse), zwischen Industrieunternehmen und der Regierung (in der 5. Klasse) und zwischen den Regierungen von Völkern (in der 7. Klasse) verwendet werden. Zwar handelt es sich jedesmal um den gleichen Begriff, doch wird er auf verschiedenen Abstraktionsebenen verwendet, die nach Tabas Auffassung in einer hierarchischen Ordnung stehen, so daß das Verständnis des Begriffs auf der einen Ebene (als Interdependenz in der Familie) bis zu einem gewissen Grade als Voraussetzung für das Verständnis der Interdependenz auf der zweiten Ebene (zwischen Industrieunternehmen und der Regierung) und beide als Voraussetzung für das Verständnis der Interdependenz auf der dritten Ebene (zwischen Regierungen) angesehen werden kann. Die hierarchische Struktur dieser Grundbegriffe macht es unmöglich, sie im Verlauf einer curricularen Einheit während eines Schuljahres auszuschöpfen. Vielmehr müssen

Tabelle 4  
Die Spirale der Begriffsentwicklung



(Taba 1967, 15)

Tabelle 5

Die Sequenz für die Entwicklung der Begriffe: Differenz, Interdependenz gesellschaftlicher Wandel

<i>Klasse</i>	<i>Differenz</i>	<i>Interdependenz</i>	<i>Wandel</i>
6	in ethnischer Hinsicht	der Überfluß-Produktion und des Handels	aufgrund des Einflusses der Welt
	in der Philosophie der Regierung zwischen Stadt und ländlichen Lebensbedingungen	des Handels und des Lebensstandards der Länder mit unterschiedlichen Ressourcen	der zu weiterem Wandel führt
5	im kolonialen Leben	der geographischen Regionen	im Gebrauch von Bodenschätzen
	in Verfahren, Land zu gewinnen in Beiträgen ethnischer Gruppen	der USA und Kanadas einer Industrie mit anderen	in der industriellen Organisation im Lebensstandard
4	in historischen Perioden	von Kalifornien mit anderen Regionen	im Gebrauch des Landes
	in Topographie und Klima in den Arten des Handels	urbaner und ländlicher Regionen von Menschen und Bodenschätzen	in Transport und Handel im Leben der Gemeinde
3	in der Familienstruktur in Erziehung, Freizeit, Regierung	aller Menschen voneinander der Umwelt	in der Art, wie Menschen verschiedener Kulturen ihre Grundbedürfnisse befriedigen
2	in der Art der Dienstleistung	der Dienstleistungen der Arbeiter und der Verbraucher	in den Berufen der Leute in den Dienstleistungen
	in der Art der Gemeinden im Gebrauch des Landes	jeder Dienstleistung mit anderen Dienstleistungen der Landwirte und der Umwelt	als Veränderung der Bedürfnisse der landwirtschaftlichen Methoden mit neuen Kenntnissen
1	in schulischen Aktivitäten	der in der Schule Tätigen	im Schulleben
	in der Zusammensetzung und Größe der Familie in den familiären Aufgaben	der Schulklasse der Familie	in der Familienstruktur

sie in verschiedenen Klassen in unterschiedlichen Zusammenhängen mit wachsender Abstraktheit, Komplexität und Allgemeingültigkeit behandelt werden. So ergibt sich z. B. eine spiralförmige Begriffsentwicklung für die Begriffe »gesellschaftlicher Wandel«, »Differenz« und »Interdependenz«, die die Organisationsstruktur des Curriculum bilden (vgl. Tab. 4). Dabei sind Abstraktheit, Allgemeingültigkeit und Komplexität die Linien, an denen innerhalb der Spiralen-Sequenz das Wachstum erfolgt. Tabelle 5 zeigt darüber hinaus die Sequenz für die Entwicklung der Begriffe »Differenz«, »gesellschaftlicher Wandel« und »Interdependenz« im Detail.

Ebenso können im Curriculum Grundgedanken und Generalisationen nach dem Organisationsmodell der Spirale behandelt werden, so etwa die Generalisation »Die geographische Lage und die Verwendung der Bodenschätze hat einen Einfluß darauf, wie die Menschen leben und was sie tun« (vgl. Taba 1967, 20). Bei der Organisation eines Curriculum mit Hilfe von Organisationszentren wie Grundgedanken oder Generalisationen gilt es, diese bereits in den unteren Schulklassen einzuführen und sie durch die Entwicklung entsprechender Lernsituationen im Laufe der Schuljahre mit zunehmender Komplexität, Allgemeingültigkeit und Abstraktheit zu behandeln. Dabei werden nur die spezifischen Fakten in das Curriculum aufgenommen, die für die Vermittlung der Grundbegriffe, Grundgedanken und Generalisationen notwendig sind. In den verschiedenen curricularen Kontexten werden diese Fakten – bei den gleichen Begriffen und Grundgedanken – jeweils unterschiedlich sein. Dadurch findet eine Auswahl von Inhalten unter dem Gesichtspunkt statt, inwieweit sie im Hinblick auf das Verständnis der Grundbegriffe und Grundgedanken funktional sind.

Auch Taba (1967) hat ähnlich wie Goodlad (1966) darauf hingewiesen, daß die Organisation der Inhalte in erster Linie dazu beiträgt, die curricularen Ziele zu erreichen, die sich auf ein bestimmtes *Grundwissen* beziehen. Die Ziele jedoch, die sich auf die *Denkfähigkeit* (Begriffsbildung, induktive Entwicklung von Generalisationen, Anwendung von Prinzipien) oder *Einstellungen* und *Gefühle* bzw. *Fertigkeiten* richten, werden erst erreicht, wenn durch entsprechende Organisationszentren (potentielle) Lernerfahrungen so geplant und organisiert werden, daß in ihnen die notwendigen Lernprozesse stattfinden. Daraus folgt, daß die Planung von Lernerfahrungen den Prozeß des Lernens bzw. des Verhaltens, mit dem die Lernergebnisse erreicht werden sollen, berücksichtigen muß (vgl. Goodlad 1966). Für die Auswahl und Organisation von Lernerfahrungen für die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung hat Taba die folgenden 10 Kriterien formuliert, denen ein pragmatischer Wert zukommt:

1. Jede Lernerfahrung muß im Hinblick auf ein oder mehrere Lernziele eine identifizierbare und begründbare Funktion haben . . .

2. Die gesamte Sequenz der Lernerfahrungen muß Mittel für die Realisierung aller Lernziele bereitstellen . . .
3. Produktive Lernerfahrungen sind solche, die zur Erreichung von mehr als einem Lernziel beitragen und so »mehrfaches« Lernen sicherstellen . . .
4. Lernerfahrungen müssen sequentiell angeordnet sein, um eine Kontinuität des Lernens zu sichern . . .
5. Um in vollem Ausmaß produktiv zu sein, sollte Lernen akkumulierend sein . . .
6. Lernerfahrungen, die die Schüler herausfordern, das, was sie in einem Kontext gelernt haben, in einem neuen Kontext (Lerntransfer) anzuwenden, sind besonders effektiv . . .
7. Vor allem unter den Lernerfahrungen, die intellektuelle Fähigkeiten erfordern, gibt es zwei Arten . . .,
  - (a) Lernerfahrungen, bei denen es um die Aufnahme von neuen Informationen und um die Assimilation dieser Informationen an vorhandene Begriffe geht, und
  - (b) Lernerfahrungen, die von den Schülern verlangen, das wieder zu organisieren, was sie bereits gelernt haben, und es in einer neuen Weise auszudrücken . . .
8. Um die Autonomie des Denkens zu entwickeln, brauchen Schüler die Gelegenheit, ihre eigenen konzeptuellen Systeme zu organisieren und ihre Fertigkeiten zu entwickeln, selbständig Information zu verarbeiten . . .
9. Es ist unerlässlich, festzustellen, daß Schüler in unterschiedlicher Weise lernen . . .
10. Wenn jede Lernerfahrung ein offenes Ende in dem Sinne hat, daß in ihr nicht nur Antworten und Aktivitäten erlaubt sind, sondern sogar erwartet werden, die sich in der Qualität der Antwort und in der Art des Denkens unterscheiden, dann wird die wirkliche Flexibilität des Curriculum deutlich (Taba 1967, 27-31).

Neben diesen allgemeinen Kriterien zur Organisation von Lernerfahrungen, die vor allem in Tabas eigenem Curriculum (vgl. Kap. 7.4.5) eine erhebliche Rolle gespielt haben, kam im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung den Versuchen eine zentrale Bedeutung zu, Curricula so zu organisieren und Lernerfahrungen so zu planen, daß *heuristisches Lernen* stattfindet, welches selbst ein zentrales Ziel politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung ist. Wie heuristisches Lernen und heuristische Lern- und Lehrstrategien bzw. Unterrichtsmethoden konzipiert werden, ist daher Thema des folgenden Kapitels.

## 6. Methoden heuristischen Lernens

Ein wesentliches Merkmal der Curriculumrevision liegt in der Bemühung, neben der Reform der Ziele und Inhalte eine Reform der Unterrichtsmethoden in der amerikanischen Schule zu bewirken. Ausgangspunkt dafür ist eine Kritik an den traditionellen Unterrichtsmethoden<sup>68</sup>, bei denen die Unterrichtsprozesse vorwiegend vom Lehrer bestimmt werden und unter denen der Lehrervortrag und die Lehrerfrage als strukturierendes Element vorherrschen<sup>69</sup>. Bei dieser Unterrichtsmethode, die man auch oft als expositorische Methode bezeichnet hat, wird vom Schüler erwartet, daß er die dargebotenen Informationen aufnimmt, verarbeitet und transferiert, ohne jedoch die Gelegenheit gehabt zu haben, die Verarbeitung und den Transfer zu üben. Die Kritik an dieser und ähnlich weit verbreiteten Methoden wurde in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung im Namen der »inquiry« bzw. »discovery method« geführt.

Bei einer genaueren Untersuchung des »inquiry« bzw. »discovery learning« zeigt sich, daß man darunter viele, zum Teil durchaus divergierende Vorstellungen zusammenfaßt, für die als ein gemeinsames Element kennzeichnend ist, daß sie sich gegen lehrerzentrierten Unterricht richten. Solche Methoden und derartige Formen des Lernens lassen sich im Deutschen am besten als heuristische Methoden bzw. heuristisches Lernen kennzeichnen, da dadurch das selbständige Suchen und Auf-Erkenntnis-Zielen als ein wesentliches Element dieser Methoden und dieser Form des Lernens ins Bewußtsein gerückt wird<sup>70</sup>. Was unter »inquiry«, »discovery method« bzw. heuristischen Methoden verstanden wird, unterscheidet sich danach, ob die Theorie dieses Lernens, die Umsetzung in Curriculummateriale oder die Realisierung im Unterricht gemeint ist<sup>71</sup>.

Allen drei Ansätzen heuristischen Lernens und heuristischer Methoden kommt in der politischen Bildung eine erhebliche Bedeutung zu. Das gilt vor allem für die Situation in der BRD. Hier wird es für das Gelingen der Curriculumrevision entscheidend sein, daß die Fragestellungen in der Curriculumsdiskussion auf die Probleme der curricularen Binnenstruktur ausgeweitet werden. In den ersten fünf Jahren der Reformbemühungen in der BRD hatte ein Schwerpunkt auf den Fragen der Formulierung emanzipato-

rischer Zielsetzungen und ihrer Begründung gelegen. Dabei sind die Probleme curricularer Binnenstruktur vernachlässigt worden. Zu ihnen gehören u. a. die Fragen der Organisation von Curricula, der Sequenzierung curricularer Einheiten, der Medienauswahl und unterrichtsmethodischen Vorstrukturierung. Erst in der letzten Zeit deutet sich in zunehmendem Maße ein Interesse an den Problemen der Binnenstruktur von Curricula an. Dies ist ohne Zweifel darauf zurückzuführen, daß mit der wachsenden Zahl von Projekten auch die Probleme der curricularen Realisation von Lernzielen größere Beachtung finden mußten (vgl. Robinsohn 1972 b; Menck/Thoma 1972). Ein zentrales Problem der Organisation der curricularen Binnenstruktur besteht in der Frage, wie man Curricula so anlegen kann, daß ein Lernen erfolgt, bei dem den Schülern ein erhebliches Maß an Selbsttätigkeit gewährt wird. Dieser Form des Lernens kommt in einem um die Emanzipation des Schülers bemühten Unterricht besondere Bedeutung zu<sup>72</sup>, da Emanzipation des Schülers nicht ohne Berücksichtigung des Prinzips der Selbsttätigkeit denkbar ist.

In der amerikanischen curricularen Diskussion der letzten Jahre haben die Fragen der Organisation der curricularen Binnenstruktur eine erhebliche Rolle gespielt. Dabei wurden die dieser Problematik vorgelagerten Fragen der Theorie des Lernens und die zeitlich nachgelagerten Probleme der Realisierung curricularer Intentionen im Unterricht ausführlich diskutiert. Dies gilt in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung ganz besonders für die Probleme heuristischen Lernens und heuristischer Methoden. Im Rahmen dieser Diskussion lassen sich in den USA drei Ansätze unterscheiden, die man wie folgt bezeichnen kann:

- Artikulationsschemata für heuristisches Lernen (6.1),
- heuristisches Lernen als wissenschaftspropädeutisches Lernen (6.2),
- Betonung lernpsychologischer Elemente heuristischen Lernens (6.3).

Sie sollen im folgenden genauer untersucht werden. Dabei soll der Schwerpunkt auf den theoretischen Reflexionen über heuristische Methoden und heuristisches Lernen liegen. Die Frage, wie diese Konzepte in den Curricula realisiert werden, wird dabei ein wenig in den Hintergrund treten (vgl. dazu Kap. 7). Ihre Beantwortung verweist auch auf Evaluation und ihren möglichen Beitrag zur Verbesserung curricularer Binnenstruktur. Sie ist auch eine Aufgabe der Unterrichtsforschung und soll deshalb in diesem Zusammenhang nicht näher behandelt werden<sup>73</sup>.

Im Rahmen der Diskussion um heuristisches Lernen in der politischen Bildung lassen sich die drei erwähnten Ansätze wie folgt spezifizieren:

1. Der erste beruht auf Deweys Artikulationsschema reflektierenden Denkens, das als ein Modell für heuristisches Lernen Verbreitung gefunden hat. Ihm liegen lernpsychologisch-erkenntnistheoretische Hypothesen zugrunde, die z. T. ihre Brauchbarkeit für die Konzeptualisierung dieses

Lernens im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung gezeigt zu haben scheinen.

2. Der zweite Ansatz geht davon aus, daß Unterrichtsmethoden, die den Schüler zum selbständigen Entdecken von Problemen, Sachzusammenhängen und Fakten bringen wollen, darauf abzielen, den Schüler die Fähigkeit und Haltung des Fachwissenschaftlers erfahren zu lassen. Er dient als Modell, das die Schüler nachahmen sollen (z. B. Schwab; Senesh). Entsprechend den verschiedenen, der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung zugrunde liegenden Fachwissenschaften sind auch die Unterrichtsmethoden unterschiedlich. Sie müssen als Teil der Struktur der wissenschaftlichen Disziplin den Schülern vermittelt werden. Dieser Ansatz läßt sich als »wissenschaftspropädeutisch« bezeichnen.
3. Die Vertreter des dritten Ansatzes gehen davon aus, daß weder die Artikulationsschemata, die in Anlehnung an Dewey entwickelt worden sind, noch die Arbeit der Fachwissenschaftler ein angemessenes Modell für die curriculare Planung heuristischen Lernens darstellen. Vielmehr sollte man die lernpsychologischen Bedingungen berücksichtigen, die sich zur Anregung heuristischen Lernens eignen (z. B. Bruner 1966, 1972 b; Suchman 1965). Sie sollten als Kriterien formuliert werden, die es bei der Curriculumentwicklung zur Konstruktion der Bedingungen heuristischen Lernens zu berücksichtigen gilt.

Diese drei Ansätze bilden verschiedene Wege, heuristisches Lernen und die Methoden seiner Organisation zu konzeptualisieren. Ihnen entsprechen unterschiedliche Vorstellungen über ihre Realisierung bei der Curriculumentwicklung und im Unterricht. Sie bilden keine voneinander abgegrenzten Verfahren, sondern überschneiden sich, wobei sie jedoch verschiedene Aspekte betonen.

### *6.1. Artikulationsschemata für heuristisches Lernen*

Viele Arbeiten über heuristisches Lernen gehen auf Deweys »How we think« zurück. Sogar bei Autoren, die Dewey nicht nennen oder sich sogar von ihm distanzieren, ist sein Einfluß zu spüren. In dem genannten Buch, das bereits auf die »Progressive Education« einen erheblichen Einfluß hatte, entwickelt Dewey seine Vorstellungen vom reflektierenden Denken und definiert es folgendermaßen: »Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, was für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt«<sup>74</sup>. Dewey geht davon aus, daß jeder komplexe Denkprozeß zwei Pole hat. Einer liegt am Anfang, wo die Situation noch unklar ist; sie läßt sich als prä-reflektive Situation bezeichnen. In ihr wird das Problem empfunden, das das Denken sich zu lösen

vornimmt. Der andere Pol liegt nach einem systematischen Denkprozeß, nach dem das Denken die Antwort gefunden hat, also in einer post-reflektiven Situation. Zwischen diesen beiden Stufen liegt ein Prozeß, in dem das Denken von der prä-reflektiven zur post-reflektiven Situation fortschreitet. Dabei durchläuft es fünf Phasen;

1. Man begegnet einer Schwierigkeit (erster Lösungseinfall);
2. sie wird lokalisiert und präzisiert (verstandesmäßige Umsetzung, Intellektualisierung);
3. es wird ein Ansatz zu einer möglichen Lösung gefunden (Hypothesenbildung);
4. die Konsequenzen des Ansatzes werden logisch entwickelt (Argumentation);
5. weitere Beobachtungen und experimentelles Vorgehen (Testen der Hypothese).

In der Phase des *ersten Lösungseinfalls* wird in einem intellektuellen Vorgriff eine mögliche Lösung entworfen. Sie entsteht aus der Spannung zwischen einer auf eine Handlung gerichteten Aktivität und ihrer Behinderung durch das Fehlen der Lösung. Dieser erste Lösungseinfall ist der Gedanke, wie ein Problem angegangen werden könnte. Er ist antizipatorisch; manchmal mögen mehrere erste Lösungseinfälle miteinander konkurrieren, so daß ein weiteres Aushalten der Spannung erforderlich ist, bis sich neue und bessere Einfälle ergeben.

In der zweiten Phase, der *Intellektualisierung*, gilt es, in der Situation, in der das Problem erlebt wird, das Problem und die Schwierigkeit zu lokalisieren, zu präzisieren und damit einer Lösung zugänglich zu machen. Dazu hat in dieser Situation die Intellektualisierung des zunächst noch unpräzisen ersten Lösungseinfalls zu erfolgen. Das heißt, die Bedingungen, die zu dieser Problemsituation führen, müssen möglichst klar erkannt werden, und die Formulierung von Fragen muß daraus hervorgehen.

In der dritten Phase, der *Hypothesenbildung*, gilt es, nach dem ersten (plötzlichen) Lösungseinfall und der Strukturierung der Problemsituation eine Hypothese zu formulieren. Sie ist vorläufig. Ihre Funktion besteht darin, als leitende Idee die Sammlung der Daten zu bestimmen. Dabei findet eine Erhärtung der bloßen Möglichkeit zu einer bereits teilweise geprüften Lösung statt.

In der vierten Phase, in der die *Konsequenzen der Hypothese* logisch überprüft werden sollen, gilt es, die gewonnene Hypothese in bezug zu den bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen des Individuums zu setzen. Dabei hat man sich die möglichen Ergebnisse der Hypothese zu vergegenwärtigen und Modifikationen an ihr vorzunehmen und so bereits eine Prüfung der Hypothese zu leisten.

In der fünften Phase gilt es, die Hypothese durch Handlungen zu über-

*prüfen.* Sollte durch das Nachdenken gezeigt werden, daß, wenn eine Idee als Hypothese angenommen wird, bestimmte Konsequenzen folgen würden, so muß jetzt eine Verifikation erfolgen. D. h., es müssen Bedingungen hergestellt werden, die dazu geeignet sind, festzustellen, ob die von der Hypothese vorausgesagten Ergebnisse wirklich eintreffen. Wenn die Abhängigkeit der Ergebnisse von den Bedingungen eindeutig ist, kann die Hypothese als verifiziert gelten.

In der Realität folgen diese fünf Phasen einander nicht notwendigerweise in der dargelegten Ordnung. Jede Phase hat ihre Funktion für die Entwicklung einer Lösungshypothese, die wiederum die Formulierung weiterer Lösungshypothesen in den verschiedenen Phasen des reflektierenden Denkens beeinflusst. Jede Verbesserung der Hypothese kann zu neuen Beobachtungen, neuen Fakten und Hypothesen führen. Jede Überprüfung einer Hypothese kann unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen wiederholt werden. Für Dewey ist die Bereitschaft, jedes Ergebnis des Denkens und Handelns überprüfbar zu machen und immer wieder neu zu überprüfen, nicht nur eine wichtige Voraussetzung für den Wissenschaftler, sondern auch für die reflektierende Persönlichkeit. Diese Bereitschaft soll sich daher auch auf alle Bereiche des Lebens beziehen. Die beschriebenen fünf Phasen sind als Elemente reflektierenden Denkens zu verstehen. Ihre Reihenfolge liegt z. T. in der Logik der Darstellung begründet, die nicht den Ablauf der Denkprozesse in der Realität wiedergibt<sup>75</sup>. So wird man Russel zustimmen können, wenn er urteilt: »Dewey's fünf Stufen... stellen eher ein idealisiertes Bild logischen Denkens dar als das mehr zufällige Denken in einer normalen Situation, in der es durch Vorurteile, Bedürfnisse und Gewohnheiten beeinflusst wird« (Russel 1956, 16). Stimmt man dieser Beurteilung zu, so erhebt sich die Frage, wie groß der Nutzen dieses Artikulationsschemas für die Organisation von Curriculumelementen ist.

In jedem Fall ist im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung Dewey's Schema wieder aufgenommen<sup>76</sup> und leicht modifiziert worden<sup>77</sup>. So erarbeiteten Massialas und Cox sechs Phasen innerhalb der reflektierenden Methoden (1966 a, 115 ff), in denen sie zugleich ein Modell für analytisches Denken sahen, von dem sie annahmen, daß es durch die sequentiellen Abläufe und die Einübung von Verhaltensweisen erreicht werden kann (vgl. auch Massialas/Zevin 1967, 1 ff). Es umfaßt die Phasen:

1. Orientierung, 2. Hypothese, 3. Definition, 4. Erkundung, 5. Beweis, 6. Generalisation<sup>78</sup>. Für unseren Zusammenhang gehen die Autoren über Dewey insofern hinaus, als sich bei ihnen einige Konsequenzen für die Curriculumentwicklung ankündigen<sup>79</sup>.

Sie werden deutlich, wenn man diese Phasen als Kriterien für die Organisation eines Curriculum ansieht. Sie sollen daher in Form von Fragen formuliert werden, die bei der Organisation von Curricula zu berücksichtigen

sind. Die Kriterien gewinnen für die Strukturierung des Curriculum an Relevanz, wenn man ihre Abfolge nicht als unumstößlich ansieht, sondern lediglich versucht, die in diesen Phasen angesprochenen Elemente in der Curriculumplanung zu berücksichtigen. Dabei kann es in manchen Fällen sinnvoll sein, sich an den durch die idealtypische Struktur nahegelegten zeitlichen Ablauf zu halten. Es ergeben sich folgende Fragen:

1. Wie muß ein Curriculum strukturiert sein, damit es dem Schüler hilft, eine erste Orientierung in einer Problemsituation zu gewinnen?
2. Wie muß es organisiert sein, damit es den Schüler bei der Lokalisierung und Präzisierung des Problems und bei der Hypothesenbildung unterstützt?
3. Wie muß das Curriculum angelegt sein, damit es dem Schüler zu einer Ausarbeitung und Präzisierung seiner Hypothese hilft?
4. Welche Informationen muß das Curriculum bereitstellen, und wie müssen sie organisiert werden, um dem Schüler eine optimale Gelegenheit zu geben, die Bedingungen seiner Hypothese zu reflektieren?
5. Wie muß das Curriculum organisiert werden, damit der Schüler die Materialien und Informationen heranziehen kann, die ihm zur Verifizierung bzw. Falsifizierung seiner Hypothese dienen?
6. Wie kann ein Curriculum so strukturiert werden, daß der Schüler die Bedingungen erkennt, unter denen Generalisationen erfolgen können?

Ein noch stärker modifiziertes Artikulationsschema für heuristisches Lernen im Geschichtsunterricht hat Fenton vor allem im Hinblick auf die Analyse historischer Quellen erarbeitet. Obwohl es seinen Ursprung bei Dewey erkennen läßt, geht es stärker auf fachspezifische Probleme der Geschichte, insbesondere der historischen Quellenanalyse, ein. Fenton hat damit versucht, das allgemein für das reflektierende Denken geschaffene Artikulationsschema an die Bedingungen einer Disziplin innerhalb der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung anzupassen, so daß es folgende Konkretisierung erhält:

1. *Erkennen eines Problems aus Daten*
2. *Formulierung von Hypothesen*
  - a) Stellen analytischer Fragen
  - b) Aufstellen von Hypothesen
  - c) Ständiges Bewußtsein der Versuchsnatur von Hypothesen
3. *Erkennen der logischen Implikation von Hypothesen*
4. *Sammlung von Daten*
  - a) Entscheidung, welche Daten gebraucht werden
  - b) Wählen und Verwerfen von Quellen
5. *Analyse, Bewertung und Interpretation von Daten*
  - a) Selektion relevanter Daten
  - b) Auswertung relevanter Quellen

- (1) Bestimmung des Bezugsrahmens eines Autors
- (2) Bestimmung der Richtigkeit von faktischen Aussagen
- c) Interpretation der Daten
- 6. *Überprüfung der Hypothesen aus Daten*
  - a) Modifizierung der Hypothesen, wenn nötig
    - (1) Ausschluß von logischen Implikationen, die nicht von Daten unterstützt werden
    - (2) Neuformulierung der Hypothese
  - b) Formulierung einer Generalisation (Fenton 1967 a, 16–17).

Die Artikulationsschemata, die Fenton für einen heuristischen Lernprozeß im Geschichtsunterricht und Massialas/Zevin für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht erarbeitet haben, gehen im amerikanischen Kontext auf Dewey zurück und stützen eine große Gruppe von Versuchen, auf der Grundlage eines bestimmten Modells heuristisches Lernen durch eine entsprechende Organisation von Curricula hervorzurufen. Dieses Modell dient zur Beschreibung des reflektierenden Denkens. Es orientiert sich an dem Denken, das innerhalb wissenschaftlicher Arbeit stattfindet. Es beruht jedoch auf einer Formalisierung dieses Prozesses, die einerseits wesentliche Elemente heraushebt, andererseits aber auch leicht den Blick auf die Möglichkeiten des Denkprozesses verstellt. Deshalb muß deutlich werden:

1. Dieses Schema darf nicht als Abbildung der wirklichen Denkprozesse und auch nicht des wissenschaftlichen Arbeitens verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um eine idealtypische Formalisierung des Denk- und Lernprozesses.
2. Es besteht aus einer in eine logische Reihenfolge gebrachten Typisierung von Elementen, die in einem reflektierenden Denkprozeß wichtig sind, aber die sich nicht alle in jedem Denkprozeß finden müssen und deren Reihenfolge auch nicht schematisch festliegt.
3. Wissenschaftliches Arbeiten und heuristisches Lernen in der Schule bestehen nicht nur aus der Bildung von Hypothesen und deren Überprüfung. Es gibt im Wissenschaftsprozess und im schulischen Lernprozeß auch andere Formen heuristischen Lernens. So fehlen z. B. Formen sozialen Lernens oder Rollen- und Simulationsspiele, die ebenfalls Verfahren heuristischen Lernens darstellen.
4. Wie brauchbar in der Praxis solche Artikulationsschemata für die Konstruktion von Curricula und zur Entwicklung von Lehrstrategien sind, ist schwer abzuschätzen. Auch in Fentons Curriculum wird sein Artikulationsschema nicht rigide verwendet, da es sonst leicht zu einer Schematisierung der Konstruktion hätte führen können.
5. Bei der Formulierung derartiger Artikulationsschemata geht man davon aus, daß sie weitgehend inhaltsunabhängig sind, da man einen in allen

Wissenschaften gleichen Denk- und Forschungsprozeß annimmt. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung ist eine solche Voraussetzung nicht beweisbar. In den letzten Jahren haben mehrere Kritiker dieses Ansatzes darauf hingewiesen (vgl. z. B. Schwab 1967), daß eine derartige Abstraktion von den Inhalten der Wissenschaft zu einer problematischen Simplifizierung und zum Teil zur Verfälschung des Prozesses wissenschaftlicher Arbeit geführt haben. So macht Schwab deutlich, daß gerade die enge Verbundenheit zwischen fachspezifischer Dimension, konzeptuellem System und Forschungsprozeß für das Forschen und analog auch für das heuristische Denken wichtig ist (Schwab a. a. O., 29 ff.).

### 6.2. Heuristisches Lernen als wissenschaftspropädeutisches Lernen

Der zweite wichtige Versuch, den Methoden heuristischen Lernens im Bereich des sozialwissenschaftlichen Unterrichts zu einer größeren Verbreitung zu verhelfen, wird unmittelbar von den in der Curriculumentwicklung engagierten Fachwissenschaftlern getragen. Ausgehend von dem Strukturbegriff, dem von vielen Vertretern der New Social Studies eine zentrale Funktion bei der Planung von Curricula zugeschrieben wird, verdeutlicht Schwab (a. a. O., 29 ff.) einige neue Aspekte des »inquiry process« und des mit ihm verbundenen Lernens. Wissenschaftliche Forschung, die das Modell für das forschende Lernen abgibt, beruht zunächst nicht auf »objektiven Fakten«, sondern entsteht durch den Wissenschaftler, der bestimmte Sachverhalte konstruiert. Von seiner Konstruktion hängt es ab, wonach er bei seinen Forschungen sucht. Somit beruht die Auswahl der Fakten auf den »konzeptuellen Prinzipien der Forschung« (Schwab a. a. O., 32).

Die Fakten sind immer schon gedeutet: »Die Struktur eines Faches besteht zum Teil aus der Gruppe der verwendeten Begriffe, die den Gegenstand der Forschung dieser Disziplin bestimmen und die Forschung kontrollieren« (a. a. O., 33). Mit anderen Worten, der Prozeß des Forschens wird weitgehend durch die Entwicklung des zugrundeliegenden konzeptuellen Schemas gesteuert. Deshalb hängt die Weiterentwicklung der Wissenschaften weitgehend von den verwendeten konzeptuellen Systemen ab. Große Veränderungen im Wissen und Bewußtsein der Menschen sind somit oft Ergebnis von veränderten konzeptuellen Systemen. Denn ihre Veränderbarkeit macht auch das wissenschaftliche Wissen veränderlich. Das geschieht z. B., wenn Sozialwissenschaftler bei der Bildung konzeptueller Systeme stärker ihre *politischen Bedingungen* zu reflektieren anfangen, was für die sozialwissenschaftliche Forschung erhebliche Konsequenzen hat. Für die Curriculumentwicklung und den Unterricht bedeutet das: Das konzeptuelle Bezugssystem der individuellen Schüler bestimmt in einem an die-

sem Modell orientierten Lernprozeß den Verlauf und die Ergebnisse forschenden Lernens. Es begrenzt die Hypothesenbildung und die Auswahl der von den Schülern verwendeten Informationen. Die Vermittlung der Verfahren eines so verstandenen forschenden Lernens zielt darauf, den Schülern die konzeptuellen Systeme bewußt werden zu lassen, mit denen sie bei ihrem Denken gesellschaftliche Probleme begreifen. Deshalb ist die Entwicklung neuer adäquater konzeptueller Systeme durch die Schüler und die Erforschung der von ihnen abgesteckten Probleme und Bereiche Aufgabe eines auf heuristisches Lernen zielenden Unterrichts, der eben nicht nur Kenntnisse vermitteln will, sondern der auch die Schüler die (insbesondere gesellschaftlichen) Voraussetzungen des Kenntniserwerbs erfahren lassen will, indem er sie zur selbständigen Erarbeitung der politischen Voraussetzungen von Wissen anregt.

Ein so verstandenes heuristisches Lernen führt zunächst dazu, bestimmte Kenntnisse zu erwerben; es bewirkt aber auch zugleich, daß diese Kenntnisse wieder modifiziert werden, wenn sich der konzeptuelle Bezugsrahmen der Schüler erweitert. So kommt es durch jeden Wechsel des konzeptuellen Bezugsrahmens zu einer Revision zuvor erworbenen Wissens. Bei diesem Revisionsprozeß wird es darauf ankommen, bessere Prinzipien und komplexere Sichtweisen zu erarbeiten. Das gilt insbesondere auch für die Präzisierung der politischen Voraussetzungen, die die Bildung eines den heuristischen Lernprozeß bestimmenden konzeptuellen Bezugsrahmens bestimmen. Nach Schwab (a. a. O.) sind die konzeptuellen Systeme, die den Prozeß des Forschens steuern, nicht nur in jeder wissenschaftlichen Disziplin verschieden. Vielmehr entwickelt jede einzelne Fachwissenschaft unterschiedliche, den Forschungsprozeß steuernde konzeptuelle Systeme – so wie es auch unterschiedliche Strukturen eines Faches gibt. Aus diesen Ausführungen wird deutlich, daß es einen unaufhebbaren *Implikationszusammenhang* zwischen dem konzeptuellen System der Schüler und dem Prozeß des heuristischen Lernens gibt<sup>80</sup>. Das gilt für jeden Unterricht, d. h., konzeptuelle Systeme und Zielvorstellungen der Curriculumentwickler, Lehrer und Schüler haben Einfluß auf den Ablauf und die Qualität forschenden Lernens, dessen Verlauf von Schülern und Lehrern zusammen bestimmt werden muß.

Schwabs Ausführungen über die Funktion des konzeptuellen Systems sind oft so interpretiert worden (z. B. Senesh 1971; Crabtree 1967, 92), daß es für eine jede Wissenschaft einen spezifischen Prozeß des Forschens gibt, der, entsprechend vereinfacht, von den Schülern gelernt werden kann. Inwieweit diese Ansicht zutrifft und inwieweit die einzelnen Wissenschaften unterschiedliche Methoden haben bzw. inwieweit es in den Sozialwissenschaften gleiche Methoden gibt, die relativ unabhängig von den fachspezifischen Inhalten sind, ist wissenschaftstheoretisch eine schwierige und umstrittene Frage<sup>81</sup>.

Von zentraler Bedeutung ist die Betonung des Implikationszusammenhangs zwischen *konzeptuellem System, Gegenständen und Methoden des Lernens*. Schwab (1967) hat Artikulationschemata, die in Anlehnung an Dewey als Kern der »scientific method« und des »reflective thinking« angesehen wurden, darin kritisiert, daß sie diesen Implikationszusammenhang zwischen Inhalten und Methoden nicht genügend berücksichtigen und vielmehr davon ausgehen, daß es ein formalisierbares, von den Inhalten unabhängiges Verfahren gibt, sich Sachzusammenhänge zu erarbeiten. So stichhaltig diese Kritik ist, so sind Schwabs Ausführungen dahingehend zu hinterfragen, ob es nicht allgemeine didaktische und lernpsychologische Bedingungen gibt, die geschaffen werden müssen, um mit einiger Wahrscheinlichkeit heuristisches Lernen stattfinden zu lassen<sup>81</sup>. Diese Frage ist um so wichtiger, als in einem vorausgehenden Abschnitt bereits die Unzulänglichkeit eines einseitig von den Fachwissenschaften bestimmten Curriculum dargelegt wurde. Analog dazu erhebt sich die Frage, ob nicht auch Schwabs Vorstellungen von dem primär fachspezifischen Charakter des forschenden Lernens einer Korrektur bedürfen. Dies scheint um so notwendiger zu sein, als es zum Teil in seiner Nachfolge zur Konzeptualisierung einer großen Zahl von »inquiry methods« innerhalb der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung kam, die sich im Hinblick auf die verschiedenen Fächer, nicht jedoch hinsichtlich der lernpsychologischen Spezifikationen unterscheiden.

So ging auch zunächst Cox davon aus, daß man versuchen sollte, den Lehrer der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung mit den Methoden der Sozialwissenschaften vertraut zu machen (Cox 1965), damit er sie seinen Schülern weitervermitteln kann. Es gelang Cox mit einer Studentengruppe, Elemente der historischen Forschungsmethode zu erarbeiten. Jedoch ergab sich im Verlauf seiner Bemühungen, die verschiedenen Methoden der Sozialwissenschaft zu unterscheiden und für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen, daß es statt zahlreicher Methoden lediglich *eine* Methode mit geringen Modifikationen gibt, so daß man zu Recht von einer »scientific method« sprechen kann. Der Unterschied zwischen den Sozialwissenschaften im Hinblick auf die Methoden besteht lediglich im Gegenstand der Forschung und den entsprechenden Techniken. Somit scheint es zwischen der Position Schwabs und derjenigen von Cox zu einem Widerspruch gekommen zu sein, der einer Analyse bedarf.

Ohne Zweifel hat Schwab die Diskussion um die wissenschaftlichen Methoden und die Methoden forschenden Lernens um eine wesentliche Dimension erweitert, indem er auf den *Implikationszusammenhang* zwischen konzeptuellem System, fachspezifischen Begriffen und Methoden verwiesen hat (vgl. Heimann/Otto-Schulz 1970). Daraus folgt allerdings noch nicht, daß es für jede Sozialwissenschaft eine eigene Methode gibt, eine An-

nahme, die durch die entsprechenden Methodendiskussionen und durch die Arbeit von Cox als widerlegt gelten kann (Cox 1965). Man kann also durchaus – wie es im Anschluß an Dewey geschah – generalisierbare Elemente in einem idealtypisch skizzierten Forschungsprozeß annehmen. Hinzu kommt jedoch, daß ein so beschriebener Forschungsprozeß noch nicht mit dem heuristischen Lernen von Kindern identisch ist. Denn ihr konzeptuelles Bezugssystem ist nur bedingt dem eines Fachwissenschaftlers vergleichbar, da es auch unterschiedliche anthropologische Voraussetzungen gibt. Ganz deutlich werden solche Unterschiede, wenn man sich die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsalter nach Piaget vergegenwärtigt. Danach geht die kognitive Entwicklung von der phänomenal-operationalen Phase (0–7) über die konkret-operationale (7–11) zur logisch-operationalen Phase (11 ff). Diesen Entwicklungsphasen entsprechen auch unterschiedliche Möglichkeiten des Lernens (Piaget 1967).

Heuristisches Lernen im Rahmen der politischen Bildung kann daher nur mit einigen Einschränkungen als ein wissenschaftlicher Forschungsprozeß beschrieben werden. Um es angemessen konzeptualisieren zu können, bedarf es neben der Heranziehung von Artikulationsschemata und der Berücksichtigung des Implikationszusammenhangs zwischen fachspezifischem konzeptuellem System und Methode auch der lernpsychologischen Fundierung<sup>83</sup>. Auch hier steht die Forschung noch in ihren Anfängen. So gibt es kaum gesicherte Forschungsergebnisse über die unterschiedliche Wirksamkeit von Lernmethoden (vgl. z. B. Wittrock 1966; Dubin/Taveggia 1972). Im Grunde genommen sind bisher erst sehr wenige Elemente so isoliert worden, daß sie erforscht werden konnten und als Faktoren gelten können, die heuristisches Lernen mit entsprechenden Methoden konstituieren. Unter den vorhandenen Forschungen verdienen die Arbeiten Bruners besondere Aufmerksamkeit, zumal sie für die Curriculumentwicklung entscheidende Anstöße gegeben haben.

### 6.3. Lernpsychologische Elemente heuristischen Lernens

Einen noch stärkeren Einfluß als die Veröffentlichungen Deweys und Schwabs hatten die Überlegungen Bruners auf die Ausbildung der Vorstellungen von forschendem Lernen. Dafür lassen sich u. a. drei Gründe nennen:

1. Bruner hat nicht versucht, ein Artikulationsschema zu entwickeln, dessen Gültigkeit aufgrund lernpsychologischer Forschungen über den Lernprozeß nur noch begrenzt als gegeben angesehen werden kann. Er hat sich vielmehr damit begnügt, einige für heuristisches Lernen charakteristische Elemente herauszuarbeiten.
2. Darüber hinaus hat Bruner durch die Entwicklung des Strukturkonzepts den fachspezifischen mit dem psychologischen Aspekt verbunden, so daß

ein Konzept von Lernen entstand, das für die Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung Fachwissenschaftlern unmittelbar zugänglich war. So galten z. B. die Methoden forschenden Lernens als die für den Wissenschaftler charakteristischen Forschungsmethoden; denn sie wurden als ein Element der Struktur der Wissenschaften angesehen und wurden so leicht zu einer Leitidee der in der Curriculumentwicklung arbeitenden Wissenschaftler.

3. Bruner hat im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Educational Development Center in Cambridge selbst versucht, seine Vorstellungen von heuristischem Lernen bei der Entwicklung des Curriculum »Man: a Course of Study« zu realisieren und hat damit ein Beispiel für die Curriculumentwicklung gegeben<sup>84</sup>.

Bruner hat im Laufe seiner mehrjährigen Arbeiten am Problem entdeckenden bzw. heuristischen Lernens eine Reihe von Aspekten des Lernens herausgearbeitet, die bei der Konstruktion von Curricula von entscheidender Bedeutung sind. Ihre Berücksichtigung im Rahmen der Curriculumentwicklung stellt jedoch erhebliche Anforderungen an die Kreativität der Curriculumentwickler. Doch zunächst interessiert die Konzeption heuristischen Lernens, die Bruner (1972 b) erarbeitet hat. Danach hat das entdeckende bzw. heuristische Lernen vier Vorteile:

1. Steigerung der intellektuellen Potenz,
2. Verlagerung von äußerer zu innerer Gratifikation,
3. Lernen der Techniken und Fertigkeiten heuristischen Lernens,
4. Hilfe zur besseren Erinnerung.

1. Für die Steigerung der intellektuellen Potenz ist es wichtig, daß das Lokalisieren von Problemen gelernt und Ausdauer beim Problemlösen geübt wird. Ausgehend von einem Experiment mit etwa 70 Kindern, bei dem Kinder durch Beantwortung der von ihnen gestellten Fragen mit ja und nein den Grund für einen ihnen beschriebenen Autounfall raten sollen, werden zwei Arten von Fragen unterschieden. Die einen zielen auf die *Lokalisierung* des Problems, die anderen werden recht willkürlich und unverbunden formuliert, ohne daß die Gegenwart des Problems von den Kindern erlebt wird. In dem einen Fall bemühen sich die Kinder, die Bedingungen, die zu dem Unfall geführt haben, systematisch zu erfragen, in dem anderen Fall versuchen sie, in einem »Direktschluß« die Lösung zu finden. In dem Prozeß der Lokalisierung spielt die Kohärenz der Fragen eine weitere wichtige Rolle. Dabei zeigt sich, inwieweit die Kinder in der Lage sind, die bis dahin erworbenen Informationen in ihre neuen Fragen einzubauen. Diese sind oft zyklisch; dabei sind die Kreise einer bestimmten Vorstellung gewidmet. Es zeigte sich, daß die Kinder, die zunächst das Problem zu lokalisieren versuchten, bevor sie Lösungshypothesen entwickelten, viel organisierter handelten.

Neben der *Lokalisation* des Problems und der *Kohärenz der Informationssammlung* ist es die *Ausdauer*, die von den Kindern bei der Formulierung von Fragen aufgebracht wird, die für das Ergebnis ihres Suchens wichtig ist. Dabei kommt es darauf an, wie weit sie ihre Beharrlichkeit in der kognitiven Organisation durchführen können. Mit anderen Worten: Es gilt, die Kinder im Lernen von einem »episodischen Empirismus« zu einem »kumulativen Konstruktionismus« zu führen, bei dem sie ihre Informationssuche systematisch organisieren. Bruner formuliert die Hypothese über die Wirkungen heuristischen Lernens so: »Nachdrückliche Betonung entdeckenden Lernens hat auf den Lernenden eben den Effekt, aus ihm einen Konstruktionisten zu machen, der organisiert, was ihm begegnet, und zwar so, daß er nicht nur Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge entdeckt, sondern auch jene Tendenz des Informiertseins meidet, die einfach nicht mehr sieht, was mit der Information alles hätte angestellt werden können. Die Betonung des Entdeckens hilft dem Schüler tatsächlich, die verschiedenen Spielarten von Problemlösung, d. h. von Umbildung von Information zu der ihr angemessenen Anwendung zu lernen. Er begreift, wie er an die Aufgabe, etwas zu lernen, herangehen kann« (Bruner 1972 b, 92–93).

2. Bruner entwickelt sodann folgende Hypothese: »... das Maß, in dem jemand fähig ist, Lernen anzugehen als eine Aufgabe, etwas zu entdecken und nicht »etwas darüber zu lernen«, korreliert mit der Neigung des Kindes, mit der Autonomie der Eigengratifikation oder genauer gesagt, dessen, der durch die Entdeckung selbst belohnt wird, zu arbeiten (intrinsische, im Gegensatz zur extrinsischen Motivation)« (a. a. O., 93).

Konsequenterweise wendet Bruner sich sodann auch gegen die Generalisation behavioristischer Trieb- und Reinforcement-Theorie, nach der gelernt wird, »weil die Reaktion auf einen Stimulus von der primären Triebverminderung gefolgt ist« (a. a. O., 94). Ausgehend von Whites Vorstellungen von einer Kompetenzmotivation<sup>85</sup>, die eintritt, wenn Schüler mit Erfolg Gegenstände und Probleme sammeln und handhaben und dabei selektiv und beständig sein können, und die besser zur Erklärung vieler komplexerer Verhaltensweisen beim Lernen als die Trieb- und Reinforcement-Theorie geeignet ist, akzeptiert Bruner die These von der inneren Notwendigkeit, »sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen und aus dem Gelingen dieser Aktivität Befriedigung zu gewinnen«. Daran anschließend formuliert er folgende für das Konzept heuristischen Lernens zentrale These: »In dem Maße, in dem der Wunsch nach Kompetenz zum Kontrollverhalten hinzukommt, nimmt die Bedeutung der Rolle des Reinforcement oder der »äußeren Gratifikationen« in der Verhaltensbildung ab. Das Kind kann seine Umwelt aktiver manipulieren und holt sich seine Gratifikation aus einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit Problemen« (a. a. O., 97).

3. Ausgehend von der Überzeugung, daß ein »Verständnis des formalen

Aspekts« von Forschung nicht ausreichend ist, betont Bruner die Bedeutung, die die Einstellungen und Aktivitäten der Schüler in bezug auf ein Thema haben, da sie den Prozeß des forschenden Lernens wie auch sein Ergebnis mitbestimmen. Dabei kann man davon ausgehen, daß es verschiedene Einstellungen und Möglichkeiten gibt, heuristisch zu lernen. Sie richten sich auf den Prozeß des Lernens, ohne sicher zu stellen, daß das Ergebnis des Lernens eine wichtige Entdeckung sein wird. Wegen ihrer individuellen Verschiedenheit sind sie schwer zu beschreiben. Daher kann nach Bruners These die Fertigkeit, heuristisch zu lernen, am besten durch das Üben des Lösen von Problemen gelernt werden. Durch das wiederholte Problemlösen werden wahrscheinlich für heuristisches Lernen wichtige Einstellungen und die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten geübt. Dabei stellt sich das Grundproblem des Vermittelns von heuristischem Lernen etwa so: »Es ist meine Überzeugung, daß man nur durch die Praxis des Problemlösens und die Anstrengungen des Entdeckens begreift, welches die Heuristiken von Entdeckung sind; je mehr Praxis man hat, desto leichter generalisiert man, was man lernt, in einen Stil von Problemlösung oder Forschung um, der jede gestellte Aufgabe anzugehen imstande ist – oder fast jede Art von Aufgabe. Ich meine, dieser Ansatz ist durchaus klar; unklar ist vielmehr, welche Art von Schulung und Unterricht dafür die wirksamste ist. Wie bringen wir z. B. einem Kind bei, nicht in seinen Frustrationen stecken zu bleiben, sondern beharrlich einer Idee nachzugehen; das Risiko der frühen Formulierung einer Auffassung einzugehen, ohne jedoch jene Meinung so früh und so wenig begründet zu äußern, daß es mit ihr festsetzt und auf entsprechende Belege wartet, um sie zu konkretisieren; gute überprüfbare Vermutungen anzustellen, die weder ihrer Sprödigkeit noch ihrer Schläffheit wegen nicht zu korrigieren sind? usw. usw. Übung und Praxis im Forschen, im Herausfinden von Dingen für einen selbst; das ist, was not tut – aber in welcher Form?« (a. a. O., 98/99).

4. In diesem Experiment zum Behalten von Wörtern erinnern sich von drei Kindergruppen die Kinder am besten, die die »Vermittlung« zwischen den Wörtern erzeugen, dann die Kinder, denen eine »Vermittlung« zur Verfügung gestellt wurde, schließlich die Gruppe, die unzusammenhängende Wörter zu lernen hatte. Dies Experiment unterstützt zahlreiche andere Forschungsergebnisse der Lernpsychologie<sup>86</sup>, die zeigen, daß die Organisation von Informationen und die Reduzierung unstrukturierter Komplexität für den Prozeß der Erinnerung von außerordentlicher Bedeutung ist. Da die selbständige Organisation des Lernprozesses, in dem eine Reduktion der Komplexität des Problems stattfindet, ein wesentliches Element heuristischen Lernens ist, läßt sich die Hypothese aufstellen, daß heuristisches Lernen auch das Erinnern erleichtert.

Aufgrund weiterer Forschungsarbeiten hat Bruner (1966) versucht, die

für heuristisches Lernen relevanten lernpsychologischen Faktoren zu konkretisieren. Nach seiner Meinung gibt es sechs Elemente, die für heuristisches Lernen charakteristisch sind:

1. Einstellung,
2. Kompatibilität,
3. Aktivität,
4. Fertigkeiten,
5. Selbstwahrnehmung,
6. Fähigkeit, Informationen zu handhaben.

Die Tatsache, daß Bruner diese Elemente heuristischen Lernens als Probleme darstellt, deutet bereits die Schwierigkeit der Operationalisierung heuristischen Lernens an. Dennoch erreicht der vorliegende Versuch unter lernpsychologischem Gesichtspunkt eine erhebliche Präzision<sup>87</sup>.

Damit ist jedoch nicht die Transformation dieser Erkenntnis in Fragestellungen erreicht, die für die Präzisierung im Rahmen der Curriculumentwicklung ausreichen. Deshalb soll versucht werden, die lernpsychologischen Faktoren in Form von Fragen zu fassen, die als Kriterien für die Konstruktion von Curricula dienen können, wenn sie auf die Förderung heuristischen Lernens angelegt werden sollen.

1. Die Curricula sollen dazu führen, daß die Schüler sich nicht mit den ihnen gebotenen Informationen zufriedengeben, sondern sie hinterfragen und gemäß ihrem eigenen Bezugssystem sich Informationen und Probleme zu erschließen versuchen. Eine solche Einstellung aufzubauen, dürfte ein langwieriger Prozeß sein und nur durch fortwährende Übung erreicht werden können. Für die Konstruktion von Curricula folgt daraus, daß die Lernsequenzen so organisiert werden müssen, daß eine entsprechende, auf heuristisches Lernen gerichtete Einstellung gewonnen werden kann. Als Kriterium für die Curriculumentwicklung in Form einer Frage formuliert, würde das heißen: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß die Schüler lernen, über die ihnen bekannten Informationen hinauszudrängen und diese mit neuen Informationen und Situationen in Beziehung zu bringen?*

2. Auch das zweite Problem verdient bei der Curriculumentwicklung Aufmerksamkeit, da von seiner Lösung der Lernerfolg der Schüler weitgehend abhängt. Es enthält die Frage nach der optimalen Organisation des Curriculum; dabei kommt es darauf an, wie man einen neuen Inhalt unter optimaler Vorbereitung einführt. Mit »optimal« ist hier eine Gestaltung gemeint, die das Bezugssystem der Schüler berücksichtigt und ihnen zu helfen versucht, die neu zu lernenden Inhalte und Fertigkeiten in ihr Bezugssystem einzufügen, so daß sie auf neue Situationen transferierbar sind. Daher empfiehlt es sich, bei der Entwicklung eines Curriculum einerseits die Adressatengruppe sorgfältig auf ihre Voraussetzungen hin zu evaluieren, anderer-

seits zu untersuchen, wie neu gelernte Gegenstände und Fertigkeiten in den Bezugsrahmen der Schüler integriert werden, damit eine Anwendung in späteren Situationen überprüft werden kann. Als Kriterium für die Curriculumentwicklung in Form einer Frage formuliert, würde das heißen: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß Schüler den Gegenstand des Lernens in das bereits Gelernte unter den entsprechenden Assoziationen und Kategorien möglichst gut integrieren können?*

3. Ferner muß das Curriculummaterial den Schüler herausfordern. Denn Aktivität der Schüler kann oft als ein Zeichen dafür gelten, daß der Schüler seinen Lernprozeß selbst organisiert. Nach Bruners Auffassung liegt in dieser Aktivität eine intrinsische Motivation, die den Schüler von den Mitteln extrinsischer Motivation weniger abhängig macht. Das gilt vor allem, wenn die Aktivität über eine anfängliche Motivation hinausgeht und zu einer Kompetenzmotivation wird (vgl. White 1959). Der Aufbau einer solchen Kompetenzmotivation, die den Schüler von äußeren Gratifikationen unabhängig macht, dürfte eine notwendige methodische Ergänzung des substantiellen Ziels der Emanzipation der Schüler sein. Zur Entfaltung einer andauernden Aktivität der Schüler kommt es, wenn eine Dissonanz in ihrem kognitiven System erzeugt wird (Festinger 1957). In der Curriculumkonstruktion kann eine solche Dissonanz auf ganz verschiedene Art und Weise geschaffen werden. Sie kann z. B. durch die Darbietung widersprüchlicher Situationen und Informationen etwa in Rollen- und Simulationsspielen geschaffen werden, die den Schüler dazu anregen, den widersprüchlichen Sachverhalt zu klären. In diesem Sinn die Aktivität der Schüler mit Hilfe der Auswahl und Organisation von Curriculummaterial anzuregen, ist eine schwere Aufgabe. In Form einer Frage formuliert heißt das für die Curriculumentwicklung: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß die Schüler Gelegenheit bekommen, aktiv und selbständig Probleme anzugehen und zu lösen?*

4. Heuristisches Lernen erfordert bestimmte Fertigkeiten und Techniken, die intentional gelernt werden können. Eine Fertigkeit besteht z. B. darin, Ideen bis zu ihrem Ende zu verfolgen und dabei die Grenzen der Vorstellungen und Begriffe zu erfahren. Eine andere wichtige Fertigkeit besteht darin, Hypothesen bilden, definieren und überprüfen zu können. Beide Fertigkeiten müssen im Curriculum enthalten sein, das die Schüler zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit politischen Problemen bringen will. Als Frage formuliert, heißt das: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß Schüler die (z. T. technischen) Fertigkeiten lernen, Informationen zu gebrauchen, Hypothesen zu formulieren, zu überprüfen und Probleme zu lösen?*

5. Ein wichtiges Element heuristischen Lernens besteht darin, sich selbst als Lernenden wahrzunehmen und seinen eigenen Lernprozeß zu reflektie-

ren. Diese Selbstreflexion ist curricular schwer zu planen. Sie zu fördern verweist besonders auf den Unterricht und die Fähigkeit des Lehrers. Jedoch ist es auch im Rahmen der Konstruktion von Curriculummaterialeinheiten möglich, Elemente in die Lernsequenzen einzuarbeiten, die die Schüler zur Reflexion ihrer Methoden herausfordern. In der Reflexion des eigenen Vorgehens im Lernprozeß liegt ein wichtiges Element des Lernens, das auf die Entwicklung der Kritikfähigkeit der Schüler gegenüber politischen Sachverhalten und ihrer Einstellung zu ihnen zielt. Als Kriterium für die Curriculumkonstruktion formuliert, heißt das: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß Schüler dazu motiviert werden, ihr Verhalten als Lernende zu reflektieren und ihre Lernerfahrungen besser zu verstehen?*

6. Schließlich gilt es, curriculare Situationen zu entwickeln, in denen Schüler heuristisches Lernen üben können. Dabei kommt es darauf an, daß sie nicht nur spontan selbständig lernen, sondern daß sie Techniken und Fertigkeiten anwenden, die sie als heuristische Techniken gelernt haben. Solche Techniken könnten z. B. in einer Reihe von Fragen liegen, mit denen sich Probleme aufschlüsseln lassen, oder im Erkennen des Vergleichs oder einem guten Verfahren der Verdeutlichung und Erschließung von Problemen. D. h.: *Wie können Curriculumeinheiten so organisiert werden, daß Schüler ihre Fähigkeiten üben, in systematischer Weise heuristisch zu lernen?*

## 7. Curriculummaterial

### 7.1. Überblick

Es ist schwierig, einen Überblick über die vorliegenden Curriculummaterialien in den Social Studies zu erhalten. Von etwa 500 politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekten berichtet das 39. Jahrbuch des National Council for the Social Studies. Ein von Sid Lester 1969 zusammengestellter Führer durch die New Social Studies enthielt rund 100 Curricula unterschiedlicher Länge, Gestaltung und Qualität. In der Bibliothek des Social Science Education Consortium finden sich die Materialien von etwa 75 Curricula. Ein 1970 erstellter kritischer Überblick über die wichtigsten Curriculumprojekte in den New Social Studies enthält 26 Projekte (Sanders/Tanck 1970). Eine weitere Darstellung der wichtigsten Curriculumprojekte erschien im Herbst 1972. In ihr wurden neben den meisten der bereits 1970 analysierten Projekte noch eine Reihe neuerer Curricula behandelt (Haley 1972)<sup>88</sup>.

Der folgenden Analyse der curricularen Entwicklung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung liegen in erster Linie diese ca. 30 Projekte zugrunde<sup>89</sup>. Sie sind in den letzten Jahren zu den noch immer die Schule beherrschenden Schulbüchern in Konkurrenz getreten.

Diese etwa 30 nationalen Projekte sollen zunächst auf einige relevante Tendenzen untersucht werden, die für die Curriculumentwicklung in der politischen Bildung in der BRD wichtig sind und deren Frage- und Problemstellung im Rahmen der neueren Reformbemühungen reflektiert werden muß. Im Verlauf einer solchen Beschreibung und Analyse der curricularen Tendenzen wird sich zeigen, daß den Projekten keine gemeinsamen, als verbindlich anerkannten Theorien zugrunde liegen, auf die sich die Autoren beziehen. Vielmehr haben sehr unterschiedliche Zielvorstellungen die Curriculumentwicklung in diesem Bereich bestimmt. Dementsprechend wurden unterschiedliche Voraussetzungen gemacht und vielfältige Methoden der Materialentwicklung gewählt. Die beschriebenen Tendenzen der Curriculumentwicklung ergeben sich aus der Analyse der Gesamtentwicklung, lassen sich jedoch nicht in bezug auf jedes Einzelprojekt verifizieren.

Unter Bezugnahme auf detaillierte Einzeluntersuchungen vieler politisch-sozialwissenschaftlicher Curricula im Social Science Education Con-

sortium durch den Autor soll der Bezugsrahmen für die systematische Analyse deutlich gemacht werden. Dazu soll das Klassifikationsschema wiedergegeben werden, das Sanders und Tanck für die Analyse der Curricula entwickelt haben. Danach lassen sich die vorliegenden großen Curriculumprojekte in vier Gruppen teilen, die vier unterschiedlichen Ansätzen der Curriculumentwicklung entsprechen:

1. Gesamtprojekte (comprehensive projects),
2. disziplinentorientierte Projekte,
3. regionorientierte Projekte (area oriented projects),
4. Projekte mit speziellen Zielsetzungen.

1. Die Gruppe der *Gesamtprojekte* bilden die Curricula, die sich auf mehrere Klassenstufen, oft für die Jahre vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse, beziehen und als ein *Gesamtcurriculum* entwickelt worden sind. Sie beschränken sich nicht auf die Struktur eines Faches, sondern versuchen, Vorstellungen und Begriffe aus mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen unter unterschiedlichen Fragestellungen und Zielsetzungen zu integrieren.

Zu diesen Gesamtprojekten gehören zum Beispiel Fentons High School Social Studies Curriculum (9.–12. Klasse), das Greater Cleveland Social Science Program (9. Klasse), das University of Minnesota Project (12. Klasse) und das Taba Curriculum Development Projekt (1.–8. Klasse).

2. Die Gruppe der *disziplinentorientierten Projekte* ist eng auf bestimmte Fachwissenschaften, vor allem auf die Sozialwissenschaften bezogen. In diesen Projekten werden unter Bezugnahme auf den Strukturgedanken die in den Disziplinen entwickelten Fragestellungen weiter verfolgt. So wird versucht, Zielvorstellungen, Grundbegriffe, Inhalte und Methoden aus einer Struktur der Fachwissenschaften abzuleiten und in den Curricula unter Berücksichtigung der Adressaten zu realisieren. Dabei werden auch Inhalte aus Nachbardisziplinen berücksichtigt, wenngleich das Hauptgewicht auf einer Fachwissenschaft liegt. In einigen Fällen lassen sich deshalb diese Projekte nur schwer von den Gesamtprojekten unterscheiden. Die Gruppe der disziplinentorientierten Curricula umfaßt mit dreizehn Projekten genau die Hälfte der sechszwanzig untersuchten Bildungsprogramme. Auch dieses Zahlenverhältnis unterstreicht, wie stark der Einfluß der Wissenschaft und damit der Sozialwissenschaften auf die Curriculumreform in den New Social Studies ist. Bei einer näheren Betrachtung der Projekte zeigt sich, daß die Rolle der Geschichte im Zusammenhang mit der Entwicklung dieser Projekte neu bestimmt wird. Das führt dazu, daß die Geschichte aus dem Kern der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung verdrängt wird. Gleichzeitig wird auch deutlich, daß die Bedeutung der Wirtschaftswissenschaft in der politischen Bildung sehr gewachsen ist. Zu der disziplinentorientierten Gruppe gehören die von den nationalen Berufsverbänden entwik-

kelten Curricula, zum Beispiel das High School Geography Project (9. Klasse), das Sociological Resources for the Social Studies Project (9.–12. Klasse), das Anthropology Project der University of Chicago (9. Klasse), Econ 12, das wirtschaftswissenschaftliche Curriculum des San Jose State College und das Elementary Economic Program der University of Chicago.

3. Zur Gruppe der *regionorientierten Projekte* gehören drei Curriculumprojekte, die sich mit Asien, Afrika und Lateinamerika befassen: Asian Studies Inquiry Program (10.–12. Klasse), Project Africa (7.–12. Klasse), World Studies Inquiry Series (7.–12. Klasse). Diese Projekte sind Fallstudien über einige Grundprobleme dieser Erdteile, die bis dahin in der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung vernachlässigt worden waren. Die curricularen Materialien sind so angelegt, daß sie ganz oder teilweise in andere Curricula integriert werden können, so daß sie nicht wie die Curricula der anderen beiden Gruppen weitgehend den Verlauf des Schuljahres festlegen. Untersuchungen der in den letzten Jahren in den USA veröffentlichten Schulbücher zeigen, daß diesen Regionen im Rahmen der politischen Bildung stärkere Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. Denn man erkannte allmählich, daß diesen Regionen für die Entwicklung der Menschheit in den letzten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts eine entscheidende Rolle zukommt und daß sie daher im Rahmen der politischen Bildung angemessen behandelt werden müssen. Problematisch bleibt bei diesen Projekten allerdings die ethnozentrische Sichtweise der Probleme und der zugrundegelegten Werte, die oft die realen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in diesen Regionen verschleiert.

4. Eine weitere, kleine Gruppe bilden die *Projekte mit speziellen Zielsetzungen*. Ihre Intentionen erlauben nicht die Einordnung in eine der drei anderen Gruppen. Zu diesen Curricula gehört das Harvard Social Studies Project (10.–12. Klasse), dessen Ziel darin besteht, die Schüler zur kritischen Analyse gesellschaftlicher Probleme zu bringen, und das dazu inhaltlich und methodisch einen eigenwilligen Weg einschlägt. Zu nennen ist auch das Intergroup Relations Curriculum, das den Schülern auch nicht-verbale Beziehungen bewußt machen will. Ein drittes Projekt, Law in American Society, bemüht sich, den Schülern Grundbegriffe einer Rechtskunde zu vermitteln.

Zur Ergänzung dieser Klassifikation soll der von Haley unter Verwendung des Curriculum-Material-Analyse-Systems (vgl. Kap. 7.3.3) 1972 erarbeitete Überblick über die wichtigsten Curriculumprojekte wiedergegeben werden. Er enthält neben der Angabe der Klassenstufe der Adressaten auch zahlreiche Angaben über den fachwissenschaftlichen Hintergrund der Curricula und der Materialien, über das Format der Materialisierung und das Ausmaß, indem sie den NCSS-Kriterien entsprechen; es erweitert somit die Klassifikationskriterien von Sanders und Tanck erheblich.

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Klasse	Fachgebiet *	Sozialwissenschaft und Geschichte	verwandte Bereiche
1. Amherst College, The Committee on the Study of History Units in American History	11		AG	
2. Anthropology Curriculum Study Proj. Patterns in Human History	9,10		A	
3. Boston Children's Museum: MATCH, Materials and Activities for Teachers and Children	1-6		I	
4. California, University of, at Berkeley Asian Studies Inquiry Program	10-12		RS	
5. California, University of, at Berkeley World Studies Inquiry Series	7-12		RS	
6. California, University of, at Los Angeles Committee of Civic Education	4-12		SK	
7. Carnegie-Mellon University Slow Learner Project	8,9		AG US	
8. Carnegie-Mellon University Holt Social Studies Curriculum Project	9-12		AG, Wi, RS, Pol, WG	H
9. Chicago, University of, Industrial Relations Center Elementary Economics Project	4-8		Wi	
10. Colorado, University of Our Working World	1-6		Wi	
11. Education Development Center, Inc. From Subject to Citizen	8,9		AG	
12. Education Development Center, Inc. Man: a Course of Study	5-7		A	
13. Educational Research Council of America, Concepts and Inquiry	K-9		M	

\* Schlüssel für die Fachgebiete

## Social Studies

- A = Anthropologie  
 AG = Amerikanische Geschichte  
 G = Geographie  
 I = Interdisziplinäres  
 M = Multidisziplinäres  
 öKo = öffentliche Kontroversen  
 P = Psychologie  
 PD = Probleme der Demokratie  
 Pol = Politikwissenschaft  
 R = Recht  
 RS = regionbezogene Studien  
 S = Soziologie  
 SK = Staatsbürgerkunde  
 SP = Sozialpsychologie  
 US = Urbane Studien  
 WG = Weltgeschichte  
 Wi = Wirtschaftswissenschaft

## Andere Bereiche

- K = Kommunikation  
 E = Englisch  
 H = Humanwissenschaften  
 Li = Literatur  
 Na = Naturwissenschaft

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Materialien	Schülertexte	Lehrerhandbuch	Schülerarbeitsbuch	Tests	nicht gedruckte Materialien
1. Amherst College, The Committee on the Study of History Units in American History		×	×			
2. Anthropology Curriculum Study Proj. Patterns in Human History		×	×			×
3. Boston Children's Museum: MATCH, Materials and Activities for Teachers and Children			×			×
4. California, University of, at Berkeley Asian Studies Inquiry Program		×	×			
5. California, University of, at Berkeley World Studies Inquiry Series		×	×		×	
6. California, University of, at Los Angeles Committee of Civic Education		×	×			
7. Carnegie-Mellon University Slow Learner Project		×	×		×	×
8. Carnegie-Mellon University Holt Social Studies Curriculum Project		×	×		×	×
9. Chicago, University of, Industrial Relations Center; Elementary Economics Project		×	×	×	×	×
10. Colorado, University of Our Working World		×	×	×		×
11. Education Development Center, Inc. From Subject to Citizen		×	×			×
12. Education Development Center, Inc. Man: a Course of Study		×	×			×
13. Educational Research Council of America; Concepts and Inquiry		×	×			×

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Form	mehrere Jahre	1 Jahr	Semester	Einheit	Ergänzung
1. Amherst College, The Committee on the Study of History Units in American History			×			×
2. Anthropology Curriculum Study Proj. Patterns in Human History				×		×
3. Boston Children's Museum: MATCH. Materials and Activities for Teachers and Children					×	×
4. California, University of, at Berkeley Asian Studies Inquiry Program				×		×
5. California, University of, at Berkeley World Studies Inquiry Series			×			×
6. California, University of, at Los Angeles Committee of Civic Education		×				×
7. Carnegie-Mellon University Slow Learner Project			×			
8. Carnegie-Mellon University Holt Social Studies Curriculum Project		×				
9. Chicago, University of, Industrial Relations Center; Elementary Economics Project		×				×
10. Colorado, University of Our Working World		×				
11. Education Development Center, Inc. From Subject to Citizen			×			
12. Education Development Center, Inc. Man: a Course of Study			×			
13. Educational Research Council of America; Concepts and Inquiry		×				

Tabelle 6  
Überblick über die  
Projektmaterialanalysen

aus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Kriterien der NCSS- Richtlinien*	Schwerp. auf gegen- wärtigen Problemen	Schwerp. auf kul- turellen rass. und ethischen Fragen	Wertkonflikte	Flexibilität
1. Amherst College, The Committee on the Study of History Units in American History	vML	N	vM	vM	
2. Anthropology Curriculum Study Proj. Patterns in Human History	vM	vM	vM	vM	
3. Boston Children's Museum: MATCH, Materials and Activities for Teachers and Children	vM	vM	N	vM	
4. California, University of, at Berkeley Asian Studies Inquiry Program	vM	vM	vML	vM	
5. California, University of, at Berkeley World Studies Inquiry Series	vM	vM	vML	vM	
6. California, University of, at Los Angeles Committee of Civic Education	vML	vM	vM	vM	
7. Carnegie-Mellon University Slow learner Project	vM	vM	vM	vM	
8. Carnegie-Mellon University Holt Social Studies Curriculum Project	vML	vML	vM	vML	
9. Chicago, University of, Industrial Relations Center; Elementary Economics Project	vML	N	N	vML	
10. Colorado, University of, Our Working World	vML	N	vML	vML	
11. Education Development Center, Inc. From Subject to Citizen	vML	N	vM	vML	
12. Education Development Center, Inc. Man: a Course of Study	vML	vM	vM	vML	
13. Educational Research Council of America; Concepts and Inquiry	vML	vML	vM	vML	

\* Schlüssel für die Kriterien der NCSS-Richtlinien:

vM = enthalten in den veröffentlichten Materialien

vML = enthalten in den veröffentlichten Materialien mit Lehrermodifikation

N = nicht Teil der Materialien

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Verschiedenartigkeit	Medien	Lernaktivität	aktives Engagement	Schüler	Lehrer
1. Amherst College, The Committee on the Study of History Units in American History		N	N		vM	vM
2. Anthropology Curriculum Study Proj. Patterns in Human History		vM	vM		vM	vM
3. Boston Children's Museum: MATCH, Materials and Activities for Teachers and Children		vM	vM		vM	vM
4. California, University of, at Berkeley Asian Studies Inquiry Program		N	N		vM	vM
5. California, University of, at Berkeley World Studies Inquiry Series		N	N		vM	vM
6. California, University of, at Los Angeles Committee of Civic Education		N	vML		vM	vM
7. Carnegie-Mellon University Slow Learner Project		vM	vM		vM	vM
8. Carnegie-Mellon University Holt Social Studies Curriculum Project		vM	N		vM	vM
9. Chicago, University of, Industrial Relations Center; Elementary Economics Project		N	vML		vML	vML
10. Colorado, University of Our Working World		vM	vM		vM	vM
11. Education Development Center, Inc. From Subject to Citizen		vM	vM		vM	vM
12. Education Development Center, Inc. Man: a Course of Study		vM	vM		vM	vM
13. Educational Research Council of America; Concepts and Inquiry		N	vM		vM	vM

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Klasse	Fachgebiet	Sozialwissenschaft und Geschichte	verwandte Bereiche
14. Georgia, University of Anthropology Curriculum Project	K-12		A	
15. Harvard University Social Studies Project	7-12		öKo	
16. High School Geography Project Geography in an Urban Age	10		G	
17. Indiana University High School Curriculum Center in Government	9-12		Pol	
18. Law in American Society Foundation Justice in Urban American Series	9		R	
19. Michigan, University of Elementary Social Science Education Program	4-6		SP	
20. Minnesota, University of Project Social Studies	K-12		I	
21. Ohio University Manpower and Economic Education	8-10		Wi	
22. San Francisco State College Taba Social Studies Curriculum Project	1-8		I	
23. San Jose State College Economics in Society (formerly ECON 12)	12		Wi	
24. Sociological Resources for the Social Studies	10-12		S	
25. Tufts University: Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs	K-12		Pol	
26. Utah State University Social Studies Project; Analysis of Public Issues	9-12		öKo	

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Materialien	Schülertexte	Lehrerhandbuch	Schülerarbeitsbuch	Tests	nicht gedruckte Materialien
14. Georgia, University of Anthropology Curriculum Project		×	×	×	×	×
15. Harvard University Social Studies Project		×	×		×	
16. High School Geography Project Geography in an Urban Age		×	×	×		×
17. Indiana University High School Curriculum Center in Government		×	×	×	×	×
18. Law in American Society Foundation Justice in Urban American Series		×	×			
19. Michigan, University of Elementary Social Science Education Program		×	×			
20. Minnesota, University of Project Social Studies			×			×
21. Ohio University Manpower and Economic Education		×	×			
22. San Francisco State College Taba Social Studies Curriculum Project		×	×			
23. San Jose State College Economics in Society (formerly ECON 12)		×	×			
24. Sociological Resources for the Social Studies		×	×			×
25. Tufts University: Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs		×	×			
26. Utah State University Social Studies Project; Analysis of Public Issues		×	×			×

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Form	mehrere Jahre	1 Jahr	Semester	Einheit	Ergänzung
14. Georgia University of Anthropology Curriculum Project		×				×
15. Harvard University Social Studies Project						×
16. High School Geography Project Geography in an Urban Age			×		×	
17. Indiana University High School Curriculum Center in Government			×	×		
18. Law in American Society Foundation Justice in Urban American Series				×		×
19. Michigan, University of Elementary Social Science Education Program			×			×
20. Minnesota, University of, Project Social Studies		×				
21. Ohio University Manpower and Economic Education				×		
22. San Francisco State College Taba Social Studies Curriculum Project		×				
23. San Jose State College Economics in Society (formerly ECON 12)			×			
24. Sociological Resources for the Social Studies				×	×	×
25. Tufts University: Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs		×				
26. Utah State University Social Studies Project; Analysis of Public Issues			×			

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
720-721

	<i>Kritik der NCSS- Richtlinien</i>	Schwerp. auf gegen- wärtigen Problemen	Schwerp. auf kul- turellen rass. und ethischen Fragen	Wertkonflikte	Flexibilität
14. Georgia, University of Anthropology Curriculum Project		vM	vM	vML	vML
15. Harvard University Social Studies Project		vM	vM	vM	vM
16. High School Geography Project Geography in an Urban Age		vM	vM	vM	vM
17. Indiana University High School Curriculum Center in Government		vM	vM	vM	vM
18. Law in American Society Foundation Justice in Urban American Series		vM	vM	vM	vM
19. Michigan, University of Elementary Social Science Education Program		vM	vML	vM	vM
20. Minnesota, University of Project Social Studies		vM	vM	vM	vM
21. Ohio University Manpower and Economic Education		vM	N	N	N
22. San Francisco State College Taba Social Studies Curriculum Project		vML	vML	vM	vML
23. San Jose State College Economics in Society (formerly ECON 12)		vM	vM	vM	vM
24. Sociological Resources for the Social Studies		vM	vM	vM	vM
25. Tufts University: Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs		vM	vM	vM	vM
26. Utah State University Social Studies Project; Analysis of Public Issues		vM	vM	vM	vM

Tabelle 6  
Überblick über die  
Projektmaterialanalysen

aus: Social Education, November 1972,  
720-721

	Verschiedenartigkeit	Medien	Lernaktivität	aktives Engagement	Schüler	Lehrer
14. Georgia, University of Anthropology Curriculum Project		N	vML		vM	vM
15. Harvard University Social Studies Project		N	vML		vM	vM
16. High School Geography Project Geography in an Urban Age		vM	vM		vM	vM
17. Indiana University High School Curriculum Center in Government		vM	vM		vM	vM
18. Law in American Society Foundation Justice in Urban American Series		N	vM		vM	vM
19. Michigan, University of Elementary Social Science Education Program		N	vM		vM	vM
20. Minnesota, University of Project Social Studies		vM	vM		vM	vM
21. Ohio University Manpower and Economic Education		N	N		vML	vML
22. San Francisco State College Taba Social Studies Curriculum Project		N	vM		vM	vM
23. San Jose State College Economics in Society (formerly ECON 12)		N	vM		vM	vM
24. Sociological Resources for the Social Studies		N	vM		vM	vM
25. Tufts University: Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs		vML	vM		vM	vM
26. Utah State University Social Studies Project; Analysis of Public Issues		vM	vM		vM	vM

## *7.2. Charakteristika der Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA*

Im folgenden Abschnitt gilt es, in systematischer Absicht die für die Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA charakteristischen Elemente darzustellen. Dazu müssen in den Kapiteln 1–6 bereits explizierte Elemente wieder aufgegriffen und in die Darstellung einbezogen werden. Damit werden zugleich noch einmal Kriterien expliziert, die unter Einbeziehung der Kriterien der Evaluationsinstrumente für curriculare Materialien der folgenden Analyse konkreter Curricula zugrunde gelegt werden.

### *Das aufklärerische Element in den Sozialwissenschaften*

Die Entwicklung dieser Curriculumprojekte beinhaltet eine Öffnung der Social Studies für die Sozialwissenschaften, insbesondere für die Wirtschaftswissenschaften, die Soziologie, Politologie, Anthropologie, Sozialpsychologie und die Sozialgeographie. Damit werden viele traditionelle Inhalte, vor allem der amerikanisch-europäischen Geschichte und Staatsbürgerkunde (civics), aus dem Curriculum der Schule verdrängt. Mit dem diesen Projekten zugrundeliegenden positivistischen Wissenschaftsverständnis kommt ein *aufklärerisches Element* in das Curriculum der Social Studies, vergleicht man es mit den Zielen und Inhalten weiter Bereiche der traditionellen politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung, die z. T. die Jugendlichen mit amerikanischen Werten und nationalen Vorstellungen zu indoktrinieren suchte<sup>90</sup>. Denn mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit im positivistischen Sinne ist es unvereinbar, Schüler mit bestimmten Wertvorstellungen zu indoktrinieren. Daher haben manche dieser Curricula im Hinblick auf Ziele, Inhalt und Unterrichtsmethoden einen aufklärerischen Charakter.

### *Begründung des Wissenschaftscharakters*

Mit der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung dieser Projekte gewinnen viele Wissenschaften Einfluß auf das Curriculum der Schule. Ihre Elemente sollen den Schülern helfen, sich in einer Welt zu orientieren, in der die Interdependenz der in der Gesellschaft wirkenden Faktoren kaum noch überschaubar ist. Das heißt: Diese Curricula erheben den Anspruch, mit Hilfe der aus den Wissenschaften entnommenen Inhalte und Methoden die gesellschaftliche Realität zu erhellen und in der Komplexität der gesellschaftlichen Bedingungen den Schülern zu helfen, einen eigenen politischen Standpunkt zu finden.

### *Der Strukturbegriff*

Die meisten Curriculumprojekte beziehen sich auf die von Bruner in die Curriculumsdiskussion eingebrachten Vorstellungen von der Struktur der Wissenschaft (vgl. Kap. 4.1). Dabei legen sie im allgemeinen ein dreifaches Verständnis des Strukturbegriffs zugrunde. Als Struktur werden erstens die grundlegenden Werte, zweitens die Inhalte und drittens die Methoden einer Fachwissenschaft bezeichnet (Bruner 1972 a), die insgesamt als Struktur des Wissens auf die Ebene der Schüler transponiert werden (Bruner 1968, 1972 b) und die deshalb bei der Entwicklung eines Curriculum zur Auswahl und Organisation der Problem- und Wissensbereiche dienen sollen. Dabei wird immer wieder betont, daß es nicht nur *eine* Struktur einer Fachwissenschaft gibt, sondern daß die Struktur, die für die Konstruktion eines Curriculum zugrunde gelegt wird, auf bestimmten Entscheidungen beruht und daher von Fall zu Fall verschieden sein kann.

Der zweite von der gegenwärtigen Psychologie kognitiven Lernens betonte Aspekt des Strukturbegriffs besteht darin, daß man Lernen als das Bilden von Strukturen begreift, die jeder Mensch im Sozialisationsprozeß entwickelt (vgl. Newman 1970). Ausgangspunkt für erfolgreiche intentionale Bemühungen dieser Art muß der Entwicklungsstand und die Gedankenwelt des Kindes sein. Die angestrebten Qualifikationen müssen unter Berücksichtigung der Lernmöglichkeiten der Schüler entwickelt werden, deren kognitive Entwicklung nach Piaget (1967) von der phänomenal-operationalen Phase (0-7) über die konkret-operationale (7-11) bis zur logisch-operationalen Phase (11 f) reicht. Dieser Entwicklung hofft man in der Curriculumkonstruktion mit einem an Komplexität zunehmenden Spiral-Curriculum (vgl. z. B. Taba 1967) gerecht zu werden.

### *Interdisziplinärer Charakter vieler Projekte*

Viele Projekte haben sich nicht nur auf die »Struktur« *einer* Fachwissenschaft gestützt, sondern haben einen interdisziplinären Ansatzpunkt gewählt. Man ging zu Recht davon aus, daß ein an einer Wissenschaft orientiertes Curriculum nicht der Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse gerecht werden könne. In manchen Fällen erfolgte eine Erweiterung der Perspektive, auch wenn im Prozeß der Curriculumentwicklung deutlich wurde, daß die aus der Orientierung an einer Fachwissenschaft gewonnene Perspektive der Anschauungs- und Erfahrungswelt des Kindes nicht gerecht wird<sup>91</sup>. Dieser Erkenntnis entspricht, daß im Unterschied zu vielen an *einer* Fachwissenschaft orientierten, von Sozialwissenschaftlern entwickelten Projekten die interdisziplinären Projekte oft unter der Federführung von Pädagogen entstanden sind. Die Konzeption dieser Curricula stimmt in hohem Maße mit der in letzter Zeit im Rahmen der curricularen

Theoriebildung verstärkt artikulierten Forderung überein, multidisziplinäre bzw. interdisziplinäre Curricula zu entwickeln (z. B. Senesh 1971 u. 1972; Kuhn 1971).

### *Bezug auf außereuropäische und außereuropäische Kulturen*

In vielen politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekten bemüht man sich, die ausschließliche Bezogenheit der curricularen Inhalte und Vorstellungen auf Europa und die USA zu mildern, indem man zu vielen Fragen und Problemen den interkulturellen Vergleich heranzieht oder sogar ausdrücklich curriculare Einheiten entwickelt, in denen die Bedingungen anderer Kulturen und Länder thematisiert werden. So enthält das High School Geography Project eine Fallstudie über das Leben in Japan, das Holt Social Studies Project zeigt Brasilien als ein Beispiel für die Dritte Welt, Man: a Course of Study bringt eine Studie über die Netsilik-Eskimos. Diese Bemühungen um interkulturelle Probleme und Fragen, die die Dritte Welt betreffen, bedeuten einen Schritt in Richtung auf den Abbau des ethnozentrischen Charakters der Social Studies und eine Öffnung des Curriculum für internationale Probleme und fremde Kulturen. Der Wert dieser curricularen Einheiten wird dadurch begrenzt, daß die amerikanische Betrachtungsweise die in ihr enthaltenen Werte und Interessen im Hinblick auf diese Länder unkritisch zugrunde legt, ohne daß zugleich der Versuch gemacht wird, die Schüler mit der Sichtweise der Probleme zu konfrontieren, die in den behandelten Kulturen verbreitet ist. Dementsprechend wird die Rolle der USA zum Beispiel im Hinblick auf Länder der Dritten Welt nicht hinterfragt, so daß eine Gelegenheit vergeben wird, kritische Fragestellungen bei den Schülern anzuregen (vgl. dazu Meueler 1973 a; Markstahler/Wagner/Senghaas 1973 a).

### *Auswahl- und Organisationsprinzipien*

In den meisten Curriculumprojekten hat man darauf verzichtet, den Schwerpunkt, wie noch in vielen Schulbüchern, auf die Vermittlung von Überblickswissen zu legen. Statt dessen hat man Fallstudien (case studies) und Detailuntersuchungen entwickelt, in denen Daten, Quellen, Statistiken, Schaubilder und Karten interpretiert werden müssen, wodurch die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit der Schüler mehr als durch den Erwerb von Orientierungswissen gefördert wird. Das heißt: Das Auswahl- und Orientierungsprinzip, das in der BRD in der Didaktik der sechziger Jahre als exemplarisches Prinzip bezeichnet wurde (Klafki 1963 und 1964), wurde zu einem der zentralen Prinzipien der Curriculumentwicklung. Denn die Wissensexplosion in allen Bereichen menschlichen Lebens ließ den Erwerb von Faktenwissen als weniger wichtig gegenüber dem Erwerb von Fähigkeiten des Lernens und des selbständigen Arbeitens erscheinen. Des-

gleichen gab man auch weitgehend das Organisationsprinzip der konzentrischen Kreise auf, das in der Didaktik der Elementarstufe eine so wichtige Rolle gespielt hatte (vgl. Hanna 1963). Danach sollte ein Curriculum so aufgebaut sein, daß die Schüler vom Konkreten zum Allgemeinen fortschreiten. Statt dessen wählte man in neuerer Zeit verstärkt andere Organisationsprinzipien, wie zum Beispiel das Prinzip der Spirale (vgl. z. B. Taba 1967), nach dem die gleichen Grundbegriffe bei zunehmendem Alter in immer komplexeren Sachzusammenhängen behandelt werden (vgl. Kap. 5).

### *Heuristisches Lernen*

Fast jedes Curriculumprojekt nimmt für sich in Anspruch, unter Berufung auf »discovery-learning«, »inquiry-learning«, »reflective-thinking« usw. heuristisches Lernen zu fördern. Jedoch werden in den curricularen Projekten die Begriffe verschieden definiert. Dementsprechend ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen hinsichtlich der Mittel, Verfahren und Organisationsformen. Alle Projekte wollen sich durch die Einführung neuer heuristischer Lehr- und Lerntechniken von dem bislang verbreiteten expositorischen Lehren abgrenzen<sup>92</sup>. Das entschlossene Eintreten für Verfahren heuristischen Lernens gibt die Intentionen der Curriculumentwickler wieder. Es bedeutet nicht, daß entsprechende Organisationsprinzipien auch in allen Curricula realisiert werden. Inwieweit die verschiedenen Bezeichnungen für heuristisches Lernen unterschiedliche Formen des Lernens angeben und inwieweit die verschiedenen Begriffe Synonyme sind, ist umstritten (Massialas/Cox 1966 a; 1966 b). Man hat versucht, die Verfahren des forschenden Lernens (inquiry) den sozialwissenschaftlich ausgerichteten Curricula zuzuordnen, die Verfahren des entdeckenden Lernens (discovery) und des reflektierenden Denkens jedoch den sich mehr auf die gesellschaftlichen Gesamtprobleme konzentrierenden Curricula (vgl. z. B. Oertel 1972, 173 ff.; vgl. auch Engle 1968). Ob sich eine solche Unterscheidung aufrechterhalten läßt, ist nicht sicher, da viele Autoren die Begriffe nebeneinander verwenden, ohne daß sie verschiedene Formen des Lernens angeben. Der häufig terminologisch undifferenzierte Gebrauch dieser Begriffe führt dazu, daß die in dieser Hinsicht erheblichen Unterschiede zwischen den Projekten verdeckt werden. In manchen Curricula erfolgt durch die genauen Zielangaben und die straff vorstrukturierten Materialien eine erhebliche Steuerung des gesamten Lernprozesses, und nur innerhalb einzelner Curriculumeinheiten werden den Schülern Aufgaben gegeben, die eine wirkliche Selbsttätigkeit erlauben. In anderen Curricula wird bei Verwendung gleicher Begriffe zur Kennzeichnung des heuristischen Lernens eine stärkere Eigentätigkeit von den Schülern erwartet – so etwa im Harvard Public Issues Series oder beim »Ten Years in a Box Curriculum«<sup>93</sup>. Daher enthalten diese Curricula oft Rollen- und Planspiele, mit deren Hilfe der

Schüler lernen soll, sich in komplexen politischen Situationen angemessen zu verhalten. Trotz kritischer Einwände gegen einige Formen heuristischen Lernens, die oft recht formal und unabhängig von den Inhalten entwickelt werden, sind die Bemühungen um die Intensivierung heuristischen Lernens im Vergleich zu dem vor dem Beginn der Reformen weit verbreiteten expositorischen Lehren ein erheblicher Fortschritt. Sie ermöglichen neue Formen der Partizipation der Schüler an unterrichtlichen Entscheidungen und damit eine zunehmende Demokratisierung des Unterrichts.

### *Wertanalyse*

Im Zentrum einer Reihe von Projekten steht die systematische Analyse von Wertvorstellungen, die gesellschaftlichen Konflikten zugrunde liegen. Dabei geht es darum, daß die Schüler sich die Werte bewußt machen, auf die sich die gegensätzlichen Positionen in einem Konflikt beziehen, und selbst befähigt werden, in solchen Situationen die Wertvorstellungen zu artikulieren. Zu den Curricula mit diesen speziellen Zielsetzungen gehören zum Beispiel das Harvard Social Studies Project Issues Series und das Metropolitan St. Louis Social Studies Project. Diese Projekte lassen die Schüler von der *gesellschaftlichen Realität* bereits mehr erfahren als viele herkömmliche Schulbücher und manche sozialwissenschaftliche Curricula. Der Versuch solcher Projekte, die gesellschaftliche Realität und tabuierte Probleme wie Gewalt, Klassenstruktur, Sexualität und Sozialstatus mit den damit verbundenen Konflikten den Schülern deutlich zu machen, ist ein erster Schritt zu einem emanzipatorischen Unterricht in politischer Bildung, in dem jedoch noch nicht gewagt wird, radikal nach den Gründen für die bestehenden gesellschaftlichen Norm- und Herrschaftsstrukturen zu fragen. Leider beschränkt man sich auf die Analyse der in den Konflikten implizierten Wertvorstellungen und versäumt es, diese Vorstellungen bzw. Ideologien kritisch daraufhin zu hinterfragen, welche ökonomischen, politischen und sonstigen Interessen dazu führen, daß Werte von bestimmten Interessengruppen vertreten werden.

### *Multimedienverband*

Die politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula beschränken sich nicht mehr wie die traditionellen Textbücher auf die Sprache als einziges Unterrichtsmedium, sondern versuchen durch das Angebot einer größeren Zahl von Unterrichtsmedien mit unterschiedlichen didaktischen und lernpsychologischen Funktionen komplexere Lernprozesse anzuregen. Durch die Verwendung von Bildern, Filmstreifen, Filmen, Schallplatten, Tonbändern oder gar Reproduktionen, wie zum Beispiel eines Faustkeils im Anthropology Curriculum, soll die *affektive Dimension im Lernprozeß* angeregt werden, die in der politischen Bildung in letzter Zeit stärkere Beachtung

findet. Auch wird dadurch die Lernmotivation gesteigert, und die Schüler, die in sprachlicher Hinsicht spezifisch benachteiligt sind, sollen besser gefördert werden (vgl. auch Oevermann 1972). Daher werden im Rahmen der meisten Curricula für jede Schülergruppe besondere, zum Teil aufwendige multimediale Materialien entwickelt. Die visuellen und verbalen Materialien für den einzelnen Schüler werden oft nicht mehr in einem Textbuch dargeboten, in dem bestimmte Sachverhalte und ihre Bedeutung behandelt werden, vielmehr häufig in Form von Heften, denen im Rahmen des Lernprozesses ganz unterschiedliche Aufgaben zukommen. So können einige Hefte verbale oder visuelle Materialien enthalten, die der Schüler nach seiner Wahl bei der Konstruktion und Beurteilung eines Sachverhalts heranziehen kann. Andere umfassen Darstellungen und Interpretationen, die für die Behandlung bestimmter Sachverhalte unerlässlich sind. Die Curricula sind in sich abgeschlossen und bedürfen nicht einer Schülerbücherei oder zusätzlicher Materialien, um angemessen unterrichtet zu werden. Dennoch enthalten viele Curricula Hinweise auf Literatur, mit deren Hilfe Lehrer und Schüler zusätzliche Studien betreiben können.

### *Lehrerfortbildung*

Alle Curriculumentwickler bemühen sich, die Lehrer für den unterrichtlichen Gebrauch der Materialien möglichst gut vorzubereiten. Daher ist in den meisten Projekten ein ausführliches Lehrerhandbuch entwickelt worden, um dem Lehrer zu helfen, die ihm fremden Inhalte und Methoden der Sozialwissenschaften den Schülern zu vermitteln. Das schließt neue Unterrichtsverfahren und Techniken ein, die in vielen Fällen eine Änderung des Unterrichtsstils erfordern. Doch es zeigt sich, daß selbst umfangreiche Lehrerhandbücher nicht ausreichen, um Lehrer mit den vielen Aspekten der Innovationen wirklich vertraut zu machen. Vielen Lehrern fällt es schwer, die Empfehlungen der Handbücher in die Praxis umzusetzen, zumal ihre z. T. hohe Arbeitsbelastung ein intensives Durcharbeiten der Handbücher erschwert. So ändert sich an den Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern trotz neuer Curricula oft nichts. Deshalb haben viele Projekte und Regional Laboratories<sup>94</sup> Kurse zur Fortbildung der Lehrer für die Arbeit mit den curricularen Materialien eingerichtet; einige Verlage haben ein Team zur Beratung der Schulen angestellt. Ursprünglich hatte man für die großen Projekte umfangreiche Disseminationsprogramme geplant, die jedoch Streichungen zum Opfer fielen. Dennoch haben viele Projekte Fortbildungsseminare durchführen können, in denen Lehrer, Lehrerausbilder und Beamte der Schulverwaltung in den Gebrauch der neuen Curricula eingeführt wurden. »Man: a Course of Study« bietet ein Beispiel für solche Programme (vgl. auch Link 1973). Wenn nicht ein Vertreter einer Schule oder eines Schulbezirks an diesem Kurs teilgenommen hat, kann das Curriculum nicht von den

Schulen erworben werden. Dadurch wird gewährleistet, daß es seinen Intentionen gemäß unterrichtet wird. Die in diesen Fortbildungskursen gewonnenen Erfahrungen können zum Teil bei der Revision zur Verbesserung der Curricula verwendet werden, so daß der Lehrerfortbildung zugleich eine wichtige Funktion in der Curriculumentwicklung selbst zukommt (vgl. Kap. 8).

### *Evaluation*

In allen Curriculumprojekten wird Evaluation als ein integraler Bestandteil der Entwicklung begriffen. Die zur Evaluation benutzten Verfahren sind allerdings unterschiedlich. Im allgemeinen haben Formen der Inhaltsanalyse, des Feldtestens bei Lehrern und Schülern Verwendung gefunden; aufgrund der Ergebnisse erfolgt die Revision der Materialien (der Diagramme, Bilder, Texte). Diese »formative« Evaluation hat oft dazu geführt, den fachwissenschaftlichen Charakter vieler Curricula zu modifizieren und bei der endgültigen Fassung stärker auf die Adressaten, die Schüler und die Lehrer, einzugehen. Im Verlauf der Erfahrungen mit der Evaluation von Curriculumprojekten ist es zu einer theoretischen und methodischen Ausarbeitung von Evaluationsmodellen gekommen, denen die Mehrzahl der Curriculumprojekte in den New Social Studies noch nicht Rechnung trägt, die aber bei künftigen Projekten Berücksichtigung finden dürften (vgl. Wulf 1972 c und 1972 d; vgl. auch Kap. 9).

### *Die Ausrichtung der Curriculumreform an der traditionellen Organisationsstruktur der Schule*

Die im Rahmen der Curriculumreform entwickelten Projekte sind so konzipiert, daß sie sich ohne Schwierigkeiten in die vorhandene *Organisationsstruktur* der Schulen einpassen. Dafür sind vor allem das zugrunde gelegte Konzept von Innovation, die Finanzierung mit staatlichen Mitteln und die ökonomischen Interessen der Hersteller und Verlage verantwortlich. Die Curriculumprojekte haben deshalb nur eine die Unterrichtswirklichkeit modifizierende, nicht aber die Schulstruktur in Frage stellende oder grundsätzlich reformierende Funktion. Viele neue Ansätze, die die pädagogische Diskussion in den USA bestimmen und die z. B. im Zusammenhang mit »Humanistic Education Movement«<sup>95</sup> in den letzten Jahren artikuliert wurden, sind nicht berücksichtigt worden. Bereits mit der Entscheidung, politische Bildung durch die Entwicklung materialisierter Curricula mit nationaler Reichweite zu reformieren, war eine Vorentscheidung für die Struktur der bestehenden Schule gefallen. Der zum Teil stark präskriptive Charakter der Curricula, der die Eigentätigkeit der Schüler eingrenzt und in vorbestimmten Bahnen verlaufen läßt, und der Verzicht, die weitgehend kognitiven Lernprozesse für politisches Handeln unmittelbar relevant zu

machen, sind Ausdruck dafür, daß die Reform in den New Social Studies zwar bestimmte Aspekte der politischen Bildung neu gefaßt, nicht jedoch zu einem neuen Verständnis von Schule und politischer Bildung geführt hat. In den 70er Jahren haben sich die Versuche vermehrt, Curricula nicht – entsprechend dem Beispiel der 60er Jahre – für das ganze Land zu entwickeln, sondern eine *dezentralisierte Reform der politischen Bildung* zu betreiben. Kennzeichnend für diese nicht unbedeutende Strömung ist der Versuch, die Beziehungen der Schule, der Schüler und der Lehrer zur *Gemeinde* (community) in den Mittelpunkt einer auf *politisches Handeln zielenden politischen Bildung* zu stellen (vgl. z. B. Newman/Oliver 1970; Stevens 1972). Inwieweit diese Bemühungen das Gesicht der 70er Jahre bestimmen werden, bleibt abzuwarten; gewiß bilden sie jedoch eine wichtige Ergänzung der in den 60er Jahren entwickelten Ansätze der Curriculumreform.

### *Mittelschichtcharakter und spezifische Ausrichtung auf die weiße Rasse*

Fast alle politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula sind für Kinder der Mittelschicht entwickelt worden, in vielen Fällen sogar nur für die der oberen Schicht. Diese Konzentration auf die leistungsstärkeren Schüler fällt mit verstärkten Bemühungen um die Curriculumentwicklung für die Sekundarstufe zusammen; erst zu einem späteren Zeitpunkt sind entsprechende Anstrengungen für die Elementarstufe erfolgt (vgl. auch die Gründe zur Entstehung der Reform Kap. 2; vgl. Baethge 1970). Nachdem der schichtenspezifische Charakter dieser Curriculumreform einigen progressiven Autoren bewußt geworden war, begann man, Curricula für sogenannte »Slow Learners« zu entwickeln. Doch auch diese Curricula richten sich in erster Linie an die weiße Unterschicht und enthalten dementsprechend eine Ausrichtung auf die weiße anglo-sächsische protestantische Mittelschicht (WASP) und versäumen es, sich an die rassischen Minderheiten zu wenden. Dem entspricht die inhaltliche Orientierung der Curricula, die nur wenig die Rolle rassischer Minderheiten in der Geschichte und in der Gegenwart der USA berücksichtigt, geschweige denn Einheiten über Themen wie »Black History«, »The Role of the Negro in the Modern American Society« zuläßt. Erst gegen Ende der 60er Jahre wuchs das Bewußtsein für diese Unzulänglichkeit der Curricula; möglicherweise wird das in den 70er Jahren zu Konsequenzen führen.

### *Pluralismus*

Sämtliche Curricula sind dem Pluralismus verpflichtet, der als die für die amerikanische Gesellschaft gültige Gesellschaftstheorie angesehen wird, und der daher nur selten kritisch hinterfragt wird, so daß die Schüler nicht

zu einer bewußten politischen Entscheidung für oder gegen diese Gesellschaftsform kommen können. Selbst Projekte wie die Harvard Public Issues Series, die den Schülern eine bewußte politische Haltung vermitteln wollen, unterziehen die Grundlagen der pluralistischen Gesellschaftstheorie und -praxis keiner kritischen Untersuchung. Den Projekten liegt die Überzeugung zugrunde, daß jede gesellschaftliche Gruppe ihre Interessen gegenüber den anderen durchzusetzen versucht und daß im »freien Spiel der Kräfte« sich der beste Kompromiß realisiert und das gesellschaftliche Gleichgewicht hergestellt wird. Wenn dieser Ausgleich zwischen den Kräften nicht eintritt, muß der Staat die Interessen regulieren und in das sich als »offene Gesellschaft« verstehende System eingreifen (vgl. dazu Offe 1972 a und Baethge 1970). Ein Interessenausgleich im Rahmen des Systems findet nur dann statt, wenn alle Gruppen sich an die Regeln des Interessenkampfes halten und nur solche Interessengegensätze zugestanden werden, die nicht die politisch-ökonomische Ordnung der bürgerlichen Demokratie in Frage stellen. Im Rahmen dieses Systems haben die einzelnen Interessengruppen Toleranz gegeneinander zu üben. Inwieweit derartige Toleranz- und Pluralismusvorstellungen dazu dienen, die ungleiche Berücksichtigung der Interessen verschiedener Gruppen und damit die bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu erhalten, hätte eine auf Emanzipation gerichtete politische Bildung herauszuarbeiten. Eine nicht kritisch hinterfragte Pluralismusideologie hat zur Folge, daß der Status quo gesellschaftlicher Machtverteilung erhalten wird und breite Schichten in ökonomischer und politischer Abhängigkeit bleiben. Die im Rahmen des Pluralismus zugestandenen Konflikte haben eine herrschaftsstabilisierende Funktion. Dadurch, daß diese in den Curricula nicht reflektiert wird, entsteht bei den Schülern der Eindruck, als ob durch das Auftreten von Konflikten die Interessen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen in gleicher Weise repräsentiert und artikuliert werden. So wird eine kritische Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Gesellschaft versäumt.

### *Das Fehlen einer gesellschaftskritischen Perspektive*

Den politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula in den USA fehlt weitgehend gesellschaftskritisches, emanzipatorisches Bildungsinteresse. Den sozialwissenschaftlichen Curricula liegt ein positivistisches Wissenschaftsverständnis zugrunde, das nur einen geringen Beitrag zur Emanzipation der Schüler liefert. Außerdem fehlt diesen Curricula die für eine emanzipatorische politische Bildung kennzeichnende Ausrichtung auf *politisches Handeln*, das aus der Erkenntnis unzulänglicher Bedingungen in der amerikanischen gesellschaftlichen Realität erwachsen mußte. Derartige emanzipatorische Zielsetzungen könnten bereits aus einem Vergleich der gesellschaftlichen Realitäten mit den humanistischen Idealen der Menschenrechte er-

wachsen, wenn man ideologiekritisch nach den Gründen für die Diskrepanz zwischen der Realität und den Idealwerten fragt. Emanzipatorisches Interesse würde bedeuten, die Schüler bei der Identifikation mit ihrer schichtenspezifischen und rassischen Situation zu unterstützen und sie zur Solidarität mit den in der gleichen Situation befindlichen Personen anzuregen.

Solidarität ist eine Voraussetzung für die Befreiung aus ungewollter Abhängigkeit. Sie verlangt nach einer praxisbezogenen Theorie der politischen Bildung, die auf die Selbstbestimmung des Schülers und der gesellschaftlichen Gruppe, der er angehört, zielt und die die Erkenntnis der eigenen politischen Möglichkeiten voraussetzt. Einer so konzipierten emanzipatorischen politischen Bildung käme eine zentrale Funktion im Rahmen politischer Sozialisation zu, die jedoch weitgehend ungenutzt bleibt<sup>6</sup>.

### *7.3. Systeme zur Analyse von Curriculummaterialien*

Mit der zunehmenden Zahl von Curriculumprojekten ist für Schulbezirke, Schulen und Lehrer die Auswahl adäquater Curricula schwieriger geworden. Das Angebot ist kaum noch überschaubar. Wenn die Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung mit Hilfe von nationalen Projekten erfolgreich sein soll, muß das Angebot an materialisierten Curricula für die Schulen übersehbar gemacht werden. Denn nur, wenn gewährleistet ist, daß die Schulen die Curricula anschaffen und verwenden, die ihren Bedürfnissen entsprechen, kann die Curriculumentwicklung als schulrelevant bezeichnet werden. Daher stellte sich in den letzten Jahren mit der Frage nach der Implementation der Curricula auch die Frage nach der Auswahl der in einer bestimmten Situation angemessenen Curricula. Die Auswahl des für eine Schule »richtigen« Curriculum kann nur erfolgen, wenn eine Kenntnis des curricularen Gesamtangebotes vorliegt. Es müssen darum im Rahmen der Curriculumreform Verfahren erarbeitet werden, die es dem Adressaten ermöglichen, eine optimale Auswahl unter den Curricula zu treffen. Zu diesem Zweck haben verschiedene Institutionen sich bemüht, die vorhandenen Curricula unter den für die Auswahl relevanten Fragestellungen aufzuarbeiten und diese Informationen den Entscheidungsträgern in zugänglicher Form zur Verfügung zu stellen. Neben den Arbeiten des Educational Product Information Exchange in New York für den gesamten Bereich der Unterrichtsmaterialien sind in den USA vor allem von drei Institutionen Materialien entwickelt worden, die dem Lehrer des politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts bei der Auswahl der »richtigen« Curricula helfen sollen.

### 7.3.1. Eine integrierte Informationseinheit

Das Far West Laboratory for Educational Research and Development in Berkeley, eines der großen Regional Educational Laboratories, hat eine integrierte Informationseinheit über politisch-sozialwissenschaftliche Curricula in der Sekundarschule herausgebracht. Sie enthält Informationen über folgende Materialien, die das amerikanische Regierungssystem behandeln:

1. Sociological Resources for the Social Studies,
2. The Amherst Project,
3. Law in American Society Project,
4. High School Curriculum Center in Government Project,
5. Educational Research Council Social Science Program,
6. Holt Social Studies Curriculum,
7. Lincoln Filene Secondary Social Studies Project,
8. Harvard Social Studies Project,
9. Utah State University Social Studies Project.

Diese »Integrated Information Unit« (IIU) besteht aus einer Einführung in die Einheit und einem Heft über jedes Curriculum, in dem es unter folgenden Kategorien beschrieben wird:

1. Ziele,
2. Inhalt und Materialien,
3. Unterrichtsstrategien,
4. Voraussetzungen bei Lehrern und Schülern,
5. Implementation,
6. Projekt-Entwicklung und Evaluation,
7. Entstehungsgeschichte des Projekts.

Die unter diesen Kategorien erarbeiteten Informationen sollen unter anderem folgende für das Verständnis und den Gebrauch der Programme wichtige Fragen beantworten:

1. Wie gut sind die Programme?
2. Sind sie bereits zum Gebrauch geeignet?
3. Wie teuer sind sie?
4. Welche Unterrichtsmethode verwenden sie?
5. Für welche Altersgruppen wurden sie entwickelt?
6. Ist eine entsprechende Lehrerfortbildung notwendig?
7. Ist das Programm für Ihre Schule geeignet?
8. Können die Schüler die Materialien mit Gewinn benutzen?
9. Entsprechen sie den Zielen Ihres politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculum?
10. Sollen Sie sich einige Programme kommen lassen, um sie auszuprobieren?

## Die wichtigsten Charakteristika

Charakteristika	Programme, durchnummeriert			
Programm Name	1. Sociological Resources for the Social Studies (SRSS)	2. The Amherst Project	3. Law in American Society Project	4. High School Curriculum Center in Government Project (HSCCGP)
Material, das für das amerikanische Regierungssystem relevant ist	Ungefähr die Hälfte (12 von insgesamt 27 Episoden)	24 von insgesamt 40 Einheiten	voll verwertbar alle 6 Einheiten	Kurs über das amerikanische politische Verhalten (APB Course)
Inhaltlich bezogen auf:*	soziologische Probleme und Fragen	Themen der amerikanischen Geschichte	Probleme des Rechts	amerikanisches politisches Verhalten (von Individuen und Gruppen)
Vorgeschlagener Gebrauch im Curriculum	als Ergänzung, ungefähr 2 Wochen pro Episode	als Ergänzung, ungefähr 2 Wochen pro Einheit oder pro Lehrerprogramm	für ein volles Jahr als in sich geschlossener Kurs oder als zusätzlicher Stoff	für ein volles Jahr, in sich geschlossener Kurs
Vorgeschlagene Klassenstufe	ganze Sekundarstufe	ganze Sekundarstufe	9. Klasse	ganze Sekundarstufe
Verfügbarkeit von Schülertests	Nicht vorhanden; relevante Aufsatzthemen vorgeschlagen	Nicht vorhanden; Vorschläge zur Aufstellung von Tests durch Lehrer auf der Grundlage von Diskussionen im Lehrerbericht	nicht vorhanden	sind für jede Einheit des Kurses vorhanden
Anforderungen an die Lehrerbildung	keine, (NSF veranstaltet oder fördert Ferienkurse in Soziologie unter Verwendung von SRSS Material)	keine. Jedes Jahr bietet das Projekt einwöchige Kurse zur kreativen Erfassung historischer Probleme an – neben der Lehrtätigkeit	keine. Das Projekt organisiert Sommerkurse für Lehrer	bisher keine festgelegt. Filme u. Studienmaterial wurden vom Curriculum-Zentrum zur Verfügung gestellt
Verleger	Allyn and Bacon, Inc., Boston, Mass.	Addison-Wesley Publishing Co., Menlo Park, Calif.	Houghton Mifflin Co., Boston, Mass.	noch nicht festgelegt

\* Bezieht sich nur auf Material, das relevant für das Studium des amerikanischen Regierungssystems ist.

## der Social Studies Curricula

5. Educational Research Council Social Science Program (ERCSSP)	6. Holt Social Studies Curriculum (HSSC)	7. Lincoln Filene Center (LFC) Secondary Social Studies Program	8. Harvard Social Studies Project AEP Public Issues Series	9. Utah State University (USU) Social Studies Project
6 von 8 Kapiteln des Kurses für die 9. Klasse (The Price of Freedom)	Kurs für die 9. Klasse (Comparative Political Systems — CCPS)	alle vorhandenen 7 Unterrichts- programme	alle vorhandenen 16 Einheiten	alle veröffentlichten 31 Einheiten (bundles)
politische Systeme (Regierungseinrichtungen)	politische Systeme (Vergleich der USA und der UdSSR)	politisches Verhalten (wie Regierung zustande kommt und wie sie funktioniert)	öffentliche Fragen	öffentliche Fragen
Jahreskurs zu verwenden neben dem Rest des vierjährigen ERCA Lehrgangs	Semesterkurs, neben dem vier- jährigen Holt Lehrplan oder für sich allein zu verwenden	als Ergänzung, die Einheiten in jedem Programm erfordern den Zeitraum von 2 Tagen bis 8 Wochen, oder den ganzen vierjährigen Lehrgang	als Ergänzung, ungefähr 2 Wo- chen pro Einheit	in sich geschlossener Sommerkurs
9. Klasse	9. Klasse	ganze Sekundar- stufe	ganze Sekundar- stufe	11. und 12. Klasse
nicht vorhanden. Beispiele für Tests gegeben	für jede Einheit des Kurses geliefert	nicht vorhanden; gegeben: Richtlinien, Beispiele für multiplechoice Tests. Vorschläge für Aufsätze	werden geliefert in jedem der Bücher für die verschiedenen Einheiten	Sammlung von Testfragen beige- fügt
Ausbildung neben dem Beruf empfohlen; ERCSS führt im August einwöchige Einführungskurse durch	keine, aber Orientierung über neue Forschungen auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften empfohlen (Lehrfilme, Bücher u. Beratungsdienst vorhanden)	keine Weiterbildung möglich durch Benutzung von Einführungen u. Ausbildungsmaterial	keine. Der Verleger stellt Lehrfilme für Lehrer zur Verfügung	keine besonderen Angaben
Allyn and Bacon	Holt, Rinehart and Winston, New York, N. Y.	Lincoln Filene Center, Tufts University	American Education Publications, Middletown, Conn.	Houghton Mifflin Co., Boston, Mass.

Die in der Informationseinheit enthaltenen Informationen werden für alle Curricula in drei Formen dargeboten:

- eine kurze Überblicksinformation;
- einige Grundinformationen,
- ausführliche Informationen.

Es zeigt sich, daß bereits die Überblicksinformationen wertvolle Hinweise über den Charakter dieser neun wichtigen Projekte enthalten, die auch für den deutschen Leser interessant sind (vgl. Tab. 7). Diese Integrated Information Unit ist Teil einer wesentlichen Aufgabe, die sich das Far West Laboratory for Educational Research and Development mit der Entwicklung von Disseminationshilfen gestellt hat. Neben der IIU spielen dabei besonders die Minicourses eine wichtige Rolle, die auf der Basis des Micro-teaching dem Lehrer helfen sollen, sein Verhalten in bestimmten Unterrichtssituationen auf Grund eigener Anschauung zu verbessern<sup>97</sup>. Die Entwicklung derartiger Disseminationsprogramme mit Informationshilfen wie dem IIU dürfte in der durch die großen Curriculumprojekte geschaffenen Situation für die Schulen eine wesentliche Hilfe sein, die Curricula nach ihren Bedürfnissen auszuwählen und zusammenzustellen.

### 7.3.2. Ein System zur Auswahl von Curriculummaterial

Einen ähnlichen Versuch hat das Central Midwestern Regional Education Laboratory (CEMREL) mit der Entwicklung eines konzeptuellen Systems zur Auswahl entsprechender Curricula gemacht. Bei ihm liegt der Schwerpunkt mehr auf der Frage, nach welchen Kriterien die Curricula verglichen und beurteilt werden sollen, als auf der Frage nach den Ergebnissen dieser Beurteilung (Tom 1970). Der Autor geht davon aus, daß alle Projekte einen Beitrag zur politischen Erziehung leisten, dazu aber ganz verschiedene Ansätze wählen. Um die Curricula unterscheiden und beurteilen zu können, erarbeitet er ein Klassifikationsschema, das auf der Grundlage einer Unterscheidung zwischen vier curricularen Inhalten entwickelt wird:

1. Verfahren, rationale Werturteile zu fällen;
2. Werturteile in Verbindung mit einer Bezugsgruppe zu formulieren;
3. Verfahren sozialwissenschaftlichen Denkens;
4. sozialwissenschaftliches Wissen.

Bereits aus einem solchen Klassifikationsschema geht hervor, daß die Auswahl der für die einzelnen Schulen geeigneten Curricula schwieriger als die Wahl der Textbücher ist. Denn die Intentionen, die den neu entwickelten politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula zugrunde liegen, beziehen sich auf viel mehr Aspekte der Unterrichtswirklichkeit, als es Textbücher jemals versucht haben, so daß der Auswahl der Curricula – will man aus den vorhandenen Curricula den optimalen Nutzen für ein bestimmtes Schulsystem ziehen – größere Bedeutung zukommt. Daher reichen auch die

herkömmlichen Verfahren der Schulbuchauswahl nicht mehr aus; es bedarf neuer Methoden zu einer begründbaren Auswahl von Curricula. Zu diesem Zweck entwickelt Tom aus allen vier oben genannten Kategorien folgendes Klassifikationsschema für unterschiedliche Ansätze in der Entwicklung von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula:

Tabelle 8

*Alternative Schwerpunkte in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung*

<i>Art des vorwiegend berücksichtigten Inhalts der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung</i>	<i>operationalisierte Form des Ergebnisses</i>	<i>letztes Ergebnis</i>
Sozialwissenschaftliche Kenntnisse	→ Das Verständnis der Schüler für menschliches Verhalten und Institutionen	} Schüler handeln als verantwortungsvolle Bürger
Arten des sozialwissenschaftlichen Denkens	→ Die Fähigkeit der Schüler, wie ein Sozialwissenschaftler zu denken	
Verfahren, um rationale Werturteile zu fällen	→ Die Fähigkeit der Schüler, rationale Werturteile abzugeben	
Werturteile einer Bezugsgruppe	Das Engagement der Schüler für bestimmte Werte	

(Tom 1970, 23).

Auf der Grundlage dieses Systems können Curricula auf zwei Kontinua lokalisiert werden: a) Produkt – Prozeß b) Präskriptiv – deskriptiv.

Danach bildet zum Beispiel das Georgia Anthropology Curriculum Project die eine Grenze des Kontinuums (Produkt), da es die Wichtigkeit möglichst umfangreichen *Wissenserwerbs* betont und weniger an den Methoden der Wissensvermittlung interessiert ist. So heißt es etwa in dem Curriculum (Rice 1965, 1–2): »Veröffentlichungen und Curriculum-Handbücher setzen nur einen begrenzten Interessenhorizont von Kindern voraus und begreifen die Social Studies nicht als einen systematischen Ansatz der Wissensvermittlung. Der Bereich der Sozialwissenschaften liefert Materialien zur Bildung eines in inhaltlicher und methodischer Hinsicht grundlegenden politisch-sozialwissenschaftlichen Programms. – Bei der Auswahl und Organisation des Gegenstandsbereichs sieht man die Hauptaufgabe des schulischen Unterrichts in der Vermittlung von Wissen.« Ähnlich verhält es sich mit dem Elementary School Economics Program an der Universität von

Chicago, dessen Aufgabe darin besteht, die Schüler dazu zu bringen, »die Grundlagen volkswirtschaftlicher Vorstellungen zu verstehen, zu gebrauchen und zu behalten« (Background and Evaluation of the Elementary School Economic Program, 1965).

Bei der Mehrzahl der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekte wird jedoch, anstatt die Wichtigkeit des Wissenserwerbs zu akzentuieren, stärker die Bedeutung der *Lernprozesse* selbst und damit der Verfahren des Lernens betont. So wird zum Beispiel im Sociological Resources for the Social Studies Project das Formulieren von relevanten Fragen bereits als eine zentrale Leistung angesehen, zu der die Schüler durch die Materialien angeregt werden sollen.

Ähnliches gilt auch für das High School Geography Project, das Amherst Project, das Project des Committee on the Study of History, und die Mehrzahl der multidisziplinären Curricula wie das Holt Social Studies Curriculum, die alle stärker das Einüben von Verfahren betonen, die zur Intensivierung heuristischen Lernens beitragen.

Ein ähnliches Kontinuum läßt sich nach Auffassung von Tom auch für die Behandlung von *Wertkonflikten* schaffen. Auf seinem einen Ende müssen die Projekte lokalisiert werden, die den Schüler mit bestimmten Wertvorstellungen indoktrinieren wollen und die sich bei der Behandlung von Konflikten damit begnügen, daß Schüler sich auf Wertvorstellungen beziehen, die in bestimmten Gruppen vertreten werden, ohne sie jedoch dazu anzuhalten, diese zu begründen und zu vertreten. Auf dem anderen Ende des Kontinuums müssen solche Projekte lokalisiert werden, die bei der Analyse von Konflikten die zugrunde liegenden Werte aufdecken und diese sogar auf ihre ideologische Funktion hin untersuchen. Im allgemeinen legen die Projekte der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung auf den Prozeß der Wertanalyse einigen Wert. Curricula wie das High School Social Studies Curriculum und Econ 12 regen die Schüler in einigen Einheiten ganz bewußt dazu an, Wertprobleme zu analysieren; andere Curricula, wie das Harvard Social Studies Project, das Washington University Elementary Project und das Utah Social Studies Project, versuchen sogar den Schülern zu helfen, in einzelnen konfliktgeladenen Situationen eine eigene Position zu beziehen. Die zuletzt genannten Projekte würden ziemlich weit an dem Pol lokalisiert werden, der den indoktrinationsfreien, prozeßhaften Charakter kennzeichnet<sup>8</sup>. Doch selbst diese Curriculumprojekte regen die Schüler nicht dazu an, die Konsequenz aus ihrer Analyse zu ziehen und zu entsprechendem politischen *Handeln* zu kommen.

Um angemessene curriculare Entscheidungen über die Adaptation von Curricula fällen zu können, müssen folgende für die Auswahl von Curricula entscheidende Aspekte erörtert werden:

1. Die curricularen *Intentionen* und ihre Realisierung im Curriculum, in

den Materialien und in den Unterrichtsstrategien unter Berücksichtigung des »rationale«, in dem die Intentionen auf einen gesellschaftlichen Kontext bezogen werden, in dessen Bedeutung sich die verschiedenen Konzepte politischer Bildung unterscheiden.

2. *Curriculumevaluation*, die m. E. in unzulässiger Weise von Curriculumanalyse unterschieden wird; Curriculumanalyse ist nur eine bestimmte Form der Evaluation, nämlich intrinsische Evaluation.

3. Die *Gültigkeit der Inhalte*, die im Hinblick auf das im Curriculum von der gesellschaftlichen Realität vermittelte Bild durch die Struktur der Disziplin bestimmt wird.

4. *Implementation*, die im Zusammenhang mit der Frage nach den vorausgegangenen Bedingungen, den unerwarteten Konsequenzen und den finanziellen Möglichkeiten in den Schulbezirken behandelt wird.

Im Unterschied zur integrierten Informationseinheit, die sich mit der Deskription der einzelnen Projekte begnügt und damit nur eine beschränkte Hilfe zur Auswahl der Curricula gibt, versucht dieses Modell, den Entscheidungsprozeß bereits insofern vorzubereiten, als die Curricula im Rahmen der einzelnen Kategorien nach den angegebenen Kriterien miteinander verglichen werden und somit der Prozeß der vergleichenden Beurteilung nicht allein vom Lehrer vollzogen werden muß, sondern bereits im Rahmen dieses Modells geleistet wird, wobei geklärt werden muß, inwieweit man sich den Kriterien des Modells anschließen will. Damit erfüllt das Modell nicht nur eine rein deskriptive Funktion, sondern verlangt eine Bewertung nach folgenden Kriterien, die in Form analytischer Fragen formuliert werden (Tom 1970, 107–109):

### I. Klärung des Zieles

A. Welches Erziehungsideal liegt dem Curriculum zugrunde?

B. Wie wird es begründet? Welches Konzept politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung folgt daraus?

1. Wenn der gesellschaftliche Bezugsrahmen nur implizit gegeben ist, erhebt sich die Frage, welche gesellschaftliche Voraussetzungen dem intendierten Erziehungsideal zugrunde liegen?

2. Wenn der gesellschaftliche Bezugsrahmen ausdrücklich dargestellt wird, erhebt sich die Frage, a) auf welche Beweise man sich stützt, um die empirischen Aussagen innerhalb des betreffenden Bezugsrahmens zu erhärten und b) auf welche Weise sich die normativen Aussagen innerhalb dieses Bezugsrahmens rechtfertigen lassen.

### II. Logische Analyse der Zielsetzung, der Strategien und Unterrichtsmaterialien

A. Inwieweit läßt sich das Ziel eines Kurses in der verfügbaren Zeit verwirklichen?

B. Sind die Teile eines Kurses in sich folgerichtig, und können sie durch die Angaben der Intentionen voraussichtlich für den täglichen Unterricht verwirklicht werden?

C. Sind die Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die täglichen Ziele und die

Zielsetzungen des gesamten Kurses zweckmäßig?

D. Sind die vorgesehenen Unterrichtsmethoden den täglichen Zielen und den verwendeten Unterrichtsmitteln angemessen?

### III. Ziel des Curriculum: Die Bildung von Werturteilen

A. Orientiert sich das dem Curriculum zugrundeliegende Erziehungsideal eher an dem Bild des Wissenschaftlers oder an dem der im öffentlichen Leben stehenden Persönlichkeit?

B. Welche Entscheidung wird getroffen, wenn man zwischen einem verschwommenen und in sich widersprüchlichen, aber mit den eigenen Wertvorstellungen übereinstimmenden Ziel und einer folgerichtigen und klaren, aber von der eigenen Wertorientierung abweichenden Zielsetzung wählen muß?

### IV. Beurteilung des Curriculum

A. Gibt es über die Wirkungen eines experimentellen Curriculum im Vergleich zu anderen Curricula aussagekräftige Daten?

B. Wenn die Unterschiede nur gering sind, läßt sich dieses Ergebnis auf unzulängliche Testfragen, eine unzureichende Erhebung oder eine unzulängliche Auswertung zurückführen?

C. Werden geeignete Stichproben-Techniken (sampling techniques) – für Schüler, Lehrer und Schulen – verwendet, so daß die Ergebnisse repräsentativ sind?

### V. Stichhaltigkeit des Inhalts

A. Entsprechen die in einem Curriculum verwendeten sozialwissenschaftlichen Begriffe und Generalisationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit?

B. Geht das Curriculum davon aus, daß es für jede einzelne Disziplin mehrere Strukturen gibt?

C. Wird der dynamische Charakter der Struktur anerkannt?

D. Ist das in dem Curriculum zugrunde gelegte Strukturkonzept von Sozialwissenschaftlern analysiert und beurteilt worden, die nicht an der Erarbeitung der Materialien beteiligt waren?

### VI. Probleme der Implementation

A. Entspricht der Schwierigkeitsgrad der dargebotenen Texte und Begriffe dem Entwicklungsstand der Schüler?

B. Welche Einstellung und welche Fähigkeiten werden von einem Lehrer verlangt, der die neuen Unterrichtsinhalte erfolgreich vermitteln soll?

C. Ist es zweckmäßiger, von allen Lehrern, unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung, die Vermittlung des neuen Unterrichtsstoffes zu verlangen, oder soll man den Lehrern, die diese Unterrichtsinhalte ablehnen, freistellen, ihre gewohnten Kurse durchzuführen?

D. Welche unbeabsichtigten Folgen ergeben sich wahrscheinlich aus der Einführung neuer Kurse? Sind solche möglichen Folgen erwünscht oder unerwünscht?

E. Welche Kosten erwachsen aus der Einführung neuer Kurse pro Schüler im Jahr?

F. Welche neuen Materialien oder Einrichtungen werden durch die Einführung der neuen Kurse erforderlich?

G. Welche finanziellen Aufwendungen können für die Ausbildung der Lehrer neben ihrer normalen Unterrichtstätigkeit zur Verfügung gestellt werden?

### 7.3.3. Curriculum-Material-Analyse-System (CMAS)

Das bekannteste Modell zur Analyse von Curriculummaterial stammt aus dem Social Science Education Consortium in Boulder. Es ist das methodisch am weitesten entwickelte, wiederholt revidierte Instrument zur intrinsischen Analyse von Curricula, das bislang vorgelegt wurde<sup>99</sup>. Es entstand aus der Arbeit des Consortium, das sich seit seiner Gründung im Jahre 1963/64 um die Sammlung und Dissemination neuer Ideen und curriculärer Materialien in den New Social Studies bemühte. Bereits in der 1967 vorgelegten Fassung sollte es die folgenden Funktionen erfüllen (Morrissett/Stevens 1967)<sup>100</sup>:

1. *Gebrauch im Rahmen von Bibliotheken*: Es soll den Benutzern helfen, sich mit den Materialien eines Curriculum vertraut zu machen.

2. *Trendanalyse*: Es soll Trendanalysen von Curriculummaterialien erleichtern, wie z. B. Untersuchungen über die zunehmende oder geringer werdende Verwendung von bestimmten Zielen, Unterrichtsstrategien, Unterrichtshilfen etc.

3. *Datensammlung innerhalb des Unterrichtsfeldes*: Als Bezugssystem dient es der Sammlung von Daten über den unterschiedlichen Gebrauch von Curriculummaterialien.

4. *Entscheidungshilfe*: Es leistet Hilfe für die Auswahl und den Gebrauch von Curricula.

5. *Verwendung von Curricula*: Es hilft Lehrern, neue Materialien zu verstehen und angemessen für ihre Zwecke auszuwählen.

6. *Curriculumentwicklung*: Es kann den Curriculumentwicklern alle Dimensionen der Curriculum-Philosophie, -Konstruktion und des möglichen Gebrauchs im Rahmen ihrer Arbeit bewußt machen.

7. *Lehrerfortbildung*: Es führt Lehrer ein in die Grundgedanken und Ansätze neuer Curriculummaterialien, unabhängig von einer Entscheidung über ihre Benutzung.

8. *Lehrerausbildung*: Es macht Studenten mit dem gesamten Spektrum der Curriculummaterialien vertraut, führt sie in alle Dimensionen der Curriculumentwicklung ein und hilft ihnen, eigene Curriculumanalysen zu machen.

Seitdem ist das System wiederholt kritisiert (vgl. z. B. Scriven 1969) und überarbeitet worden. Auf Grund intensiver Verwendung im Experienced Teacher Fellowship Program (1968/69), in dem es zur Analyse vieler curriculärer Materialien herangezogen wurde, konnte es erheblich verbessert werden. Außerdem konnten zahlreiche Erfahrungen aus der Anwendung des Systems in Arbeitstagungen und Fortbildungsseminaren in eine weitere, 1971 abgeschlossene, revidierte Fassung eingearbeitet werden, als deren Ergebnis das CMAS in drei Versionen vorgelegt wurde, die für verschiedene

Adressaten bestimmt waren und die unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden sollten:

1. Eine ausführliche Version, die ein vollständiges, für genaue Untersuchungen geeignetes Instrument für Lehrer, Beamte der Schulverwaltung und für die Lehrerbildung darstellt;
2. eine mittlere Version, die weniger detailliert ist und für Curriculumkommissionen und Lehrerfortbildungsinstitutionen geeignet ist;
3. eine kurze Version, die Kommissionen, Direktoren, Lehrern eine kurze Information über die vorhandenen Curricula geben soll, damit sie die für ihre Schulen geeigneten Materialien auswählen können<sup>101</sup>.

Alle drei Formen wurden zur Analyse von Curriculummaterialien verwendet, so daß bereits 1971 neun Analysen verschiedener Curricula mit den drei Versionen des CMAS vorgelegt wurden.

In allen drei Fassungen wird das folgende System zugrunde gelegt, wobei die mittlere und die längere Version die einzelnen Analyse-Kategorien noch spezifizieren, ohne jedoch an ihrem Bezugsrahmen etwas zu ändern.

### *Curriculum-Material-Analyse-System*

#### *1.0 Charakteristika des Curriculum*

- 1.1 Inhalte
- 1.2 beabsichtigte Verwendung
- 1.3 gedrucktes Material und andere Medien
- 1.4 hervorstechende Unterrichtscharakteristika
- 1.5 Verfügbarkeit von Verhaltensdaten

#### *2.0 rationale Begründung des Projekts und Lernziele*

- 2.1 Individuum und Gesellschaft
- 2.2 Wissen und Wertvorstellungen
- 2.3 Existenz und Gebrauch einer rationalen Begründung
- 2.4 kognitive Ziele
- 2.5 affektive Ziele
- 2.6 psychomotorische Ziele

#### *3.0 Inhalt*

- 3.1 kognitiver Inhalt
- 3.2 affektiver Inhalt

#### *4.0 Theorien und Strategien*

- 4.1 Lerntheorie
- 4.2 Unterrichtstheorie
- 4.3 Unterrichtsformen
- 4.4 Elemente der Unterrichtsstrategien
- 4.5 Effektivität

#### *5.0 Voraussetzungen*

- 5.1 physische Charakteristika der Schüler
- 5.2 Lehrercharakteristika
- 5.3 Schule
- 5.4 Charakteristika der Gemeinde (community)

- 5.5 Verhältnis zu anderen Elementen des Curriculum
- 6.0 *Evaluation*
  - 6.1 Herkunft der Evaluationsdaten
  - 6.2 vorausgesagte und eingetretene Wirkungen
  - 6.3 Vergleiche
  - 6.4 empfohlene Verwendung
- 7.0 *Hintergrund der Materialentwicklung*
  - 7.1 die für die Materialien verantwortlichen Institutionen und/oder Personen
  - 7.2 Dauer und Finanzierung des Projekts
  - 7.3 Dissemination
  - 7.4 angeschlossene Programme
- 8.0 *Hintergrund der Analyse*
  - 8.1 Charakteristika des Analysierenden
  - 8.2 Bedingungen dieser Analyse
  - 8.3 Auswahl der Materialien
  - 8.4 Literatur zum Curriculum
  - 8.5 Einstellungen und Meinungen des Analysierenden

Für das Ergebnis der Deskription und der Beurteilung von Curricula ist die Präzisierung dieses Bezugsrahmens entscheidend. Die Präzisierung kann durch Kriterien erfolgen, die zum Beispiel ein liberal-konservatives Gesellschaftssystem bei z. B. zum Bezugssystem nehmen, oder aber durch Kriterien, die eine emanzipatorische politische Bildung zum Ziel haben. Ähnliches gilt für die anderen Kategorien, für die der Bezugsrahmen jedesmal spezifiziert werden muß.

Das Curriculum-Material-Analyse-System enthält Voraussetzungen darüber, was ein Curriculum ist und wie es beschaffen sein sollte; aus ihnen geht ferner hervor, daß das CMAS im Zusammenhang mit den curricularen Reformen der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung in den USA entstanden ist. So machen zum Beispiel die Kategorien 2.4 bis 2.6 Aussagen über Lernziele, die von einem an der Bloomschen Taxonomie orientierten Vorverständnis ausgehen, das nicht als *das* Modell für Curriculumentwicklung angesehen werden darf (vgl. z. B. das Humanities Project des Schools Council in England), obwohl es die Curriculumentwicklung in den New Social Studies entscheidend beeinflußt hat. Das vorgelegte Curriculum-Material-Analyse-System bedarf also in anderen gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten einer Modifikation im Hinblick auf die zugrunde gelegten Kriterien und auf die Relevanz der einzelnen Kategorien für die Curriculumentwicklung.

Mit dem CMAS ist ein Verfahren intrinsischer Evaluation entwickelt worden, das eine wesentliche Hilfe für die Evaluation von Curriculummaterialien darstellt. Denn seine Kriterien sind evaluative, die zum größten Teil analytisch und nur schwer, zum Teil gar nicht mit Verfahren der Ergebnisevaluation überprüft werden können. Daraus sollte man jedoch kei-

nen generellen Unterschied zwischen Curriculum-Material-Analyse und Evaluation ableiten und Evaluation terminologisch auf Ergebnisevaluation begrenzen (vgl. z. B. Tom 1970), da beide Ansätze insofern evaluativ sind, als Evaluation die Sammlung und Verarbeitung von Informationen über ein Curriculum mit dem Ziel seiner Beschreibung und Bewertung ist, um angemessene Entscheidungen in bezug auf dieses Curriculum zu treffen.

#### 7.4. *Curriculare Fallstudien*

Im Laufe der letzten beiden Jahre ist in der BRD das Interesse an materialisierten Curricula erheblich gestiegen. Denn curriculare Konkretisierungen fehlen hier bislang. Deshalb wurden auch bereits einige politisch-sozialwissenschaftliche Curricula in der BRD vorgestellt (z. B. Lange-Quassowski 1972); zum Teil versuchte man sogar, sie zu adaptieren (z. B. Sitte 1972 und Schwenk/Kick/Umbach 1973), bzw. erwägt man eine Adaptation (vgl. z. B. Geipel 1971; Edelstein 1972 b). In diesem Interesse an konkreten Curriculumprojekten und den Problemen ihrer Dissemination spiegelt sich das aus einer Kritik der Robinsohnschen Curriculumschrift entstandene neue Verständnis von Theorie und Praxis in der Curriculumentwicklung, das eine Aufwertung der Praxis mit sich bringt und der Theorie einen unmittelbaren Bezug zur Praxis abfordert. Daher kommt der Beschreibung und Bewertung ausgewählter Curriculumprojekte eine erhebliche Bedeutung für die Curriculumentwicklung in der politischen Bildung in der BRD zu. Denn schließlich bilden sie das Ergebnis der theoretischen Diskussionen (vgl. die vorausgegangenen Kapitel), die zur Reform der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den Schulen führen sollen. Um mehrere Ansätze der Curriculumentwicklung deutlich werden zu lassen, sollen hier sechs Projekte beschrieben und beurteilt werden. Dabei wird es sich zeigen, daß trotz einiger gemeinsamer Grundüberzeugungen die Projekte recht unterschiedlich sind und diejenigen zu einer kritischen Auseinandersetzung anregen, die selbst als Lehrer oder Wissenschaftler in der Curriculumentwicklung stehen. Bei der Auswahl der Curricula ging es darum, im Rahmen der großen curricularen Projekte didaktisch möglichst unterschiedlich strukturierte Curricula zu berücksichtigen, die das gesamte Spektrum der Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA deutlich machen.

Im einzelnen sollen folgende Curricula analysiert werden:

1. Justice in Urban America Series (JUA),
2. Sociological Resources for the Social Studies (SRSS),
3. American Political Behavior (APB),
4. Holt Social Studies Curriculum (HSSC),
5. The Taba Social Studies Curriculum Project (TSSCP),
6. Harvard Social Studies Project (HSSP).

Die Curricula wurden so ausgewählt, daß die ersten drei Beispiele für Projekte sind, die sich an einer sozialwissenschaftlichen Disziplin orientieren, die folgenden zwei Curricula einen multi- bzw. interdisziplinären Ansatz darstellen und daß das letzte Projekt einen in besonderem Maße konfliktbezogenen Ansatz zu realisieren sucht.

Bei der Analyse dieser Curricula erhob sich die Frage, inwieweit zu ihrer Beschreibung und Kritik die oben dargestellten Analysensysteme verwendet werden sollten, bzw. inwieweit man einen einheitlichen Kriterienraster für alle Curricula benutzen sollte. Eines der Instrumente in der vorliegenden Form zu benutzen und so einen Kriterienraster an alle Curricula anzulegen, empfahl sich nicht. Denn die Aufgabe dieser Einzeluntersuchungen besteht darin, die Curricula möglichst angemessen zu beschreiben und zu beurteilen, wozu auch unterschiedliche Kriterien und Fragen erforderlich sind.

Der Vergleich der Curricula, auf den die obigen Analyseinstrumente zielen, war daher kein zentrales Kriterium für die folgende Analyse. Dennoch wurden die in den einzelnen Instrumenten entwickelten Kriterien bei der Analyse aller Curricula berücksichtigt. Für unseren Zusammenhang sollen die folgenden vier Fragenkomplexe in bezug auf jedes Curriculum behandelt werden:

1. Entstehung des Projekts;
2. Charakteristika des Curriculum;
3. Darstellung und Kritik von Zielen, Inhalten, lerntheoretischen Annahmen, Unterrichtsstrategien, Evaluationsverfahren und anderen wichtigen Elementen des Curriculum;
4. Beurteilung des Curriculum.

#### 7.4.1. *Justice in Urban American Series* (9.-12. Klasse)

##### 1. *Entstehung des Projekts*

Dieses Curriculum, das sich an die neunte bis zwölfte Klasse wendet, wurde von der Chicago Bar Association and Law in America Society Foundation nach mehr als sechseinhalb Jahren Entwicklungszeit fertiggestellt<sup>109</sup>. Seine Adressaten sind vor allem die Mittelschichtkinder, die in den großen Städten der USA leben. Es ist so konzipiert, daß es keine spezielle Lehrerfortbildung erfordert, obschon die Law in American Society Foundation Fortbildungskurse anbietet.

Justice in Urban American Series ist eines der wenigen Projekte der Social Studies, das rechtskundliche Fragen ausdrücklich thematisiert (vgl. auch Quigley 1967), und dürfte daher für entsprechende Ansätze und Versuche in der BRD sehr interessant sein.

## 2. Charakteristika des Curriculum

Als Bezugswissenschaft liegt dem Curriculum die Rechtswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlicher Rechtsstruktur zugrunde. Die Bezeichnung ›Justice in Urban American Series‹ zeigt, daß das Projekt die rechtlichen Probleme im urbanen Amerika behandelt; so werden zum Beispiel die ethnischen und politischen Spannungen und Konflikte zwischen den innerstädtischen und den Vorortbezirken erörtert. Für die Behandlung aller curricularen Einheiten wird ein Jahr veranschlagt. In diesem Zeitraum sind Lehrer und Schüler durch den sequentiellen Aufbau der Materialien relativ festgelegt, so daß ein Abweichen von der Struktur des Curriculum schwierig ist.

### 3. a) Ziele

Dieses Curriculum soll die Schüler in die für das Leben in den Städten wichtigsten Bereiche des Rechts einführen. Dabei sollen sie eine allgemeine Wertschätzung des ›Rechts im weitesten Sinne‹ entwickeln und seine Bedeutung für ihr Leben verstehen. Das Curriculum beabsichtigt nicht, Regeln, gesetzliche Definitionen oder Rechtstheorien zu vermitteln, sondern will die Schüler erfahren lassen, welche Funktion das amerikanische Rechtssystem erfüllt und wie es sich in den Städten auswirkt. Dementsprechend werden vier Gruppen von Lernzielen gebildet:

- kognitive Fertigkeiten,
- Einstellungen und Werte,
- heuristisches Lernen,
- Fakten, Prinzipien und Generalisationen aus der Rechtswissenschaft.

Unter den von den Schülern zu erreichenden kognitiven Fähigkeiten werden solche verstanden, die man braucht, um Gesetze zu verstehen und bestimmte Situationen auf ihre rechtlichen Implikationen hin zu untersuchen. Zu den Einstellungen und Werten, die die Schüler dem Recht gegenüber entwickeln sollen, gehören zum Beispiel Achtung, Vertrauen und eine optimistische Haltung im Hinblick auf die Möglichkeiten, das Recht zu verändern. Das Ziel, Verfahren und Techniken heuristischen Lernens zu erwerben, ist eng mit den kognitiven Zielvorstellungen verbunden; es schließt das Definieren von Problemen, Formulieren von Fragen, Lokalisieren und Klassifizieren von Informationen, das Bewerten von Ideen und das Formulieren von Verallgemeinerungen ein. *Fakten, Prinzipien und Verallgemeinerungen* müssen aus der Rechtswissenschaft abgeleitet und ihre Anwendung in bestimmten Situationen geübt werden, so daß die Schüler mit ihnen vertraut werden. Für die Mehrzahl curricularer Einheiten sind die Lernziele nicht als Verhaltensziele angegeben; sie sind jedoch im Lehrerhandbuch formuliert. So finden sich im Kapitel ›Werbung und Kredit‹ in der Einheit ›das Recht und der Verbraucher‹ z. B. folgende Ziele:

1. Kenntnis davon, daß ein Verkauf Zusagen auf seiten des Käufers und Verkäufers enthält;
2. Kenntnis davon, daß die Zusagen mündlich oder schriftlich sein können;
3. Kenntnis über eine schriftliche Zusage oder einen Vertrag;
4. Kenntnis der verschiedenen Arten von Verkauf;
5. Kenntnis darüber, welche Vor- und Nachteile ein Barkauf bzw. ein Kreditkauf hat;
6. Kenntnis über die Unterschiede zwischen den verschiedenen Kreditpraktiken;
7. Kenntnis davon, daß man bei Kreditkauf hohe Zinsen zahlt.

### b) Inhalte

Der Inhalt des Curriculum umfaßt fünf Bereiche, in denen gewisse rechtliche Grundkenntnisse behandelt werden, die nach Meinung der Curriculumentwickler für Jugendliche unerlässlich sind, die in Städten wohnen.

#### 1. *Law and the City*

In dieser Einheit werden die rechtlichen Aspekte von drei urbanen Problemen behandelt:

- a) der Gebrauch politischer Macht,
- b) verschiedene Arten urbaner Verordnungen,
- c) Städteplanung.

#### 2. *Crimes and Justice*

Hier werden den Schülern die Situationen von Verbrechern und ihre Bestrafung vor Augen geführt; sie werden mit den unterschiedlichen Ansichten über Verbrechensbekämpfung bekannt gemacht und erfahren etwas über die Rechte von Angeklagten.

#### 3. *Law and the Consumer*

Die Einheit konzentriert sich auf die wenig informierten Käufer, insbesondere auf solche, die nur über geringe finanzielle Mittel verfügen. Sodann werden Themen wie Konsequenzen irreführender Reklame, Kreditkosten, Verträge, Versicherungen behandelt. Dabei werden die Rechte des Verbrauchers deutlich gemacht und Mittel zu seinem Schutz gezeigt.

#### 4. *Poverty and Welfare*

Hier wird der Wohlfahrtsstaat unter rechtlichen und soziologischen Aspekten untersucht. Ausführlich werden Ausmaß, Auswirkungen und Gründe der Armut und das Wachstum des Wohlfahrtssystems behandelt.

#### 5. *Landlord and Tenant*

In dieser Einheit soll der Schüler verstehen lernen, wie die rechtlichen Beziehungen zwischen Mieter und Vermieter geregelt sind. Dabei ist das Gleichgewicht der Rechte und Pflichten zwischen beiden Parteien der leitende Gesichtspunkt für die Organisation des Inhalts. Die Curriculummaterialien enthalten Zusammenfassungen und Zitate von Gesetzen, Ur-

teilssprüchen, geographische Daten, Tabellen, Modellen, Reproduktionen gesetzlicher Dokumente etc. Zu den Materialien gehören jedoch keine Tests und andere Hilfsmittel zur Beurteilung der Schülerleistungen.

### c) Unterrichtsstrategien

Im Curriculum sollen die Schüler den Prozeß kennenlernen, in dem Gesetze entstehen. Denn dieser bietet ein Modell für einen erfolgreichen Lernprozeß, in dem kritisches Denken angeregt wird. Dabei gilt es, Probleme zu definieren, Fragen zu formulieren, Informationen zu lokalisieren und zu klassifizieren, Ideen zu bewerten und zu Generalisationen zu kommen. Das heißt:

a) Die Schüler lesen ein Problem (juristischer Fall, hypothetische Situation);

b) sie drücken ihre Meinung über ein Problem aus, spekulieren über das Ergebnis und diskutieren das Problem mit anderen Schülern;

c) sie diskutieren die Fragen des Lehrers;

d) sie informieren sich über relevante Fragen durch eigenes Lesen.

Dabei ergibt sich folgendes unterrichtliche Interaktionsschema:

#### *Lehrer-Schüler-Handlung*

Darlegung, Führung,  
Fragen, Bewertung

#### *Schüler-Schüler-Interaktion*

Gruppendiskussion, Debatte, Spiele,  
Planspiele, Rollenspiele

#### *Lehrer-Schüler-Interaktion*

Diskussion, Fragen

#### *Schülerhandlung*

Lesen, Schreiben, selbständiges  
Arbeiten, Fallstudien

### 4. Beurteilung des Curriculum

Das Curriculum geht von der Bedeutung aus, die dem Recht in der verwalteten Welt der großen Städte zukommt, und versucht, den Schülern die entsprechenden Grundbegriffe zu vermitteln, mit deren Hilfe sie sich in der amerikanischen Gesellschaft zurechtfinden können. Das Curriculum hat eine stark pragmatische Ausrichtung. Es beabsichtigt, den Schülern Rechtskenntnisse als Lebenshilfe zu vermitteln; denn sie fehlen bei Jugendlichen – vor allem aus den Unterschichten – oft weitgehend. Einer Einführung in diese Bereiche des Rechts kommt daher auch eine im Rahmen politischer Sozialisation erhebliche Bedeutung zu. Allerdings liegt in der pragmatischen Ausrichtung des Curriculum auch der Versuch, die Jugendlichen in den Städten (in den Innercity-Bezirken) zu disziplinieren. Das heißt, die Vermittlung dieser Rechtsanschauungen, die sich an den Interessen der Mittelklasse orientieren, regt eine kritische Sicht der sozialen Verhältnisse in den amerikanischen Städten nicht an. So bekommt das Curriculum einen in politischer Hinsicht unkritischen, affirmativen Charakter, wenn zum Bei-

spiel in der Einleitung von ›Poverty and Welfare‹ nicht nach der systemstabilisierenden Funktion der Wohlfahrt gefragt und nicht die gesamtgesellschaftliche Funktion entsprechender Gesetze reflektiert wird.

Wenn lediglich die Kenntnis vermittelt werden soll, wie man sich in einem bestehenden geordneten System verhalten muß, um auf möglichst wenig Widerstände zu stoßen, und nicht zugleich die politische Funktion des Rechtssystems durchschaubar gemacht wird, wird man ein Curriculum unter emanzipatorischer Zielsetzung als unzureichend ansehen müssen. Kritischer ist in dieser Hinsicht ein Lehrbuch, das von Quigley (1967) entwickelt wurde und das auch den interkulturellen Vergleich (USA–England) und die kulturelle und politische Abhängigkeit von Rechtssystemen deutlich macht<sup>103</sup>.

#### 7.4.2. *Social Resources for the Social Studies* *Episodes in Social Inquiry* (10.–12. Klasse)

##### 1. *Entstehung des Projekts*

Die SRSS sind ein Projekt der American Sociological Association und gehören damit zu den Curricula, in denen die sozialwissenschaftliche Orientierung dominiert<sup>104</sup>. Es wurde unter der Federführung von Soziologen mit Hilfe von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern zwischen 1964 und 1971 nach einer Planungsarbeit seit 1961 entwickelt. Seine Finanzierung erfolgte im Rahmen des Course Content Improvement Program der National Science Foundation. Das Curriculum wird durch zwei weitere Projekte ergänzt, eine Reihe von sechs Taschenbüchern, *Readings in Sociology*, und einem einsemestrigen Kurs, *Inquiries in Sociology*, die beide 1972 erschienen sind, bei dem auch die anderen Materialien zu erhalten sind.

##### 2. *Charakteristika des Curriculum*

Die Episoden des Curriculum bilden »einen Satz von Unterrichtsmaterial, der eine kurze, dramatische und erhellende, unmittelbare Begegnung mit gesellschaftlichen Daten bewirkt«<sup>105</sup>. In den 23 Heften werden wichtige gesellschaftliche Probleme behandelt; es werden Daten und andere Informationen für zahlreiche Lernaktivitäten zur Verfügung gestellt, in deren Verlauf die Schüler sich mit den einzelnen Themen vertraut machen können. Im allgemeinen werden für die Behandlung jedes Themas etwa zwei Wochen veranschlagt. Themen der Episoden sind z. B.:

- *The Incidence and Effects of Poverty in the United States* (44 S.);
- *Testing of Truth: A Study of Hypothesis Evaluation* (28 S.);
- *Social Mobility in the United States* (57 S.);
- *Leadership in the American Society: A Case Study of Black Leadership* (66 S.);

– Images of People (26 S.).

In diesen Heften sind eine Reihe von Fotos, Zeichnungen und Schaubildern enthalten. Zu den meisten Heften sind Lehrerhandreichungen entwickelt worden, die dem Lehrer einige weitere Kenntnisse und methodische Hinweise geben sollen. Darüber hinaus werden Schallplatten und Transparente angeboten. Sie sollen die Mannigfaltigkeit der Lernaktivitäten erhöhen, die in der Mehrzahl auf den Prinzipien heuristischen Lernens beruhen, obwohl die Rolle des Lehrers als des Initiators von Lernprozessen sehr betont wird (vgl. auch Gebert 1973).

### 3. a) Ziele

In der Einleitung zu dem SRSS heißt es:

»Das Hauptziel des SRSS besteht darin, bessere Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die für die Soziologie als eine wissenschaftliche Disziplin charakteristisch sind und leicht in die politisch-sozialwissenschaftlichen Kurse integriert werden können. Die Materialien bieten den Schülern die Gelegenheit, Soziologie unmittelbar zu erfahren – Schüler nehmen an Feldoperationen teil, in denen sie Fakten durch entsprechende Verfahren sammeln, klassifizieren und verarbeiten«<sup>106</sup>.

Hier werden zwei curriculare Ziele angegeben, die für das Projekt bestimmend sind:

Einführung in die Inhalte und in die Methoden der Soziologie. Es fehlen Zielangaben, die in bezug auf die Gesellschaft bzw. den einzelnen Schüler formuliert sind. Allen Zielen liegen die Werte der amerikanischen pluralistischen Gesellschaft zugrunde, die nicht hinterfragt werden und die eher ein affirmatives Verhältnis des Curriculum zur Gesellschaft verraten. Doch werden weder die Zielvorstellungen noch die Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum, die dem Projekt zugrunde liegen, so deutlich angegeben, daß sie einer Kritik von seiten der Schüler unmittelbar zugänglich sind. Soweit die Ziele formuliert werden, sind sie weitgehend kognitiv, einige beziehen sich darüber hinaus auf die Entwicklung von Fertigkeiten, während affektive Ziele kaum angegeben werden.

### b) Inhalte

Die Inhalte des Curriculum stammen aus der Soziologie unter Berücksichtigung einiger Nachbardisziplinen. Die Aufgabe dieser Wissenschaft wird im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht so bestimmt: »Die Aufgabe der Soziologie ist es, verschiedene gesellschaftliche Strukturen, d. h. unterschiedliche Muster menschlicher Beziehungen zu beschreiben und zu erklären«<sup>107</sup>.

Die dazu benötigten curricularen Inhalte werden in Form kleiner Artikel dargeboten; sie zielen weitgehend auf die Vermittlung kognitiven Wissens

Eine nähere Spezifikation der zu erlernenden kognitiven und affektiven Inhalte findet dabei nicht statt; sie soll vielmehr während des heuristischen Lernens erfolgen, in dem eine Synthese zwischen kognitiven und affektiven Elementen stattfinden soll.

Dieser auf den Erwerb soziologischer Kenntnisse gerichtete Prozeß wird selbst im wesentlichen als der curriculare Inhalt der Materialien angesehen. Dabei konzentriert man sich auf den Erwerb von soziologischen Grundbegriffen, Generalisierungen und Strukturen. Zu ihnen gehören aus der Einheit »Social Mobility« u. a.: Soziale Schichtung, gesellschaftliche Klasse, Sozialstatus. Der angestrebte Lernprozeß umfaßt das Sammeln von Daten, Formulieren von Hypothesen und ihre Bewertung. Das zugrunde gelegte Verständnis von der Funktion curricularer Inhalte ist insofern begrenzt, als nur selten versucht wird, das gesellschaftlich-politische Verhalten der Schüler zu verändern. So beabsichtigen die Materialien z. B. kaum, die Schüler zu politischem Handeln zu motivieren. Die curricularen Inhalte zielen lediglich auf schulisches Lernen im engen Sinne, nicht jedoch auf die Vorbereitung verantwortlichen gesellschaftspolitischen Handelns.

#### c) Lerntheorien und Unterrichtsstrategien

Dem Curriculumprojekt liegen die Lerntheorien heuristischen Lernens zugrunde (vgl. Kap. 6). Man bemüht sich darum, die Verfahren des induktiven Lernens durch die Materialien zu stimulieren, obwohl die Notwendigkeit deduktiven Vorgehens in manchen Lernsituationen auch nicht geleugnet wird. Über heuristisches Lernen heißt es in den Materialien: Es »... fördert die Partizipation, zwingt dazu, die Relevanz der gestellten Probleme zu bedenken und fördert ein Engagement für die Aufgabe, die nicht so leicht von konventionellen Unterrichtsmustern erfüllt wird. Partizipation, Relevanz und Engagement für die anstehenden Aufgaben wiederum fördert das Lernen und verbessert die Erinnerungsfähigkeit«<sup>108</sup>. Für einige Episoden bedeutet das, die Schüler sollen bei ihrer Behandlung lernen, die Probleme und ihre Lösungen selbst zu entdecken; die Lehrer sollen dabei lediglich durch Beratung in entsprechenden Lernsituationen behilflich sein. Nach Auffassung der Curriculumentwickler wird so den Schülern unterrichtliche Mitbestimmung gewährt. Die im Rahmen der Episoden angeregten Lernprozesse sind weitgehend Gruppenlernprozesse, die nur wenig die individuellen Unterschiede zwischen den Schülern berücksichtigen.

#### d) Voraussetzungen

Die Episoden des SRSS enthalten verschiedene Inhalte und können von den Lehrern in unterschiedlichem Kontext mit Schülern der 10.-12. Klasse benutzt werden. Sie enthalten für manche Lehrer neue Inhalte und Unter-

richtsverfahren und stellen einige neue Anforderungen an sie, ohne sie jedoch zu überfordern. Im allgemeinen sind die Episoden besonders für Kinder der Mittel- und Oberschicht, weniger jedoch für Kinder der Unterschicht geeignet und haben daher durchaus eine schichtenspezifische Ausrichtung.

#### 4. *Beurteilung des Curriculum*

Das Curriculum versucht, den Schülern einige soziologische Grundkonzepte zu vermitteln, die zum Verständnis einzelner gesellschaftlicher Probleme beitragen sollen. Leider ist das zugrunde gelegte Verständnis von Soziologie durch den ausschließlichen Bezug auf den Positivismus zu begrenzt, um zu politischer Bildung unter emanzipatorischer Zielsetzung beizutragen. Daran ändert auch die Ausrichtung der Episoden auf die Förderung heuristischen Lernens nichts. Der »offene« Charakter der Materialien legt es nahe, sie in unterschiedlichen didaktischen Situationen zu verwenden. Die damit gegebene geringe Vorstrukturiertheit der Materialien stellt allerdings dafür erhebliche Anforderungen an die Lehrerfortbildung. Trotz ihrer inhaltlich affirmativen Tendenz stellen die Sociological Resources for the Social Studies curriculare Materialien dar, die für die amerikanische Schule bereits eine Verbesserung bedeuten.

#### 7.4.3. *American Political Behavior* (9.-12. Klasse)

##### 1. *Entstehung des Projekts*

Das Curriculum ›American Political Behavior‹ wurde vom High School Curriculum Center in Government an der Indiana University unter Leitung von Howard Mehlinger und John Patrick entwickelt<sup>109</sup>. An ihm waren neben fünfzehn weiteren Wissenschaftlern (vor allem Politologen) sechsendvierzig Lehrer (vor allem bei der Evaluation) beteiligt. Die Finanzierung des Projekts erfolgte von 1967-1971 durch das USOE; die Kosten beliefen sich auf ca. 200 000 Dollar. Für das Curriculum ist eine spezielle Lehrerfortbildung nicht erforderlich. Gegenwärtig wird zur Ergänzung des 1972 publizierten Curriculum ein Einjahresprogramm für Sekundarschüler ›American and Comparative Political System‹ entwickelt.

##### 2. *Charakteristika des Curriculum*

Die Autoren gingen von der Beobachtung aus, daß sich der politische Unterricht in der neunten Klasse im letzten Vierteljahrhundert in den amerikanischen Schulen kaum geändert hat und in hohem Maße dem gegenwärtigen Erkenntnisstand der Politikwissenschaft unangemessen ist. Deshalb sollte das einjährige Curriculum ›American Political Behavior‹ entwickelt werden, das in der ganzen Sekundarstufe unterrichtet werden kann und das sich mit der Vermittlung der Grundlagen politischen Verhaltens dem Er-

kenntnisstand der Politikwissenschaft anzunähern versucht. Dazu gehört, daß den Schülern die zahlreichen Determinanten politischer Sozialisation bewußt gemacht werden, damit sie ihr politisches Verhalten im gesellschaftlichen Kontext angemessen bestimmen können. Unter politischer Sozialisation verstehen die Autoren in erster Linie die Sicherung der Stabilität des pluralistischen Systems. Dieses Ziel wird durch Vorstellungen über die Notwendigkeit der Veränderung der gesellschaftlichen Realität zur Realisierung von mehr sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und individueller Freiheit ergänzt. Das vorgelegte Curriculum besteht aus einem Textbuch für den Schüler (auch in zwei Teilen erhältlich), einem Lehrerhandbuch, Tests, Planspielen, Diapositiven, Transparenten und Tonbändern.

Der Schwierigkeitsgrad dieser curricularen Materialien ist hoch, weswegen sie sich für Unterschichtkinder wahrscheinlich nur wenig eignen. Die einzelnen Abschnitte des Materials sind relativ hierarchisch strukturiert, das heißt, die verschiedenen curricularen Einheiten sind inhaltlich und methodisch eng aufeinander bezogen. So bauen zum Beispiel die schwierigeren Einheiten auf den leichteren auf und verlangen entsprechende Vorarbeiten, um verstanden werden zu können.

### 3. a) Ziele

Ausgehend von den Ergebnissen der Sozialisationsforschung, die gezeigt haben, daß die amerikanischen Jugendlichen Werte, Vorstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse aus vielen z. T. sehr heterogenen Quellen erwerben, schreiben die Autoren der politischen Bildung die Aufgabe zu, den Schülern behilflich zu sein beim Erwerb von:

- (a) Begriffen, die ihnen dazu helfen, ihrer politischen Umwelt eine größere Bedeutung beizumessen, und
- (b) Untersuchungsverfahren, die Sozialwissenschaftlern helfen, begründete Urteile über politische Phänomene zu fällen (Lehrerhandbuch, 2).

Dabei gilt es, die folgenden allgemeinen Ziele zu verwirklichen:

1. Verbesserung der Fähigkeit der Schüler, politisch relevante Erfahrungen wahrzunehmen;
2. die Fähigkeit der Schüler zu erhöhen, politisch relevante Erfahrungen zu machen;
3. die Fähigkeit der Schüler zu entwickeln, Informationen zu organisieren und zu interpretieren;
4. die Formulierungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln, Begriffe, Beschreibungen und Erklärungen über politisches Verhalten zu verwenden;
5. die Fähigkeit der Schüler zu entwickeln, Werte rational zu reflektieren und begründete Werturteile zu treffen;
6. den Schülern die Wertschätzung wissenschaftlicher Verfahren für die Verifikation von faktischen Ansprüchen und für die rationale Analyse von Wertansprüchen zu vermitteln;
7. Verbesserung der Fähigkeit der Schüler, die Vor- und Nachteile verschiedener Arten politischer Aktivitäten einzuschätzen;

8. Verstärkung politischer Anschauungen wie die Achtung der Rechte von Individuen, Anerkennung der Mehrheitsrechte, Anerkennung staatsbürgerlicher Verantwortung (Lehrerhandbuch, 2).

Die Ziele finden ihre Konkretisierung, wie bereits erwähnt, in jeder Lektion. So werden etwa für das Kapitel A der ersten Einheit, »Vier Fallstudien politischen Verhaltens«, die folgenden Ziele genannt:

1. Die Schüler sollen darüber nachdenken, was politisches Verhalten ist und warum Menschen sich politisch verhalten;
2. Die Schüler werden motiviert, ihre Ansicht über politisches Verhalten mit den Ergebnissen einer nachfolgenden Diskussion über die Bedeutung von politischem Verhalten zu vergleichen (Lehrerhandbuch, 18).

Ähnlich werden die weiteren Zielangaben formuliert. Dabei können sie (etwa in Einheit 3, Kapitel 10) außerordentlich präzise sein. Diese Ziele werden durch die Empfehlung von evaluativen Verfahren, die zu ihrer Erreichung dienen können, ergänzt, so daß auch der weniger selbständige Lehrer eine didaktische Führung erhält.

#### b) Inhalt

Der Inhalt des Curriculum bezieht sich – wie bereits angedeutet – weitgehend auf Elemente, die für das Verständnis und die Veränderung politischen Verhaltens in den USA wichtig sind. Dabei ist er so ausgewählt, daß er den Schülern zur Strukturierung der bei ihnen zum Teil bereits vorhandenen Kenntnisse helfen bzw. dazu dienen kann, die an sie von den zahlreichen Sozialisationsmedien herangetragenen Faktoren zu verarbeiten. Ein großes Gewicht ist dabei auf die Vermittlung von *Grundvorstellungen* und *Generalisationen* gelegt, die z. T. interdisziplinäre Dimensionen haben. So spielt z. B. neben der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Sozialpsychologie auch die Geschichte eine gewisse Rolle. Dabei besteht ein wesentliches Anliegen darin, Kenntnisse und Methoden der Politikwissenschaft Sekundarschülern zugänglich zu machen. Das heuristische Lernen wird als Teil des Inhalts des Curriculum angesehen. Neben der Betonung der eher kognitiven Aspekte des Curriculum wird auch der affektiven Dimension, den Werten und der Vorbereitung von Handlungsdispositionen, eine erhebliche Bedeutung zugesprochen.

Im einzelnen werden für die 5 Einheiten des Curriculum und die dazugehörigen 21 Kapitel die folgenden Ziele und Inhalte bestimmt:

##### 1. Einführung in das Studium politischen Verhaltens

In diesem Abschnitt soll den Schülern Verständnis für politisches Handeln vermittelt werden; sie sollen mit dem sozialwissenschaftlichen Ansatz für das Studium der Politik vertraut gemacht werden und Verfahren kennenlernen, rationale Urteile zu fällen und politische Entscheidungen zu treffen.

## 2. Ähnlichkeiten und Unterschiede im politischen Verhalten

Die Schüler sollen erkennen, welche gesellschaftlichen Faktoren politische Einstellungen und politisches Verhalten beeinflussen. Dazu sollen Grundvorstellungen und Begriffe, wie Persönlichkeit, Rolle, sozioökonomischer Status, Kultur, Sozialisation, ethnische Verhaltensunterschiede, erworben werden.

## 3. Wählen und Wahlverhalten

Die Schüler sollen erkennen, wie gesellschaftliche und psychologische Faktoren das Wahlverhalten beeinflussen. Sie sollen die formalen und informellen Regeln und Vereinbarungen erörtern, die den Wahlprozeß in der Gesellschaft bestimmen. Ferner gilt es, die Unterschiede zwischen den großen Parteien und ihren Einfluß auf das Wahlverhalten herauszuarbeiten.

## 4. Politische Entscheidungsträger

Die Schüler sollen die politischen Rollen der folgenden Vertreter der Öffentlichkeit verstehen lernen: Präsident, Parlamentarier, Beamte der Verwaltung und Richter. Dabei sollen sie Einblick in die Rechte und Pflichten jedes Entscheidungsträgers, seiner Rolle und der damit verbundenen Entscheidungsprozesse gewinnen.

## 5. Nichtöffentliche Träger politischer Gewalt

Die Schüler sollen erfahren, daß es neben den Vertretern der Öffentlichkeit auch Individuen und Gruppen gibt, die einen erheblichen Einfluß auf die Politik der Regierung haben, ohne entsprechend legitimiert zu sein. Zu diesen Personen gehören die Vertreter von Interessengruppen, die Nachrichtenkommentatoren, bestimmte Experten und die Führer der Parteien.

### c) Unterrichtsstrategien

In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Zielen und Inhalten werden verschiedene Lernstrategien und didaktische Organisationsformen entwickelt. Es lassen sich vier grundlegende analytisch-methodische Kategorien unterscheiden, denen bestimmte Hypothesen über den optimalen Verlauf von Lernprozessen zugrunde liegen. Diese Unterrichtskategorien sind:

#### 1. Konfrontation

- (a) mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit anzuregen,
- (b) zu motivieren,
- (c) Spekulationen zu entwickeln oder Hypothesen zu formulieren.

#### 2. Beispiele für Gesetzmäßigkeiten

- (a) für die systematische Entwicklung von Ideen, Fertigkeiten,
- (b) für das Testen von Hypothesen.

### 3. Anwendung

- (a) vertrauter Ideen, vorher erworbener Informationen und Fertigkeiten,
- (b) von Hilfen zur Beurteilung des Grades der Lernzielerreichung.

### 4. Werturteile – politische Entscheidungen

- (a) einen empirischen Kontext nach seinem Wert befragen,
- (b) rationale Werturteile abgeben.

In den für die *Konfrontation* bestimmten Abschnitten sollen die Schüler mit einem bestimmten Problem oder Thema, wie etwa Teilnahme an öffentlichen Wahlen, bekannt gemacht werden. So dienen vier kurze Beispiele dazu, die Schüler mit den folgenden beiden Problemen vertraut zu machen: Was ist politisches Verhalten? Warum müssen sich die Menschen politisch verhalten? Mit der Behandlung solcher Fragen soll in der »Konfrontation« das Interesse der Schüler gewonnen werden, das die Voraussetzung für eine gute weitere Erarbeitung des Problems ist.

Beispiele für *Gesetzmäßigkeiten* dienen dazu, die Schüler zur systematischen Erörterung des Themas zu bringen, das in der »Konfrontation« angesprochen wurde. Dabei soll der Lehrer den Schülern helfen, die Fertigkeiten, Ideen und Informationen zu erwerben, die zum Verständnis der Beispiele und der Gesetzmäßigkeiten wichtig sind.

In den Phasen, in denen die *Anwendung* der Informationen, Ideen und Fertigkeiten erfolgen soll, muß man die Schüler vor neue Situationen stellen und sie den Transfer üben lassen. Zu solchen Anwendungsübungen gehören auch Tests. In den Fällen, in denen die Schüler den ersten Test nicht zufriedenstellend beantworten können, wird nach wiederholtem Lernen eine zweite Fassung des Tests gegeben, wodurch gewährleistet sein soll, daß ein lernzielerreichendes Lernen stattfindet.

Schließlich muß besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden, daß die Schüler lernen, rationale *Werturteile* abzugeben und politische Entscheidungen zu fällen und diesen politische Handlungen folgen zu lassen. Unterrichtsstrategien für die politische Bildung müssen diese vier Elemente der Artikulation im Rahmen heuristischen Lernens einarbeiten und in der Curriculumorganisation anlegen.

### d) Evaluation

Für die Evaluation der ersten Fassung der Materialien wurden drei Tests entwickelt:

1. Ein Test zielt auf politisches Wissen und soll ermitteln, (a) ob sich Schüler an bestimmte Generalisationen und Informationen erinnern und (b) ob sie einige wichtige Ideen über politisches Verhalten bei der Interpretation von bestimmten Fällen anwenden.
2. Ein Test richtet sich auf politikwissenschaftliche Fertigkeiten und soll

die Fähigkeit messen, (a) Informationen zu organisieren und zu interpretieren und (b) kritische Urteile über Äußerungen und Fragen zu formulieren.

3. Ein Einstellungstest, mit dem ermittelt werden soll, wie das Curriculum *American Political Behavior* sich auf demokratisch-politische Einstellungen auswirkt, z. B. (a) politische Toleranz, (b) politisches Interesse, (c) Sinn für politische Wirksamkeit, (d) Gleichheitsprinzip, (e) politisches Vertrauen, (f) politischer Zynismus.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, daß im Wissenstest die experimentellen Gruppen erheblich bessere Ergebnisse erzielten. Im Fertigkeitstest hatten sie in vier von neun Gemeinden einen wesentlich größeren, in drei Gemeinden einen mittleren und in den verbleibenden zwei Gemeinden einen geringen Zuwachs an Fertigkeiten. Im Einstellungstest ergab sich in Übereinstimmung mit anderen Forschungen, daß intentionaler Unterricht nur geringen Einfluß auf die Änderung von Einstellungen hat. Eine Auswertung der Evaluationsergebnisse legt nahe, daß *American Political Behavior* eine echte Alternative zu den bekannten legalistischen Ansätzen in der politischen Bildung ist.

#### 4. Beurteilung des Curriculum

Das Curriculum ist dadurch gekennzeichnet, daß es den verhaltenswissenschaftlichen Ansatz in der Politikwissenschaft in den Mittelpunkt rückt und so eine Reihe neuer Sichtweisen und Erkenntnisse in die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung einbringt. Eine wichtige, den Schülern zu vermittelnde Erkenntnis besteht darin, daß menschliches Verhalten zwar nicht so nach Gesetzen verläuft wie das »Verhalten« physikalischer Phänomene, daß ihm jedoch auch bestimmte Muster und Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen, die im Curriculum »*American Political Behavior*« in bezug auf politisches Verhalten behandelt werden. Die Politikwissenschaft soll einzelne Phänomene erklären, die Beziehungen zwischen Ursachen und Wirkungen aufdecken. Im Sinne des Positivismus soll Wissenschaft sich um die Erhebung von Daten und Fakten bemühen, aufgrund derer dann (probabilistische) Generalisationen erfolgen können, die einen hohen statistischen Wahrscheinlichkeitsgrad haben.

Diese theoretischen, vom Positivismus geprägten Annahmen über Funktion und Verfahren der Sozialwissenschaft implizieren die Annahme, daß lediglich faktische Urteile (factual judgements), nicht jedoch Werturteile von Wissenschaftlern gefällt werden dürfen. Das bedeutet, daß der Wissenschaftler nach Wahl seines Unterrichtsgegenstandes eine »ethische Neutralität« einhalten soll. Weiter wird seine Rolle als Wissenschaftler gekennzeichnet. Er sucht »(1) Erklärungen und Voraussagen über Ereignisse in der wirklichen Welt. Diese Erklärungen sollten (2) auf einer empirischen

Grundlage beruhen, (3) in Form von Generalisationen und Theorien gefaßt sein und (4) ethisch neutral sein. Der Verhaltenswissenschaftler vertritt diese Ziele und versucht sie zu erreichen, aber er erkennt, daß er sie nicht ganz erreichen kann. Er weiß, daß bei der Beschaffenheit menschlichen Verhaltens diese Erklärungen wahrscheinlich unrealistisch sind. Denn sie erlauben ihm nicht, Voraussagen zu machen, sondern geben ihm lediglich ein paar Hinweise, worauf er eine begründete Vermutung über den möglichen Ablauf von Sachverhalten gründen kann« (Lehrerhandbuch, 11).

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen werden entsprechende wissenschaftspropädeutische Untersuchungen in den Mittelpunkt des Curriculum gestellt, wobei dem Aufstellen von Hypothesen und dem Entwickeln von Theorien aus Hypothesen besondere Bedeutung zukommt. Besonderes Gewicht erhält z. B. die Hypothese, daß die Schichtenzugehörigkeit einen hohen Einfluß auf das politische Verhalten hat. Bei ihrer Formulierung und Überprüfung soll den Schülern immer wieder bewußt werden, welchen Beitrag die Verhaltenswissenschaft für die Untersuchung der Politik leisten kann. Dazu wird ausgeführt:

»Das Individuum steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Gruppen werden nur als Zusammenschlüsse von Individuen angesehen. Der am Verhalten interessierte Politikwissenschaftler bemüht sich, die Gründe und die Einflüsse individueller Ansichten und Aktivitäten aufzudecken. Zu diesem Zweck sucht er nach allen möglichen relevanten Variablen (Faktoren), die das individuelle Verhalten beeinflussen. D. h., er sucht Generalisationen, die eine sehr große Zahl von unabhängigen Variablen in Verbindung bringen, die von der Meinung der Bürger und dem politischen Verhalten abhängen« (Lehrerhandbuch, 13).

Ohne im einzelnen das Curriculum einer Kritik unterziehen zu wollen, bei der es viele Gesichtspunkte gäbe, die bereits in anderem Zusammenhang formuliert wurden, soll nur darauf hingewiesen werden, daß der verhaltenswissenschaftliche Ansatz, wenn er sich so stark auf das individuelle Verhalten konzentriert, trotz gegenteiliger Zielsetzung viele Faktoren, etwa des Schichten- bzw. Klassenverhaltens, nicht berücksichtigt. Bei diesem Ansatz wird – wie z. B. in der letzten Einheit, in der die Rolle der nicht-öffentlichen politischen Kräfte thematisiert wird –, die wirkliche Machtstruktur, die in der Verflechtung von Regierungs-, Wirtschafts- und Militärsystem liegt, verdeckt und aus der Analyse ausgespart. Wie es auch schon Lange-Quassowski (1972) dargelegt hat, wird in dem Curriculum der tatsächliche Einfluß der »public opinion« auf das politische Verhalten der Vertreter der Öffentlichkeit überschätzt, worin ebenfalls eine Verschleierung der wirklichen Machtverhältnisse liegt. Gleichwohl ist festzustellen: Die Vertreter dieses Curriculum akzeptieren grundsätzlich das amerikanische Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, sind aber zugleich bereit, seine

Schwächen aufzuzeigen in der Hoffnung, trotz des (geringen) Einflusses, den die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung auf die politische Sozialisation hat, allmählich die gesellschaftlichen Verhältnisse in den USA zu verbessern.

Das Curriculum hat, gemessen an den anderen Curricula der New Social Studies, insofern ein kritisches Element, als es die Unzulänglichkeit des amerikanischen Gesellschaftssystems schärfer kritisiert und weniger als viele andere Projekte die gesellschaftliche Realität verdeckt. Dazu kommt noch die überzeugende didaktische Gestaltung des Projekts, die es zu einem der interessantesten Curricula der amerikanischen Curriculumreform macht.

#### 7.4.4. *Holt Social Studies Curriculum*

##### 1. *Entstehung des Projekts*

Nach Vorarbeiten seit 1958 wurde das Carnegie Social Studies Curriculum Development Center 1963 unter Leitung von Edwin Fenton mit Geldern des Cooperative Research Branch des U.S. Office of Education eingerichtet<sup>110</sup>.

Entsprechend der curricularen Reformtradition der 50er und frühen 60er Jahre wendet sich das Curriculum an die überdurchschnittlich guten Schüler (vgl. dazu Kapitel 2)<sup>111</sup>.

Seit einiger Zeit arbeiten die Autoren an einer neuen Fassung.

##### 2. *Charakteristika des Curriculum*

Das Curriculum besteht aus Materialien für Schüler, einem Lehrerhandbuch, einem Textheft und audiovisuellen Materialien. Diese enthalten zahlreiche Medien wie Schallplatten, Filmstreifen, Transparente, Bilder, Handreichungen für die Schüler usw. Für die vier Jahrgänge wurden Bände mit folgenden Themen entwickelt:

- 9. Klasse, Comparative Political Systems, Comparative Economic Systems;
- 10. Klasse, The Shaping of Western Society, Tradition and Change in Four Societies;
- 11. Klasse, A New History of the United States;
- 12. Klasse, The Humanities in Three Cities, Introduction into Behavioral Sciences.

Mit Ausnahme der »New History of the United States« (11. Klasse) sind die Arbeitsbücher für jeweils ein Semester konzipiert. Die Materialien sind neben denen des Harvard Social Studies Project am weitesten verbreitet.

## 3. a) Ziele

Das zentrale Ziel dieses Curriculum wird von den Herstellern so angegeben:

»Das allgemeine Ziel des Curriculum besteht darin, jedem Schüler dabei zu helfen, sich bis an die Grenzen seiner Fähigkeit zu einem unabhängigen Denker und einem verantwortungsvollen Bürger in einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln. Dieses allgemeine Ziel läßt sich in vier größere Teilzielbereiche teilen: Einstellungen, Werte, Fertigkeiten und Wissen. Diese vier Gruppen von Lernzielen können in der Praxis nicht getrennt werden. Ohne Kenntnis von Inhalten gibt es für die Schüler nichts zu erforschen. Ohne Einstellungen, die sie dazu disponieren, eine wissenschaftliche Form forschenden Lernens zu bevorzugen, ist dies ebenfalls unmöglich. Werte entstehen ihrerseits aus Kenntnissen, Einstellungen und Fertigkeiten des Forschens«<sup>112</sup>.

Als Zielvorstellung für den Erwerb von *Einstellungen* wird genannt:

- das Interesse am politischen Geschehen zu wecken;
- dazu beizutragen, ein unabhängiger Denker und ein verantwortliches Glied der Gesellschaft zu werden, das bereit ist, eine kooperative und aktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen;
- den Glauben an das Recht des Bürgers zu entwickeln, am politischen Geschehen teilzunehmen;
- die Bereitschaft zu wecken, Entscheidungen auf einen wissenschaftlichen Untersuchungsprozeß zu gründen;
- den Wunsch zu wecken, nach Beendigung der Schulzeit weiter zu lernen.

Der zentrale *Wert*, den das Curriculum vermitteln bzw. entwickeln soll, liegt in einer »grundlegenden Ethik«, die die Würde und den Wert des Individuums beinhaltet. Im übrigen soll der Schüler lernen, Kontroversen daraufhin zu analysieren, welche Wertkonflikte in ihnen enthalten sind, welche Widersprüche zwischen den verschiedenen Werten bestehen und wie er in solchen Situationen zu einer eigenen, von ihm selbst vertretenen Stellungnahme kommt. Dabei sollen Konflikte innerhalb und außerhalb der Schule analysiert werden, deren Austragen und Lösen für die Entwicklung der Wertvorstellungen der Schüler wichtig ist.

Der Schüler soll ebenfalls die Fähigkeit zu *heuristischem Lernen* erwerben, d. h. Probleme sehen, Hypothesen entwickeln und systematisch Daten zur Verifizierung der Hypothesen sammeln lernen. Dabei wird ein Schwerpunkt auf das Formulieren von analytischen Fragen und ihre Beantwortung gelegt.

Der Schüler soll Kenntnisse in vier *Wissensbereichen* erwerben:

- Grundvorstellungen über Verfahren heuristischen Lernens;
- Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen in der amerikanischen Gesellschaft;

- gegenwärtige Regierungs-, Wirtschafts- und Gesellschaftsprobleme;
- gegenwärtige und vergangene Gesellschaftssysteme.

Im Lehrerhandbuch werden die Zielvorstellungen für die curricularen Einheiten formuliert; für die einzelnen Unterrichtsstunden werden jedoch lediglich die Ziele im Bereich des Wissens und des heuristischen Lernens angegeben.

#### b) Inhalte

Das Curriculum ist multidisziplinär konzipiert. Es werden Inhalte aus der Geschichte, der Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Anthropologie, Psychologie, Geographie gewählt. Die Organisation dieser Inhalte erfolgt mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Begriffe, die zur Entwicklung heuristischen Lernens führen. Komplexe Vorstellungen, wie Regierung, Zivilisation u. a., werden in analytische Begriffe umgesetzt, die wesentlich brauchbarer sind. Diese werden durch Verfahrensvorstellungen und Begriffe ergänzt, die historische Perioden, wie z. B. Absolutismus oder andere thematische Bereiche, kennzeichnen. Solche analytischen Begriffe sind z. B. im »Comparative Political System« genannten Teil des Curriculum: Führung, Entscheidung, Institutionen, Ideologien, Staatsbürgerschaft. Sie werden an konkreten Inhalten gelernt. So werden in dem genannten Teil des Curriculum eine primitive Gesellschaft, die USA und die UdSSR behandelt, wobei Darstellungen, Quellen, statistische oder andere Materialien verwendet werden. Dieser Teil des Curriculum enthält z. B. folgende sechs Einheiten:

1. Einführung in vergleichbare politische Systeme,
2. politische Institutionen und Ideologien: die USA und die UdSSR,
3. die politische Führung: die USA und die UdSSR,
4. politische Entscheidungen fällen: die USA und die UdSSR,
5. die Rolle des Bürgers: die USA und die UdSSR,
6. Rechte und Freiheiten in einer Demokratie.

Bei der antithetischen Behandlung der USA und der UdSSR ist klar, daß man sich zwar um eine relativ objektive Beschreibung der Verhältnisse in den USA und der UdSSR bemüht, zugleich jedoch lediglich die Fragen stellt bzw. nahelegt, bei denen die Überlegenheit der USA nicht bestritten wird. Damit folgt man ganz den Beweggründen, die nach dem Sputnik-Schock zur Curriculumreform in den Naturwissenschaften und später in den Gesellschaftswissenschaften führten (vgl. Kap. 2).

#### c) Unterrichtsstrategien

Auch in diesem Curriculum werden Verfahren heuristischen Lernens angewandt; unter ihnen nimmt die »gelenkte« (guided) Diskussion einen besonderen Platz ein. Bei ihr ist der Spielraum für die Selbsttätigkeit der Schüler

geringer als in Curricula, in denen weniger strukturierte Lernsequenzen vorhanden sind. Aufgrund des elaborierten Artikulationsschemas für die gelenkte Diskussion entsteht die Gefahr der rigiden Unterrichtsführung, die die Interaktionen der Schüler so steuert, daß der Zusammenhang mit der Erreichung von Lernzielen stets erkennbar sein muß. Im Zentrum der Diskussion sollen analytische Fragen stehen, deren Formulierung und Anwendung im Unterricht gelernt werden sollen. Sie werden z. T. bereits im Arbeitsbuch der Schüler formuliert und sollen zur Analyse von Quellen und Darstellungen beitragen. Neben den im Mittelpunkt stehenden Gruppendiskussionen wird in den Materialien auch Gelegenheit für selbständige Einzelarbeit angeboten, mit der die Gruppenarbeit ergänzt werden kann.

Die folgende Tabelle gibt die Interaktionen und Lernaktivitäten wieder, die mit den unterschiedlichen Unterrichtsstrategien im High School Social Studies Curriculum angestrebt werden (vgl. IIU, HSSC, 14).

Tabelle 9  
Interaktion und Lernaktivität

Aktivität	Lehrer-Schüler-Handlung	Schüler-Handlung	Lehrer-Schüler-Interakt.	Schüler-Schüler-Interakt.
Darlegung	×			
Richtung	×			
Fragen	×		×	
Bewertung	×			
Testen	×	×		
Lesen		×		
Vorlesen		×		
Schreiben		×		
Selbst. Lern.		×		
Fallstudie		×		×
Diskussion			×	×
Dialog			×	
Gespräch				×
Rollenspiel				×

## d) Evaluation

Die Entwicklung dieses Curriculum umfaßt die folgenden Schritte:

- Entwurf und Schreiben der Materialien durch das Projektteam,
- anfängliches Testen im Unterricht,
- Revision des Materials,
- abermaliges Testen,
- endgültige Revision.

Die Evaluation konnte aus Zeit- und Geldmangel nicht so systematisch wie geplant durchgeführt werden. Die summative Evaluation mit Kontrollgruppen mußte wegen mangelnder Gelder ganz unterbleiben. Dennoch wurden alle Materialien wenigstens ein Jahr im Unterricht getestet, bevor sie überarbeitet wurden. So fand zwischen 1963 und 1964 eine formative Evaluation der vorläufigen Materialien statt, in der aus fünf Schulen in Pittsburgh 230 Schüler in der Experimentalgruppe und 233 in der Kontrollgruppe mit den folgenden vier Tests untersucht wurden:

1. *Social Studies STEP Test:*

Mit seiner Hilfe sollte gemessen werden, wie gut politisch-sozialwissenschaftliche Materialien gelesen und interpretiert werden, wie deutlich Beziehungen zwischen Fakten, Trends und Begriffen gesehen werden und wie gut solche Materialien analysiert werden.

2. *Peltier-Durost Civics and Citizenship Test:*

Mit seiner Hilfe sollten die Ziele traditioneller Kurse in »staatsbürgerlicher Erziehung«, vor allem jedoch der Erwerb von Kenntnissen gemessen werden.

3. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test:*

Er diene dazu, die Elemente kritischen Denkens, z. B. die Interferenzfähigkeit, das Erkennen von Voraussetzungen, die Reduktions- und Interpretationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Bewertung, zu messen.

4. *Carnegie Test of Social Studies Inquiry Skills (CTSSIS):*

Dieser Test diene dazu, solche Fähigkeiten zu messen, die im Experimentalcurriculum besonders betont wurden.

Trotz einiger Schwierigkeiten beim Vergleich der Gruppen ergab sich, daß beim STEP die Leistungen etwa gleich waren, im Peltier-Durost-Test die Kontrollgruppe etwas besser abschnitt, im Watson-Glaser-Test ebenfalls etwa gleiche Ergebnisse erzielt wurden, während im CTSSIS – wie nicht anders zu erwarten – die Schüler der Experimentalgruppe signifikant bessere Leistungen hatten.

#### 4. Bewertung des Curriculum

Bei diesen Materialien fällt auf, daß sie trotz gegenteiliger Beteuerung von der dominierenden Rolle des Lehrers ausgehen, wodurch die Möglichkeiten der Schüler, an den Entscheidungen über den Verlauf des Unterrichts mitzuwirken, relativ eingeschränkt werden. Der Unterricht wird im Curriculum so vorausgeplant, daß dem Schüler in den gelenkten Diskussionen nur selten die Gelegenheit gegeben wird, das Unterrichtsgeschehen mitzubestimmen. Die Steuerung der Diskussion kann manchmal sogar fast wie die Manipulation des Schülers wirken, wenn z. B. die Fragen so gestellt werden, daß nur bestimmte Antworten erlaubt sind. Besonders eklatant wird das manipulierende Element bei dem Vergleich zwischen den USA und der UdSSR, in dem z. B. Kommunismus und Faschismus als totalitäre Staatsformen gleichgesetzt werden und die Fragen so formuliert werden, daß die Schüler zu diesem Ergebnis kommen müssen. Das gilt auch für viele Fragen, die sich auf einen Vergleich zwischen Marktwirtschaft und Planwirtschaft richten, bei dem lediglich die Vertreter der westlichen Marktwirtschaft gehört werden und keine sozialistischen Quellen herangezogen werden. Die politische Wirklichkeit verschleiern ist z. B. die Behauptung, daß bei der Entstehung eines Wirtschaftssystems nicht Gruppeninteressen, sondern die Wertvorstellungen der Gesellschaft den Ausschlag geben. So heißt es z. B.: »Jede Gesellschaft hat vor allem wegen solcher Unterschiede in den Werten ihre eigenen ökonomischen Systeme«<sup>113</sup>.

Kayser (1970, 118) hat bereits zu Recht darauf hingewiesen, daß im Curriculum die Behandlung des politischen und ökonomischen Systems getrennt wird. Dadurch wird ein bestimmtes Politikverständnis suggeriert, das ideologisch ist. Dementsprechend erfahren die Schüler bei der Behandlung ökonomischer und politischer Systeme vor allem ihre gesetzlichen Grundlagen und vorgegebenen Normen, nicht jedoch, wie tatsächlich politische Entscheidungen zustande kommen. Diese Einengung des Blickwinkels führt dazu, daß nur bestimmte analytische Fragen gestellt werden. Ähnlich verhält es sich auch bei der Behandlung anderer Kulturen (z. B. Brasilien), bei der ebenfalls die ethnozentrische Betrachtungsweise vorherrscht. Dadurch wird auch in diesem Zusammenhang das Spektrum möglicher Fragen erheblich eingeschränkt. Diese Tendenz wird auch durch die Festlegung bestimmter Antworten in den Tests unterstützt, die als Multiple Choice Tests einzelne Antworten suggerieren. Schließlich erhebt sich die Frage, inwieweit die genannten Lernziele zu einer *politischen* Bildung beitragen, die als die Schaffung von Handlungsdispositionen in Richtung auf emanzipatorisches Verhalten bestimmt wird. Darüber hinaus zeichnet das Curriculum ein unpolitisches Bild vieler gesellschaftlicher Bereiche, so daß die in diesem Zusammenhang erworbenen Kenntnisse für eine emanzipatorische Bildung irrelevant bleiben bzw. ihr sogar entgegenwirken. Die vielen

neuen Inhalte des Curriculum enthalten kaum Elemente einer kritischen, auf die Analyse der wirklichen gesellschaftlichen Kräfte gerichteten politischen Bildung. Somit ist der Wert des Curriculum für eine emanzipatorische Bildung recht begrenzt.

### 7.4.5. *Taba Social Studies Curriculum*

#### 1. *Entstehung des Projekts*

Nach Vorarbeiten in den Contra-Costa-County-Schulen begann das Curriculumprojekt Anfang der 60er Jahre unter Leitung von Hilda Taba am San Francisco State College<sup>14</sup>. Seine Finanzierung erfolgte durch das Joint Council on Economic Education, the Northern California Council on Economic Education und das US Office of Education. Die Curriculummaterialien wurden zwischen 1963 und 1969 veröffentlicht.

#### 2. *Charakteristika des Curriculum*

Das Curriculum besteht aus je einem Band für die Klassen 1–8. Seit 1972 gibt es die gesamten Materialien für Lehrer und Schüler in zwei Bänden. Sie enthalten auch Arbeitsmaterialien für die letzten Monate der Kindergartenzeit. Weitere Arbeitsmaterialien sind im Stadium der Entwicklung. Zusätzlich wurde ein Lehrerhandbuch entwickelt, *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*, das sich in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung gut verwenden läßt. In diesem Lehrerhandbuch und im Curriculum werden drei Arten von Wissen unterschieden, die den Schülern vermittelt werden sollen:

- Grundbegriffe, die in allen Klassen durch Curriculumeinheiten in unterschiedlichem Zusammenhang behandelt werden;
- signifikante Ideen, die als Konzentrationspunkte für die Auswahl und Organisation der Inhalte dienen;
- spezifische Fakten, die als Beispiele gelernt werden sollen.

In allen curricularen Einheiten werden die Lernsituationen so organisiert, daß die Schüler Lernerfahrungen machen können, die zur Erreichung der Lernziele und zum Erwerb verschiedener Arten des Wissens führen sollen.

#### 3. a) *Ziele und Inhalte*

Zu den allgemeinen Zielen des Curriculum gehören:

1. der Erwerb ausgewählten Wissens,
2. der Erwerb bestimmter Denkfertigkeiten,
3. die Bildung spezifischer Einstellungen,
4. die Entwicklung wissenschaftlicher und sozialer Fähigkeiten.

Unter diesen Zielen haben die zu dem ausgewählten Wissen gehörenden Grundbegriffe eine wichtige Funktion. Sie bestehen aus sozialwissenschaftlichen Begriffen, die im Laufe der acht Jahre in unterschiedlichen Kontext-

ten geübt werden und die die Schüler in zunehmendem Maße verstehen und verwenden sollen. Diese Grundbegriffe lauten: Kausalität, Konflikt, Kooperation, kultureller Wandel, Unterschiede, Interdependenz, Modifikation, gesamtgesellschaftliche Kontrolle, Tradition, Werte.

In Ergänzung dazu werden für jeden der acht Teile des Gesamtcurriculum Verhaltensweisen formuliert, die einen gewissen Allgemeinheitsgrad haben, um den Spielraum des Lehrers nicht einzuschränken. Zu diesen Zielen wird ein »rationale« formuliert, in dem ausgeführt wird, wie das Ziel verstanden wird und warum es gesetzt wurde. Durch eine solche Erklärung der Intentionalität der Verhaltensziele will man der Schwierigkeit entgegen, Verhaltensziele in ihren vielen möglichen Erscheinungsformen angeben zu müssen. Zum Teil sind daher die Zielformulierungen ähnlich, wobei erwartet wird, daß der Grad der Zielbeherrschung zunimmt. So finden sich am Anfang jedes Bandes die Ziele für das gesamte Schuljahr formuliert, die außerdem noch für jede curriculare Einheit spezifiziert werden. Dabei ist den Autoren bewußt, daß es nicht ihre Aufgabe sein kann, alle in diesem Zusammenhang möglichen Lernziele anzugeben, da Lehrer und Schüler gemeinsam die endgültigen Ziele für ihren Unterricht bestimmen müssen. So werden etwa für die 6 curricularen Einheiten, die in der 8. Klasse behandelt werden sollen, 19 Ziele mit ihrem »rationale« genannt. Das 5. dieser Ziele lautet z. B.:

Nachdem der Schüler die Gelegenheit gehabt hat, eine Generalisation abzuleiten oder sich anzueignen, und er vor eine Situation, ein Problem oder eine Frage gestellt worden ist, auf die sich die Generalisation anwenden läßt, macht er eine Aussage oder unternimmt etwas, was nach Ansicht des Lehrers eine zu rechtfertigende Verwendung der Generalisation darstellt, und zwar in dem Bemühen, die Situation zu analysieren oder mit ihr fertigzuwerden, das Problem zu lösen oder die Frage zu beantworten. So z. B. wird der Schüler, der mit der Generalisation vertraut gemacht worden ist, daß es um so schwieriger ist, Menschen für irgendeine Aktion zu mobilisieren, je weiter auseinander sie leben, und der dann vor die Frage gestellt wird, wer sich schwerer organisieren läßt, die Arbeiter in einer großen Fabrik oder die Bauern, die über eine weite Fläche ihres Staates verstreut wohnen, eine Aussage der Art machen: »Die Bauern würden sich schwerer organisieren lassen, weil sie weit auseinander wohnen und nicht so oft zusammenkommen könnten«.

Hierzu noch ein anderes Beispiel: Im Besitz der Generalisation, daß Fortschritte in den Techniken der Fabrikation häufig zu einem Wandel in den Typen der verwendbaren Arbeiter führen, und auf die Frage, was mit den Arbeitern wahrscheinlich geschieht, wenn ihr Betrieb in hohem Maße automatisiert wird, antwortet der Schüler richtig mit einer Aussage etwa der Art: »Viele der betroffenen Arbeiter müssen für neue Arbeitsprozesse umgeschult werden«.

*Begründung* (rationale): Generalisationen sind von geringem Wert, wenn der Schüler nicht imstande ist, sie bei seiner Urteilsbildung zur Geltung zu bringen. Die Anwendung von Generalisationen ist auch mit anderen Denkfähigkeiten und Denkoperationen verknüpft, die in diesem Curriculum gelehrt werden, so z. B. mit der Fähigkeit, Vorhersagen zu machen, Hypothesen zu formulieren, ihre Triftigkeit zu prüfen und Erklärungen zu finden (a. a. O., XII.).

Vor jeder curricularen Einheit werden noch einmal in kurzer Form Verhaltensziele angegeben, wobei Einzelaspekte besonders betont werden. So heißt es z. B. in dem Curriculum für die 8. Klasse in der ersten Einheit:

- a. Aufzählung, Gruppierung und Kennzeichnung – Entwicklung der Begriffe;
- b. Vergleiche anstellen;
- c. Bestimmung von Beziehungen;
- d. Bildung von Generalisationen;
- e. Stellen von sachdienlichen, eindringlichen Fragen;
- f. Erklärung von Ursache-Wirkung-Beziehungen;
- g. Bildung von Hypothesen;
- h. Begriffliche Erfassung der eigenen Wertvorstellungen (Konzeptualisierung);
- i. Verständnis der Begriffe und Generalisationen über die verschiedenen Völker, die in dieser Unterrichtseinheit behandelt worden sind;
- j. Anwendung der Fähigkeit, Karten zu lesen und zu verstehen (a. a. O., 1).

Die als Ziele genannten Grundbegriffe des Curriculum sind zugleich wichtige inhaltliche Elemente der Materialien. Das gleiche gilt für die Hauptideen, die ein intentionales und ein inhaltliches Element haben. Sie werden für jedes Schuljahrprogramm besonders bestimmt und darüber hinaus um die organisierende Idee ergänzt, die auf einer geringeren Abstraktionsstufe formuliert wird. Für das Teilcurriculum der 8. Klasse sind z. B. folgende Ideen ausgewählt worden (siehe Tabelle S. 186).

Neben den Grundbegriffen, Ideen und Zielen bedarf es bei der Auswahl der curricularen Inhalte auch der Reflexion über die *Erwartungen der Schüler*. Von diesen wird im Curriculum der 8. Klasse angenommen, daß sie sich im Prozeß der Entwicklung ihrer Welt- und ihrer Wertvorstellungen befinden und daher Interesse an entsprechenden Inhalten haben. Unter anderem sollen die ausgewählten Inhalte den Schülern erkennen helfen, daß

- die USA über ihre Rolle als beherrschende Macht der Hemisphäre hinauswächst zu einer internationalen Führungsmacht;
- daß Gruppen sich organisieren, um ihre Ziele zu erreichen;
- daß Institutionen sich im Laufe der Zeit verändern.

Unter Berücksichtigung dieser Vorstellungen werden die Inhalte für das Curriculum der 8. Klasse und dementsprechend auch die Themen und Inhalte für die anderen Teile des Curriculum ausgewählt. In der 1. Klasse wird die Familie und die Sozialisation der Kinder behandelt. In dem für die 2. Klasse bestimmten Teil des Curriculum wird thematisiert, wie die Städte, Gemeinden und Nachbarschaftsverhältnisse sich organisieren, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen. In der 3. Klasse wird erörtert, wie Menschen in unterschiedlichen Gemeinwesen (Eskimo, Norwegen, Thailand) sich organisieren, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen und wie das Leben

Tabelle 10

## Das Jahresprogramm

- Einheit I – *Hauptidee: Institutionen unterliegen beständigem Wandel.*  
 Organisierende Idee: Während der ganzen Kolonialzeit änderten die Kolonien ihre Ideen über Religion, die Art der Gesetze, die sie erstrebten, die beste Erziehung ihrer Kinder und die Ausnutzung ihrer Ressourcen.
- Einheit II – *Hauptidee: Politischer Wandel ergibt sich aus der Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen; Veränderungen spiegeln Versuche wider, Ursachen der Unzufriedenheit zu beheben.*  
 Organisierende Idee: Sowohl der Unabhängigkeitskrieg wie auch der Entwurf der Verfassung waren Anstrengungen des Volkes, die Probleme zu lösen, die sich ihm unter der bestehenden Regierungsform stellten.
- Einheit III – *Hauptidee: Unterschiedliche Lebensformen (Interessensgruppen) haben die Tendenz, um die Kontrolle über die verfügbaren Bodenschätze und das politische Leben zu kämpfen.*  
 Organisierende Idee: Weil der Süden hauptsächlich Ackerbau trieb, stießen sich seine Interessen häufig an denen des industrialisierten Nordens. Weite Kreise sowohl im Norden wie auch im Süden glaubten, es sei notwendig, zur Behauptung ihres Lebensstils Macht zu gewinnen oder mindestens zu bewahren.
- Einheit IV – *Hauptidee: In dem Maße, wie sich die Struktur einer Gesellschaft ändert, entstehen neue Institutionen zur Bewältigung dieser Veränderungen.*  
 Organisierende Idee: Der Wandel in den Vereinigten Staaten von einer Gesellschaft von Farmern und kleinen Fabriken zu einer hochindustrialisierten Gesellschaft machte es notwendig, daß Arbeiterschaft und Regierung neue Rollen übernehmen.
- Einheit V – *Hauptidee: Die Menschen streben unaufhörlich danach, ihre Lebensbedingungen zu verbessern, indem sie jene Rechte erkämpfen, die sie als wesentlich für ihre Wohlfahrt betrachten.*  
 Organisierende Idee: Gruppen innerhalb der amerikanischen Gesellschaft haben unaufhörlich danach gestrebt, die eigene Wohlfahrt, wie sie diese verstanden, zu fördern.
- Einheit VI – *Hauptidee: Eine Nation wirkt auf andere Nationen und unterliegt den Einwirkungen anderer Nationen, mit denen sie in Berührung steht.*  
 Organisierende Idee: Die Rolle, welche die Vereinigten Staaten in der Weltpolitik gespielt haben und noch spielen, wurde und wird beeinflußt durch ihre Ziele und die Art, wie sie ihre Rolle begreift, aber andererseits auch durch Ziele und die Rollen anderer Nationen.

in der Gesellschaft durch die Kultur unterschiedlicher Gruppen sowie durch menschliche und natürliche Ressourcen beeinflusst wird. In dem für die 4. Klasse bestimmten Teil des Curriculum wird gezeigt, wie die englische Kultur und Zivilisation in Kanada und USA Fuß gefaßt hat und sich entwickelte. Kulturelle Ähnlichkeiten, Unterschiede und kulturelle Veränderungen in Mittel- und Südamerika werden im 6. Teil des Curriculum behandelt. Im für die 7. Klasse bestimmten Teil des Curriculum wird sodann die Entwicklung der westlichen Welt seit der Renaissance thematisiert. In der 8. Klasse folgt dann schließlich die Erörterung der Veränderungen und Probleme in der amerikanischen Geschichte.

#### b) Lernerfahrungen

Um Lernziele zu erreichen, bedarf es zusammen mit der Auswahl entsprechender Inhalte und Unterrichtsstrategien der sorgfältigen Vorbereitung von Lernerfahrungen, aufgrund derer der Schüler die Lernziele erreichen soll. An die Lernsituation, in der die Lernerfahrungen gemacht werden sollen, werden die folgenden Anforderungen gestellt (Lehrerhandbuch, 31, 35):

Sie soll

- eine bestimmte Funktion haben,
- sequentiell angeordnet sein und vom Konkreten induktiv zum Allgemeinen voranschreiten,
- verschiedene Lernverfahren enthalten,
- Elemente des aufnehmenden Lernens und Wiedergebens enthalten,
- zum Lernzuwachs beitragen,
- eine Kontinuität des Lernens durch sukzessiv geplante Lernerfahrungen bereitstellen, die auf vorausgehenden Lernsituationen aufbauen und Voraussetzungen für nachfolgende Lernerfahrungen sind.

Jede Lernsituation soll folgende Elemente enthalten:

- Eröffnung der Lernsituation zur Weckung des Interesses des Schülers,
- Entwicklung der Lernsituation,
- Schlußfolgerung aus der Lernsituation.

#### c) Unterrichtsstrategien

Die Unterrichtsstrategien lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Die eine Gruppe von Strategien zielt auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten (Entwicklung von Grundbegriffen und Generalisationen); die andere Gruppe von Strategien richtet sich auf den Erwerb von Einstellungen, Gefühlen und Werten.

Die Curriculumentwickler gehen unter Zugrundelegung bestimmter Forschungsergebnisse davon aus, daß Denken in einem entsprechend organisierten Unterricht gelernt werden kann und daher auch systematisch geübt werden muß. Da angenommen wird, daß die Denkerfahrungen der Schüler ihre Denkfähigkeit bestimmen, müssen auch entsprechende Denkerfahrungen für die Schüler geschaffen werden. Dabei müssen folgende Aufgaben

berücksichtigt werden:

- Entwicklung von Grundvorstellungen und Begriffen,
- Schlüsse zu ziehen und Generalisationen zu machen,
- Generalisationen anzuwenden.

1. Grundvorstellungen und Begriffe werden dadurch gebildet, daß die Schüler Aufgaben lesen, die von ihnen verlangen:

- Elemente aufzulisten,
- Elemente aufgrund von Ähnlichkeiten zu gruppieren,
- gemeinsame Charakteristika von Elementen einer Gruppe zu identifizieren,
- die Gruppe zu benennen,
- Elemente unter den entsprechenden Begriffen zusammenzufassen.

2. Zum Schlußfolgern und Generalisieren gehören drei Elemente, die bei zunehmender Komplexität auch in ihrem Schwierigkeitsgrad steigen:

- Untersuchen von Intentionen unter Berücksichtigung der Unterschiede von Ähnlichkeiten in bezug auf bestimmte Fragen;
- Erklärungen von Informationen;
- mit Hilfe von Schlüssen über Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten zu Generalisationen zu kommen.

3. Die Anwendung von Generalisationen zu üben, ist eine weitere Aufgabe der Denkerziehung. Im allgemeinen wird diese Transferleistung am Ende einer Lernaufgabe gefordert. Die Generalisation dient dann dazu, unbekannte Phänomene aufgrund früherer Erfahrungen zu erschließen und sie zu erklären. Dazu bedarf es – logisch gesehen – der folgenden vier Schritte:

- Eine Hypothese in bezug auf eine gestellte Frage zu entwickeln;
- die Hypothese oder Schlußfolgerung zu erklären und die kausale Verbindung mit dem Phänomen zu schaffen;
- die Bedingungen zu identifizieren, die notwendig sind, um die Hypothese oder Schlußfolgerung zu verifizieren;
- Anwendung solcher Schlußfolgerungen auf Bereiche, bei denen eine erhebliche Divergenz bzw. Unterschiedlichkeit zu den bekannten Phänomenen vorliegt.

Die andere Gruppe von Unterrichtsstrategien zielt auf die Vermittlung von Einstellungen, Gefühlen und Werten. Die dazu entwickelten Strategien sollen den Schüler in die Lage versetzen:

- sich seine Gefühle und die Gefühle anderer Personen bewußt zu machen,
- sich mit verschiedenen Verfahren zur Lösung von Problemen vertraut zu machen,
- die eigenen Werte und die Wertvorstellungen anderer Personen zu analysieren.

Selbstverständlich überschneiden sich diese Unterrichtsmethoden mit den

Methoden, die zum Erwerb kognitiver Fähigkeiten dienen sollen (vgl. Kap. 6).

#### 4. *Bewertung des Curriculum*

Das Taba-Curriculumprojekt zeichnet sich durch seine sorgfältige curriculare Planung vor vielen anderen Projekten aus<sup>115</sup>. Es versucht, als ein unter Leitung von Pädagogen entwickeltes Projekt die verschiedenen für die Curriculumentwicklung wichtigen pädagogischen und fachlichen Elemente zu integrieren. Dazu greift es auf die 1962 entstandene umfangreiche Arbeit Tabas zurück, in der der Versuch gemacht wird, die verschiedenen Elemente adäquat zu berücksichtigen und nicht einzelne Aspekte wie z. B. die Struktur der Fachwissenschaft überzubetonen (Taba 1967). Dem ausgearbeiteten »rationale« entsprechen auch die sorgfältig angelegten curricularen Einheiten, in denen die Schwierigkeiten heutiger curricularer Arbeit weitgehend gemeistert worden sind.

So sind Lernziele, Inhalte, Auswahl von Lernerfahrungen und Unterrichtsstrategien sowie Hinweise zur Unterrichtsorganisation gut aufeinander bezogen und erleichtern es dem Lehrer, sie auch im Unterricht zu integrieren. Der didaktische Wert der Materialien wird dadurch eingeschränkt, daß die bislang vorliegenden Curriculummaterialien nur aus einem Lehrerhandbuch für jedes Schuljahr bestehen, in dem Hinweise zur Organisation des Unterrichts gegeben werden, ohne daß jedoch die von den Schülern benötigten Materialien zur Verfügung gestellt werden. Mit dem Verzicht, dem Schüler Arbeitsmaterialien an die Hand zu geben, ist dieses Curriculum in den New Social Studies eine Ausnahme, da es damit auf einen Grad der Operationalisierung verzichtet, den die meisten Projekte für notwendig halten. So sind z. B. viele Statistiken, Grafiken usw. im Lehrerhandbuch, ohne daß sie dem Schüler zugänglich sind, wodurch Unterrichtsformen nahegelegt werden, die die Rolle des Lehrers betonen und den Aktivitätsspielraum der Schüler einschränken.

Dieser Nachteil soll durch 1972 veröffentlichte Schülermaterialien beseitigt worden sein, die jedoch zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht vorlagen.

#### 7.4.6. *Harvard Social Studies Project* (9.-12. Klasse)

##### 1. *Entstehung des Projekts*

Die Arbeiten an diesen in den USA neben Fentons Curriculum am weitesten verbreiteten Curriculummaterialien begannen bereits 1956, also in der Zeit des Kalten Krieges vor dem Sputnik-Schock. Das Projekt stand unter der Leitung von Donald Oliver an der School of Education der Harvard-Universität und wurde zum Teil mit universitären Geldern (University Program for Research and Development) und zum Teil später mit Geldern des Cooperative Research Branch im USOE finanziert. Bereits 1966 haben

Oliver und Shaver eine Theorie dieses Projekts vorgelegt, die zu den wichtigsten Publikationen in den New Social Studies der 60er Jahre gehörte. Seit 1970 liegen alle curricularen Materialien vor.

## 2. Charakteristika des Curriculum

Das wichtigste Anliegen des Projekts besteht darin, den Schülern zu helfen, »die elementaren menschlichen Probleme, die mit den öffentlichen Kontroversen verbunden sind« (Lehrerhandreichung, 3), zu diskutieren und zu analysieren. Damit wird ein in der amerikanischen politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung relativ eigenwilliger Ansatz gewählt<sup>16</sup>, beziehen sich doch die Mehrzahl der Reformprojekte in erster Linie auf die Sozialwissenschaft, deren Struktur sie vermitteln wollen. Das Projekt besteht aus 24 Fallstudien, die in Heften von etwa 50 Seiten den Schülern angeboten werden. Dabei werden folgende Themen behandelt:

Taking a Stand; The American Revolution; Colonial Kenya; Communist China; Community Change; The Immigrant's Experience; The Law Suit; Municipal Politics; Status; The Civil War; Nazi Germany; Negro Views of America; The New Deal; The Railroad Era; Religious Freedom; Rights of the Accused; The Rise of Organized Labor; Twentieth Century Russia; Race and Education; Revolution and World Politics; The Limits of War; Organization among Nations; Diplomacy and International Law.

Alle Hefte sind nach dem gleichen Schema aufgebaut. Jedes enthält Texte, die dem Schüler bestimmte gesellschaftliche Probleme und Konflikte vor Augen führen. Dazu werden kurze Einführungsabschnitte angeboten. Sodann werden Konfliktsituationen beschrieben, in denen das Verhalten von Menschen dargestellt wird; oft werden dafür fiktive Diskussionen gewählt. In den mit vielen Fotos, Karten und Grafiken angereicherten Heften werden schließlich zahlreiche Fragen gestellt, die die Schüler anregen sollen, die dargestellten Probleme kritisch anzugehen und die ihnen zugrunde liegenden Wertkonflikte zu analysieren und auf die Gegenwart zu beziehen. Am Ende jeder curricularen Einheit findet sich ein Überblick über die behandelten Fälle mit Reflexionen und Hinweisen auf Materialien zur Weiterarbeit (review, reflection, research = Rückblick, Nachdenken, Forschung). Zu jedem Heft gibt es eine kurze Lehrerhandreichung, die Hinweise zu dem Konflikt, dem Thema, etwaigen Analogien, empfohlenen Unterrichtsstrategien, möglichen unterrichtlichen Problemen und Testfragen enthält. Außerdem legt es eine längere allgemeine Einführung für den Lehrer und ein Heft (Taking a Stand) vor, in dem für die Schüler die Elemente des Diskussionsverfahrens beschrieben werden, die sie in der Auseinandersetzung mit den Fallstudien lernen sollen. Beide Publikationen geben eine gute Einführung in das »rationale« des Curriculum, die Materialien und die entsprechenden Unterrichtsstrategien.

## 3. a) Ziele

Die allgemeinen Ziele des Curriculum sollen nach Oliver und Shaver (1966, 5) »mit den Zielen der Schule und noch allgemeiner mit den Zielen der Gesellschaft übereinstimmen«. Von diesen Zielvorstellungen wird angenommen, daß es in der amerikanischen Gesellschaft über sie einen Konsens gibt und geben muß. Deshalb kann auch nach Meinung der Autoren ausdrücklich darauf verzichtet werden, die den »american creed« (Myrdal) ausmachenden Zielvorstellungen zu begründen bzw. ideologiekritisch zu untersuchen. Dadurch, daß solche allgemeinen Zielvorstellungen unreflektiert in das Curriculum Eingang finden, wird die Möglichkeit eingeschränkt, durch die Auswahl emanzipatorischer Wertvorstellungen konkrete politische Ziele zu erreichen. Für die Autoren ist das wichtigste Ziel der amerikanischen Gesellschaft die *Menschenwürde*, die auch als oberster Wert gesetzt wird. So heißt es: »Die Multiplizität der Ziele in der amerikanischen Gesellschaft kann in einer sehr abstrakten Formulierung zusammengefaßt werden: Die Würde und den Wert jedes Individuums, das in der Gesellschaft lebt, zu fördern« (a. a. O., 9).

Dabei bleibt offen, in welchem Bezugsrahmen dieser Begriff verwendet wird, d. h. was unter Menschenwürde als oberstem Wert politischer Bildung verstanden wird. Auf diesen allgemeinen und entsprechend unpräzisen Wert sollen alle anderen Wertvorstellungen bezogen werden, die in der amerikanischen Gesellschaft anerkannt werden und die als »standard of western civilization« bezeichnet werden. Zu ihnen gehören u. a. Recht auf Eigentum, Redefreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Freiheit der Person, Ablehnung der Gewalt, Wohlfahrt aller, Chancengleichheit, Gleichheit vor dem Gesetz, die Ausübung der Regierungsmacht im Rahmen von Gesetzen, verfassungsmäßige Kontrolle der Regierung, Gewähr eines auf rechtsstaatlicher Grundlage durchgeführten Prozesses, Gewaltenteilung, lokale Kontrolle über lokale Probleme. Indem die Autoren die konkreten Curriculumziele nicht aus den Sozialwissenschaften ableiten, sondern auf die Grundwerte der Gesellschaft beziehen, die den Bezugsrahmen für die öffentlich-strittigen Fragen bilden sollen, glauben sie, einen Beitrag zu einer »reflektierten« politischen Bildung zu leisten. Denn sie gehen davon aus, daß durch eine bewußte Auseinandersetzung mit den Grundwerten der amerikanischen Gesellschaft der Schüler am ehesten zu einem wirklichen Engagement (commitment) für diese Gesellschaft kommt.

Durch die wiederholte Analyse von Konfliktsituationen soll der Schüler lernen, sich in Konfliktsituationen so zu verhalten, daß der allgemeine Konsens, sich an die »Spielregeln« der pluralistischen amerikanischen Gesellschaft zu halten, nicht durchbrochen wird. Diese allgemeinen, auf den generellen Wertvorstellungen der Gesellschaft beruhenden Zielvorstellungen werden im Verlauf der curricularen Einheiten in konkrete Ziele über-

setzt, die in Wert- und Einstellungsziele einerseits und in kognitive Ziele andererseits unterteilt werden.

### 1. *Affektive Ziele (Werte, Einstellungen usw.)*

Der Schüler soll nicht mit bestimmten Werten indoktriniert werden. Vielmehr soll er, indem er in verschiedenen Konfliktsituationen sich für bestimmte Werte entscheidet und im Fall konkurrierender Werte einem Wert die Priorität gibt, selbst – im Rahmen des »american creed« – ein Wertbewußtsein entwickeln. Soweit die Autoren mit diesem Verfahren dem Schüler bestimmte Werte vermitteln wollen, reduzieren sie den komplexen Prozeß der Internalisierung von Werten, in den dieses Curriculum erst in der 9.–12. Klasse eingreifen kann. Dann aber liegen die entscheidenden Grundeinstellungen bereits vor, die im Laufe der Kindheit entwickelt werden. In der Kindheit wird bereits die Behandlung von »Mythen, Legenden, Symbolen, dem ganzen Überbau der Religion«, der in der amerikanischen Gesellschaft vorhandene Konsens an Werten internalisiert, so daß die in diesem Curriculum angezielte systematische Auseinandersetzung mit den amerikanischen Werten immer nur auf der Grundlage dieser bereits erworbenen Grundeinstellung erfolgt, die nicht kritisch hinterfragt wird.

### 2. *Kognitive Lernziele*

Der Erwerb der kognitiven Lernziele führt auf der Grundlage der in der Kindheit erworbenen Einstellungen und Wertvorstellungen dazu, eine »objektive« Einsicht in die Realität der amerikanischen Gesellschaft zu gewinnen und damit die Loyalität zu ihr zu festigen (Oliver 1968, 28–30). Der Schüler soll lernen, im Rahmen einer rational geführten Diskussion die Konfliktsituationen im Hinblick auf die impliziten Wertkonflikte zu analysieren. Um dies aber leisten zu können, müssen die Schüler drei Arten von Auffassungen unterscheiden lernen:

- Auffassungen über den Gebrauch von Bezeichnungen für Werte (Definitionen),
- Auffassungen über die relative Wichtigkeit bestimmter Prinzipien gesellschaftlichen und politischen Verhaltens (Werte),
- Auffassungen über die Exaktheit und Plausibilität bestimmter Ereignisse in der uns begegnenden Welt (Tatsachen).

Um nach der Unterscheidung dieser drei Arten von Auffassungen zu einer eigenen »abgesicherten« Position zu gelangen, muß der Schüler drei Fähigkeiten entwickeln:

- Diskussionsfähigkeit,
- Fähigkeit zur Faktenüberprüfung,
- Fähigkeit zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe und Methoden.

Wie diese Fähigkeiten erworben werden, ist eine Frage der Unterrichts-

strategie und soll in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden. Neben den auf den Erwerb von Einstellungen und kognitiven Fähigkeiten gerichteten Zielen sind in jeder Einheit problem- und inhaltsorientierte Ziele angegeben, so zum Beispiel:

*Die amerikanische Revolution:* »... Entwicklung von Kriterien, den Schülern bei der Entscheidung helfen, ob in bestimmten Situationen revolutionäre oder bestehende Regierungen zu unterstützen sind.«

*Die Epoche der Eisenbahn:* »... Die Umformung der zufälligen und inkonsistenten Meinungen eines Schülers in allgemeine Kriterien, aufgrund derer er eine gegebene Beziehung zwischen Industrie und Regierung unterstützen bzw. kritisieren kann.«

*Entwicklung organisierter Arbeit:* »Kriterien für die Definition des öffentlichen Interesses und für die Entscheidung darüber, wann öffentliche Aktionen notwendig sind, können durch die Behandlung dieser Fallstudien und ihres Vergleichs mit anderen erfolgen.«

*Städtische Politik:* »Bei der Konzentration auf informelle Elemente des politischen Prozesses, können Analogien bedacht werden, die Schüler dazu bringen, zwischen legitimen politischen Mitteln und ungesetzlicher Bestechung zu unterscheiden.«

*Amerika in den Augen von Negern:* »Die Einheit soll als eine Einführung in gegenwärtige öffentliche Kontroversen über das »open housing«, die Schulintegration, das garantierte Mindesteinkommen, Brutalitäten der Polizei, Anstellungsangelegenheiten usw. dienen. Die Einheit konzentriert sich darauf, wie schwarze Amerikaner die Umstände wahrnehmen, die zu diesen Kontroversen führen« (IIU, The Harvard Social Studies Project, 1970, 2).

#### b) Inhalte

Die Autoren haben bewußt auf das Konzept der »Struktur« zur Auswahl der Inhalte verzichtet. Denn nach ihrer Überzeugung gibt es für politische Kontroversen keine solche Struktur. Statt dessen schlägt Oliver für die Auswahl der Inhalte folgende sechs Themenkreise vor, die auch in die Curriculummaterialien eingegangen sind (Oliver 1965):

*Problemkreis 1:* Einführung in die gesellschaftlichen Probleme. Das Individuum innerhalb der Gemeinschaft (community). Hier sollen allgemeine gesellschaftliche Probleme, an denen sich Konflikte entzünden, aufgezeigt werden.

*Problemkreis 2:* Entwicklung der anglo-amerikanischen rechtlichen und politischen Institutionen. Hier soll behandelt werden, welchen Ausdruck die im Problemkreis 1 angesprochenen Probleme in den Institutionen gefunden haben.

*Problemkreis 3:* Die Wirkung der Industrialisierung. Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der USA. Hier soll an konkreten historischen Beispielen aus der Zeit zwischen dem Bürgerkrieg und der großen Depression gezeigt werden, wie das amerikanische konstitutionelle System auf diese Fälle angewandt wurde.

*Problemkreis 4:* Krisen in verschiedenen Gesellschaften und Gesellschafts-

systemen. Fünf Gesellschaftssysteme im 20. Jahrhundert. Hier ist das Ziel, Krisenperioden unter dem Blickwinkel der Begriffe und Werte der in der untersuchten Gesellschaft lebenden Menschen zu erforschen. Der eigene anglo-amerikanische Standpunkt der Schüler soll im Licht der verschiedenen Normen und Werte diskutiert werden.

*Problemkreis 5:* Einführung in die Probleme der internationalen Beziehungen. Hier sollen die historischen und gegenwärtigen Versuche einer Weltordnung diskutiert werden.

*Problemkreis 6:* Gegenwärtige Probleme: Wie kann man ein 'gutes' Leben führen? Hier sollen die philosophischen, sozialen und psychologischen Probleme des Menschen in der modernen Gesellschaft untersucht werden, Kriterien in Gruppen eingeteilt und entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu einer der fünf Gruppen in inhaltlicher Hinsicht zentriert werden.

Die Fallstudien zu diesen Problemkreisen sollen nach den folgenden fünf Ansätzen ausgewählt und strukturiert werden:

- historisches Thema,
- chronologisch-historischer Ansatz,
- sozialwissenschaftliches Thema,
- wert- oder konfliktbezogener Ansatz,
- Behandlung gegenwärtiger Probleme.

Bei diesem Strukturierungsversuch, der auch die Auswahl der Themen bestimmt, gehen die Autoren davon aus, daß die historische Dimension für das Verständnis von Konflikten unerlässlich ist, worin eine im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Curriculumreform oft vernachlässigte Erkenntnis liegt. Sie suggerieren jedoch ein falsches Verständnis für den Stellenwert der historischen Dimension, wenn sie behaupten, daß sich gerade an historischen Konflikten Lösungsstrategien aufgrund der vorhandenen Distanz besonders gut lernen lassen, und wenn sie erwarten, daß die gewonnenen Erkenntnisse in Form von Generalisationen auf die Lösungen gegenwärtiger und zukünftiger Kontroversen übertragen werden können.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Fallstudien besteht in dem Ausmaß, in dem sie dazu beitragen, die Schüler Wertkonflikte erkennen und lösen zu lassen. Deshalb werden neben den historischen und aktuellen auch solche Themen gewählt, zu deren Behandlung sozialwissenschaftliche Grundbegriffe benötigt werden. Oliver und Shaver wählen jedoch nur sozialwissenschaftliche Inhalte aus, die nach ihrer Auffassung dazu beitragen, den Schüler zu einem informierten und interessierten Bürger zu machen. Die bei der Auswahl der curricularen Inhalte zu treffende Entscheidung wird im Unterschied zu vielen sozialwissenschaftlichen Curricula als eine politische Entscheidung begriffen, und sie wird dementsprechend auch nicht als eine fachwissenschaftliche unpolitische Entscheidung ausgegeben.

## c) Unterrichtsstrategien

Wichtigste Unterrichtsform ist die Diskussion. Daher wird der Entwicklung von Strategien zur Diskussionsführung in den Lehrerhandreichungen und im Curriculum besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In den Diskussionen sollen Schüler und Lehrer Probleme lösen, überzeugen, erklären, lernen (Taking a Stand, 4).

Nach Oliver/Shaver gehören zu einer guten Diskussionsfähigkeit folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die systematisch geübt werden müssen:

- Sensibilität,
- Fähigkeit, Probleme zu formulieren,
- Fähigkeit zu insistierender Auseinandersetzung mit den Problemen,
- Fähigkeit zu deutlicher Überleitung von einem Thema zum anderen,
- Fähigkeit, die Relevanz von Zusammenhängen zu erkennen (Taking a Stand, 18–26).

Für Kinder der Unterschicht, deren Sprachfähigkeit weniger entwickelt ist, müssen daher unter Umständen die angesprochenen Fähigkeiten zum logisch-formalen Denken besonders gefördert werden, wobei es allerdings spezieller Hilfen seitens des Lehrers bedarf. Seine Aufgabe im Unterrichtsprozeß wird vornehmlich als die Rolle eines Katalysators beschrieben, der den Schülern helfen soll, ihre eigene Position zu entdecken und zu festigen.

Um zu einer eigenen abgesicherten Position in öffentlichen Fragen zu kommen, sollen die Schüler lernen, Fakten mit Hilfe von Quellen zu überprüfen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen im Prozeß der Konfliktlösung anzuwenden. Die Schüler werden dabei allerdings nicht dazu angeregt, die in den Fallstudien enthaltenen sozialwissenschaftlichen Kenntnisse kritisch zu hinterfragen. Damit ziehen die Autoren im Hinblick auf die Verwendung von sozialwissenschaftlichen Kenntnissen im Unterricht nicht die angemessene Konsequenz aus ihrer eigenen Auffassung. »Obwohl wir uns davor in acht zu nehmen versuchen, die Realität zu verfälschen . . ., wird unsere Identifikation und Analyse der Probleme unvermeidlich unsere Art, politische Kontroversen zu behandeln, widerspiegeln« (Oliver/Shaver 1966, 141).

Im einzelnen werden dem Lehrer folgende Aktivitäten im Rahmen der Unterrichtsdiskussion vorgeschlagen:

- Diskussion von Grundinformationen über einen Fall,
- Konzentration auf eine spezifische Dimension,
- sokratischer Dialog.

Im ersten Fall kann man zum Beispiel eine kurze Frage-Antwort-Interaktion oder eine Diskussion einiger Fakten der Fallstudie bzw. das Ausschauen eines Films oder eine gemeinsame Lektüre der Fallstudie dazu benutzen, die Grundinformationen zu vermitteln und bewußt zu machen.

Im zweiten Fall gilt es, sich auf bestimmte Entscheidungen zu konzentrie-

ren, die ihnen zugrunde liegenden Motive zu erkennen, mögliche Alternativen aufzudecken und sie zu beurteilen.

Im dritten Fall soll mit Hilfe des sokratischen Dialogs, in dem der Lehrer dem Schüler kritische Fragen stellt, die Position des Schülers erschüttert werden, wodurch er gezwungen werden soll, nach neuen Argumenten zu suchen, um seine Position zu festigen.

Darüber hinaus werden dem Lehrer folgende Unterrichtsaktivitäten empfohlen, mit denen die Mannigfaltigkeit des Unterrichts erhöht werden kann:

- die Schüler Positionspapiere herstellen zu lassen,
- Rollenspiele abzuhalten,
- Tonbänder zu analysieren,
- Gruppendiskussionen abzuhalten.

#### d) Evaluation

Die Entwicklung der curricularen Einheiten durchlief fünf Stadien:

- Konzeptualisierung der Einheit und der spezifischen Quellen, die für die Entwicklung der Einheit notwendig sind;
- Ausarbeiten der curricularen Einheit;
- Überprüfung der praktischen Validität der Dokumente durch einen Fachwissenschaftler;
- wiederholtes Revidieren und Vorbereiten für den Unterricht.

Sodann wurden die Einheiten evaluiert. Dazu wurden zwei Formen der Evaluation verwendet:

- informelle klinische Evaluation des Unterrichts (formative Evaluation);
- systematische summative Evaluation.

Letztere bestand aus einer Inhaltsanalyse, einer mündlichen Diskussion und einem konventionellen Bleistift- und Papier-Test.

Die Evaluation wurde zwischen 1964 und 1967 in Newton, Massachusetts, durchgeführt. An ihr nahmen 46 Schüler mit mittleren Fähigkeiten und 3 Kontrollgruppen teil, die nach folgenden Kriterien ausgewählt wurden:

- Schüler mittleren Leistungsniveaus der 12. Klasse, die die Curriculummaterialien mit nicht dem Projekt angehörenden Lehrern durchnahmen;
- Schüler mittleren Leistungsniveaus, die sich die Probleme der Demokratie in einem Kursus erarbeiteten;
- Schüler mit sehr hohem Leistungsniveau, die die Probleme der Demokratie durcharbeiteten.

Nach dem Eingeständnis der Evaluatoren hatte der Evaluationsplan zwei Schwächen:

- Die Schüler wurden nicht vor oder während des dreijährigen Programms getestet;

– das Testen fand am Ende des Schuljahres in einem Zeitraum von zwei Wochen statt, so daß wegen des kurzen Zeitraums die Gültigkeit der Ergebnisse mit einiger Vorsicht zu betrachten ist.

Zur Evaluation wurden drei für das Curriculum unmittelbar relevante Tests verwendet:

- ein Test mit 57 Multiple-Choice-Items, mit dem festgestellt werden sollte, welche Grundbegriffe die Schüler anwenden;
- ein strukturierter Test mit 25 Multiple-Choice-Items zur Analyse von Dialogen;
- ein offener (open ended) Test mit 25 Multiple-Choice-Fragen über vier kurze Dialoge, von denen zwei mit Hilfe eines Tonbandgerätes und zwei in gedruckter Form den Schülern dargeboten wurden.

Sodann wurden Tests verwendet, mit denen das Behalten von Faktenwissen untersucht werden konnte. Schließlich wurden die Schüler in Gruppen zu zweit eingeteilt, mit einem komplizierten Problem konfrontiert und dann aufgrund ihres Diskussionsverhaltens evaluiert. Dabei ergaben sich bei den verschiedenen Tests folgende Evaluationsergebnisse:

*Test über die Anwendung von Grundbegriffen:* Die Gruppe der guten Schüler hatte etwas höhere Punktwerte als die Projektgruppe; die Projektgruppe hatte einen signifikant höheren Leistungszuwachs als die Gruppe durchschnittlicher Schüler.

*Test zur Analyse strukturierter Dialoge:* Die guten Schüler waren genauso gut wie die Projektschüler.

*Offener Test zur Dialoganalyse:* Die Projektschüler hatten einen erheblich höheren Leistungszuwachs.

*Test über Probleme der Demokratie:* Die Gruppe der guten Schüler hatte einen wesentlich höheren Leistungszuwachs als die anderen drei Gruppen, die etwa gleiche Leistungen zeigten.

*Test für das Faktenwissen in amerikanischer Geschichte:* Die Ergebnisse zeigten, daß die beiden das Curriculummaterial benutzenden Gruppen Schwächen bei der sofortigen Reproduktion von Fakten aus der amerikanischen Geschichte hatten.

*Freie ungesteuerte Diskussionen:* Hier zeigten die Projektschüler bessere Leistungen als Kontrollgruppen mit durchschnittlichen Schülern, aber weniger gute als die Gruppe der guten Schüler. Die Curriculumentwickler waren über diese Ergebnisse enttäuscht und erklärten sie mit einer möglichen Diskussionsmüdigkeit der Experimentiergruppe.

#### 4. Beurteilung des Curriculum

In den Harvard-Social-Studies-Materialien sind viele Elemente eines Curriculum der politischen Bildung berücksichtigt, die in der Mehrzahl der amerikanischen politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula nicht gesehen

werden. So wird erkannt, daß das Curriculum unter direktem Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse konzipiert und entwickelt werden muß, da es nur so die politische Realität einbeziehen kann. Damit bekommt das Harvard Social Studies Project im Rahmen der amerikanischen Projekte eine exemplarische Bedeutung:

»Die Ergebnisse sollte man nicht nur auf ihre unmittelbare Anwendung für den Unterricht untersuchen, sondern auch auf ihre Bedeutung für zukünftige Curriculumentwicklung und -forschung.« (Oliver/Shaver a. a. O., 246)

Obwohl dieser Ansatz für die Curriculumentwicklung in der politischen Bildung wichtig ist, findet er seine Grenzen darin, daß die Autoren sich mit dem »offiziellen« Selbstverständnis der amerikanischen Gesellschaft begnügen und nicht versuchen, sich auf die tatsächlich treibenden gesellschaftlichen Kräfte zu beziehen, so daß sie damit die Möglichkeit der ideologiekritischen Betrachtung der Probleme ungenutzt lassen. Dadurch wird auch der Anspruch, den Schülern zur Erkenntnis der sozialen Realität zu verhelfen, nur unzulänglich eingelöst. Denn die Behandlung der Konflikte geschieht eher in bezug auf eine idealtypisch-pluralistische Gesellschaft als unter Berücksichtigung der in den Konflikten zum Ausdruck kommenden Interessengegensätze.

Kritisch muß angemerkt werden, daß zwar den Lehrern in den Lehrerhandreichungen, nicht jedoch den Schülern das im Curriculum enthaltene positivistische Gesellschaftsbild genügend bewußt gemacht wird. Somit wird den Schülern die Frage nicht nahegelegt, inwiefern das amerikanische Gesellschaftsbild tatsächlich den Prinzipien des Pluralismus entspricht. Auch wird nicht die Frage angeregt, wie zum Beispiel in sozialistischen Gesellschaftssystemen Konflikte ausgetragen werden. Das heißt, es werden von vornherein die Prinzipien des Pluralismus als »geltende Wahrheit« zugrunde gelegt, ohne daß den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sie zu hinterfragen. Auch wird ihnen nicht geholfen, diese Systemabhängigkeit bestimmter, in diesem Curriculum als »natürlich« dargestellter Konflikte zu erkennen. Damit wird eine Möglichkeit versäumt, den Schüler zu einer kritisch-realistischen Einstellung gegenüber »seiner« Gesellschaft zu bringen, die ihn erst in die Lage versetzt, seine Stellung in ihr im Hinblick auf eine Veränderung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu bestimmen und damit einen aktiven Beitrag zur Politik zu leisten. Bei diesem Ansatz, der die Beschreibung des Verhaltens konkreter Personen in Konfliktsituationen beinhaltet, besteht außerdem leicht die Gefahr, daß die Konflikte personalisiert werden und ihre gesamtgesellschaftlichen Ursachen verschleiert werden. Dieser Gefahr kann auch das Harvard Social Studies Project nicht entgehen, da oft versäumt wird, deutlich zu machen, daß bestimmte Konfliktsituationen das Ergebnis gesamtgesellschaftlicher

Probleme sind, die individualpsychologisch nicht angemessen erklärt werden können.

Ein weiterer Einwand gegen dieses Projekt muß sich auf Details des Grundkonzepts richten, in dem Konflikte auf die Ebene moralischer Wertkonflikte reduziert werden und in dem die Frage nach den dahinterstehenden Interessen und Machtpotentialen, das heißt die eigentlich politische Frage nicht gestellt wird. So versäumen diese Materialien es weitgehend, die Schüler anzuregen, nach der Konfliktanalyse und dem Erreichen eines eigenen Standpunktes den Schritt zum politischen Handeln zu vollziehen. Dieser Aspekt ist erst nach Abschluß der Entwicklung dieser Materialien von der Autorengruppe in zahlreichen Veröffentlichungen ins Auge gefaßt (Newman/Oliver 1970) und als eine neue Dimension der politischen Bildung in den New Social Studies entwickelt worden.

## 8. Probleme der Dissemination und Implementation

Im siebten Kapitel wurde deutlich, daß die politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumreform in den USA in erster Linie in der Entwicklung curricularer Materialien bestand. Diese waren in der Regel das *Produkt* von Projekten mit präzise formulierten Aufgaben, die in einem Zeitraum von etwa fünf Jahren realisiert werden mußten. Entweder lösten sich die Projektgruppen danach auf, oder aber es gelang ihnen, einen neuen Projekt-auftrag von einer Stiftung oder vom Bundesministerium zu erhalten. In der Regel wurden die von den Projekten am Ende der Forschungs- und Entwicklungszeit vorgelegten curricularen Produkte von Lehrmittelverlagen übernommen, mit denen man häufig bereits während der Entwicklungszeit zusammengearbeitet hatte. Der Erwerb und die Verwendung dieser Curriculummaterialien blieb dann jedoch der Initiative der Schulbezirke überlassen.

Dieser Strategie der Curriculumreform liegt ein Innovationsmodell zugrunde, das man häufig als »*engineering model*« bezeichnet hat und das dadurch gekennzeichnet ist, daß die einzelnen Phasen der Reform deutlich voneinander getrennt werden. So unterscheidet man eine

- Phase der Forschung,
- Phase der Entwicklung,
- Phase der Dissemination oder Diffusion,
- Phase der Implementation oder Adaptation.

In den einzelnen Phasen gilt es, verschiedene Ziele, Kriterien und Aspekte der Reformen zu unterscheiden. Sie lassen sich in einem Innovationsmodell zusammenfassend darstellen (vgl. Tab. 11). In jeder der vier voneinander getrennten Phasen gibt es für die Innovationsbemühungen unterschiedliche Ziele und Kriterien. Im ganzen geht man davon aus, daß Reformen auf der Grundlage von Forschung entstehen, die zur Entwicklung von Produkten führen soll, die für die Diffusion so vorbereitet sein müssen, daß ihre Adaptation und Implementation in der Schule nur noch ein technisches Problem darstellt. Innovationen werden in Analogie zur Produktion und Distribution von »Waren« begriffen, die produziert und dann mit Hilfe von »Werbung« zum »Konsum« angeboten werden, wobei häufig noch eine

Tabelle 11

Ein Klassifikationsschema für in der Erziehung notwendige Reformprozesse (Clark, Guba 1967, 116)

Forschung	Entwicklung		Diffusion			Adaptation		
	Erfindung	Plan	Dissemination	Demonstration	Versuch	Einrichtung	Institutionalisieren	
Ziele	Entwicklung des Wissens	Eine neue Lösung zu einem drängenden Problem oder einer Gruppe solcher Probleme formulieren, d. h. <i>innovieren</i>	Komponenten der erfundenen Lösung ordnen und systematisieren; eine Innovation für die Verwendung in einer Institution entwickeln, d. h. <i>sie anwendbar machen</i>	Erzeugung von Offenheit für die Erfindung unter den Praktikern, d. h. <i>informieren</i>	Eine Gelegenheit schaffen, die wirkenden Qualitäten der Erfindung zu untersuchen abzuschätzen, d. h. <i>eine Überzeugung aufbauen</i>	Aufbauen einer Vertrautheit mit der Erfindung und Herstellung einer Basis für die Einschätzung der Qualität, des Werts, der Geeignetheit und Brauchbarkeit in einer besonderen Institution, d. h. <i>Testen</i>	Die Charakteristika der Erfindung an die der aufnehmenden Institutionen anpassen, d. h. <i>operationalisieren</i>	Assimilieren der Erfindung zu einem integralen und anerkannten Bestandteil des Systems d. h. <i>einrichten</i>
Kriterien	Validität (interne u. externe)	Augenschein-Validität (Angemessenheit)	institutionelle Durchführbarkeit	Einsehbarkeit	Glaubwürdigkeit	Anpassungsfähigkeit	Effektivität	Kontinuität
		geschätzte Lebensdauer	Generalisierbarkeit	Treue	Bequemlichkeit	Durchführbarkeit	Effizienz	Bewertung
		Einfluß (relativer Beitrag)	Verhalten	Überredungsfähigkeit	Einschätzung aufgrund von Evidenz	Aktion		Unterstützung
Verhältnis zum gesellschaftlichen Wandel	Bildet die Basis für »Erfindung«	Erzeugt, »Erfindung«	Verarbeitet sie und macht sie verfügbar in einem Verbundsystem	Informiert über »Erfindung«	Baut Überzeugung über »Erfindung« auf	Probiert die »Erfindung« im Kontext einer besonderen Situation aus	Operationalisieren der »Erfindung« für den Gebrauch in einer bestimmten Institution	Einrichtung der »Erfindung« als ein Teil eines fortlaufenden Programms; Überführung in eine »Nicht-Innovation«

unmittelbare »Konsumerberatung« erfolgt. Das zugrunde gelegte Innovationsmodell trifft dort auf die Grenzen seiner Gültigkeit, wo es nicht angemessen berücksichtigt, daß die Reformen in der Schule in jedem Fall von ihr selbst – vielleicht mit entsprechender Hilfe – geleistet werden müssen.

Die amerikanischen Curriculumprojekte haben sich in der Regel auf die Phasen der Forschung und der Entwicklung beschränkt, die Phase der Dissemination beziehungsweise Diffusion den Verlagen und die Implementation bzw. Adaptation den einzelnen Schulbezirken, Schulen und Lehrern überlassen. Man ging von der Überzeugung aus, daß es in erster Linie darauf ankomme, dem pädagogischen Praktiker die Ergebnisse der Forschung zur Verfügung zu stellen, damit er sie zur Verbesserung der Praxis verwenden könne. Dazu erschien eine Integration von Forschung und Entwicklung, wie sie in entsprechenden curricularen Projekten erfolgte, das geeignete Modell zu bieten.

Denn nur, wenn die Ergebnisse der Forschung unmittelbar in die Entwicklung von innovativen Bildungsprogrammen einmünden, sind sie – nach dieser innovationsstrategischen These – für den pädagogischen Praktiker verwendbar. Zugleich hoffte man, durch eine Verbindung von Forschung und Entwicklung die Qualität der Bildungsprogramme zu verbessern und außerdem bessere finanzielle Bedingungen für die Bildungsforschung zu erhalten. Das in diesen Projekten politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung zugrunde gelegte Innovationsmodell läßt sich also weitgehend als ein »Forschungs«- und »Entwicklungsmodell« (research and development model) verstehen.

Diese Kennzeichnung dürfte zutreffend sein, obwohl man sich bei einer Curriculumentwicklung, die nach diesem Modell erfolgt, und die institutionell zwischen einer Forschungs- und einer Entwicklungsphase einerseits und einer Disseminations- und Implementationsphase andererseits trennt, auch bemüht, im Rahmen der Forschung und Produktentwicklung Bedingungen zu schaffen, die die Dissemination und die Implementation der Curricula vorbereiten und erleichtern. So stellte man bei der Mehrzahl der curricularen Materialien ausführliche Lehrerhandbücher bzw. -handreichungen her, die eine Begründung (rationale) des Projekts und detaillierte didaktische Hinweise enthielten. Darüber hinaus wurden häufig Filme gedreht, die veranschaulichen sollten, wie man die entsprechenden Curricula unterrichten kann.

In einer Reihe von Projekten erkannte man den unbefriedigenden Charakter einer solchen institutionellen Trennung zwischen Forschung und Entwicklung auf der einen und Dissemination und Implementation auf der anderen Seite und bemühte sich darum, beide institutionell getrennten Phasen zu integrieren. So beantragten z. B. einige der großen, von den nationalen Berufsverbänden getragenen Curriculumprojekte zusätzliche Gelder

für die Dissemination der Curricula, die gleichfalls vom Entwicklungsteam, oft in einer unmittelbar anschließenden Periode, durchgeführt werden sollte. Häufig fiel diese von vornherein mitgeplante Periode den Streichungen des Bildungsbudgets seit Mitte der 60er Jahre zum Opfer. In anderen Fällen reichten die Gelder nur zu Disseminationsprogrammen geringen Umfangs. In vielen Fällen wurden von den Projektteams eine Reihe von Disseminationsprogrammen in Form von Wochenendseminaren bzw. Sommerkursen durchgeführt. Ziel dieser Veranstaltungen war es, Multiplikatoren (Schulräte, Schulleiter, Fachleiter usw.) mit den neuen Curricula vertraut zu machen, um sie dafür zu gewinnen, die Curricula in ihrem Verwaltungsbereich in möglichst adäquater Weise zu verwenden. Für diese und ähnliche Programme, wie z. B. das Experienced Teacher Fellowship Program, das 1966 bereits 185 erfahrene Lehrer zur Fortbildung für ein Jahr aus der Schule nahm, wurden erhebliche Mittel aufgewendet. Dabei zeigte es sich, daß *punktueller* Maßnahmen, in deren Rahmen die Dissemination von Curricula mit der Lehrerfortbildung verbunden wird, nur eine begrenzte Wirkung haben.

Im Vergleich zu den anderen Formen der Lehrerfortbildung und Dissemination waren die zahlreichen mehrwöchigen Sommerkurse die wirkungsvollsten Mittel der Implementation. In ihnen wurden die Lehrer anhand der vorliegenden Curricula oder anderer Materialien in die ihnen aufgrund ihrer Ausbildung weitgehend unbekanntes Sozialwissenschaften und in den Gebrauch der Materialien in der Praxis eingeführt. So fruchtbar oft diese im Rahmen des Titels XI des NDEA finanzierten Sommerkurse für die einzelnen Lehrer waren, so problematisch war die ihnen zugrunde liegende Annahme, daß die Teilnehmer von Sommerkursen zu *Multiplikatoren* werden, die in der Lage sind, Kollegen in das Unterrichten mit den entsprechenden Curricula einzuführen. Denn nur allzu häufig zeigten die Erfahrungen, daß die Lehrer, in ihre Schulen zurückgekehrt, selbst kaum in der Lage waren, ihre neuen Erkenntnisse in ihren Unterricht einzubringen. Zu unzulänglich waren häufig die organisatorischen Bedingungen, als daß sie es ihnen erlaubt hätten, ihre Reformvorstellungen zu realisieren, geschweige denn, Kollegen entsprechend zu beeinflussen.

Eine Konsequenz aus den unbefriedigenden Ergebnissen unzulänglicher Dissemination und der nur punktuellen Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen, die auf bestimmte Curricula konzentriert sind, hat das Education Development Center gezogen. Es verlangt für das Curriculum »Man: a Course of Study« *Lehrerfortbildungskurse*, die von den Schulbezirken durchgeführt werden müssen, wenn sie mit dem Curriculum arbeiten wollen. Die Hersteller glauben, daß das Curriculum nur bei einer entsprechenden didaktischen und methodischen Einführung der Lehrer in Übereinstimmung mit seinen Zielen zu realisieren ist und nur so verhindert werden

kann, daß sein innovativer Charakter verwässert wird. Für die systematische Durchführung dieser Fortbildungs- und Disseminationskurse hat das Education Development Center mit vielen Universitäten und Colleges entsprechende Verträge geschlossen. Institutionen, die als regionale Zentren dienen, bemühen sich darum, Vertreter aus Schulen und Schulbezirken zur Teilnahme an Versuchsprogrammen zu gewinnen und Lehrer für Sommerkurse anzuwerben. Sie sorgen für Fortbildungsprogramme, die von den Schulbezirken für »Man: a Course of Study« durchgeführt werden müssen. Ein solches regionales Zentrum besteht aus einem Koordinator und zwei Professoren aus der Erziehungswissenschaft und aus einer anderen Sozialwissenschaft, die mit »master teachers« zusammenarbeiten, die an einzelnen Schulen die Lehrer bei der Realisierung von »Man: a Course of Study« beraten sollen.

Ebenfalls einen Schritt zu einer Neudefinition der Verbindung zwischen Forschungs- und Entwicklungsphase sowie Disseminations- und Implementationsphase stellt die Gründung der *Research and Development Centers* und der zum Teil ihnen zugeordneten *Regional Educational Laboratories* dar. Mit der Gründung dieser großen, oft mehr als 200 Mitarbeiter umfassenden, pädagogischen Zentren, die aufgrund des Cooperative Research Act von 1963 und des Elementary and Secondary Education Act von 1965 erfolgte, sollte die Forschungs- und Entwicklungsphase mit der Disseminations- und Implementationsphase wenigstens teilweise institutionell besser verschränkt werden und damit eine Verbesserung des gebräuchlichen Innovationsmodells erfolgen (vgl. Chase 1970). Denn man hatte – auch aufgrund der curricularen Reformen der späten 50er und frühen 60er Jahre – erkannt, daß eine Curriculumreform, die sich nicht um die Integration von Forschung, Entwicklung, Diffusion oder Dissemination und Implementation oder Adaptation bemüht, in ihren Erfolgen beschränkt bleiben würde. Diese Einsicht führte zur Entwicklung von Innovationsmodellen, die diese Phasen besser aufeinander beziehen (vgl. Tabelle 11; vgl. auch Stufflebeam 1972 d). Das geschah z. B. in der engen Kooperation des Learning Research and Development Center in Pittsburgh mit dem Research for Better Schools Laboratory in Philadelphia im Hinblick auf die Erforschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation der Individually Prescribed Instruction (IPI) (vgl. z. B. Cooley 1972 d<sup>117</sup>). Diesen Research and Development Centers und den Regional Educational Laboratories, von denen besonders die R and D Centers an der Hopkins University<sup>118</sup> und der Stanford University<sup>119</sup>, die Regional Laboratories in New York<sup>120</sup>, in St. Ann<sup>121</sup>, Missouri, und Berkeley<sup>122</sup> an Problemen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung gearbeitet haben, liegt ein Modell *fortlaufender Revision* zugrunde. Nach Abschluß des ersten Forschungs-, Entwicklungs-, Disseminations-, Implementationszyklus dienen

die Ergebnisse der Evaluation wieder als Ausgangspunkt für die Forschung, die dann wieder zur Modifizierung der Innovationen oder zur Entwicklung neuer Reformen führen soll. Damit ist für den Mikrobereich ein Innovationsmodell entworfen, das man als ein Beispiel für Planung (vgl. dazu auch Rolff 1970) ansehen kann.

Die in diesen Forschungs- und Entwicklungszentren gegebenen und zum Teil genutzten Möglichkeiten zu einer besseren Integration von Forschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch in diesen Zentren Dissemination und Implementation prinzipiell als *Durchsetzungsstrategien* für bereits entwickelte, auf Forschung beruhende Materialien konzipiert werden, so daß auch hier in konzeptueller Hinsicht eine Trennung beider Bereiche bestehen bleibt. Die Trennung wird lediglich dadurch gemildert, daß häufig im gleichen Zentrum Forschung und Entwicklung sowie Dissemination und Beratung (einzelner Schulen) bei der Implementation bestimmter Programme erfolgen. Diese auch in derartigen Zentren trotz anderer Möglichkeiten beibehaltene Trennung zwischen den beiden Phasen wird deutlich, wenn man sich den von Borg/Kelley/Langer/Gall (1970) entworfenen Zehn-Stufen-Plan für die Entwicklung eines Minicourse vergegenwärtigt, bei dem innerhalb jedes Schrittes unterschiedliche Handlungen identifiziert werden können, so daß sich die in Tabelle 12 wiedergegebene Übersicht ergibt.

Dieser Zehn-Stufen-Plan zur Entwicklung eines Minicourse ist so strukturiert, daß seine Herstellung drei Phasen durchläuft, in denen das Entwicklungsprodukt immer wieder aufgrund von Daten formativer Evaluation revidiert wird. Lehrer und Schüler, die späteren Adressaten des Materials, dienen den Herstellern des Produkts als »Datenquelle«, mit deren Hilfe es verbessert werden soll. Dadurch können sie bis zu einem gewissen Grad indirekt auf die Herstellung des Produkts Einfluß nehmen. Sie sind jedoch funktional in diesen Produktionsprozeß unter zweckrationalem Aspekt eingegliedert. Von einer wirklichen Beteiligung bei der Konzeptualisierung und Planung des Produkts kann nicht die Rede sein, denn die Produkte werden nicht mit dem Anspruch entwickelt, dieser an der Erprobung beteiligten Adressatengruppe unmittelbare Hilfe zur Bewältigung der Probleme ihrer Praxis zu bieten, sondern mit dem Anspruch, ein Produkt darzustellen, das einen erheblichen Allgemeingültigkeitsgrad hat und das es nach seiner Fertigstellung nur noch zu disseminieren und implementieren gilt.

Diesem für die amerikanische Curriculumreform der 60er und 70er Jahre typischen Modell liegen eine Reihe von Annahmen zugrunde, die offengelegt werden müssen:

1. Eine deutliche Trennung der vier Phasen der Curriculumreform ist sinnvoll und rational begründbar;

Tabelle 12

*Die wichtigsten Schritte im Entwicklungszyklus*

1. Forschung und Datensammlung	Schließt die Aufarbeitung der Literatur, Unterrichtsbeobachtungen und einen Bericht über den Stand der Dinge ein.
2. Planung	Umfaßt die Definition von Fertigkeiten, Formulierung der Ziele, Bestimmung der Anordnung der Sequenzen und begrenzte Untersuchung der Durchführbarkeit.
3. Entwicklung einer vorläufigen Form des Produkts	Enthält die Vorbereitung von Unterrichtsmaterial und Modellstunden, Handbüchern und Evaluationsmitteln.
4. Vorläufiger Feldtest	Wird von den Projektmitgliedern in einer, zwei oder drei Schulen mit Hilfe von 6–12 Lehrern durchgeführt. Eingeschlossen wird eine Sammlung und Analyse von Interview-, Beobachtungs- und Fragebogendaten.
5. Hauptrevision des Produkts	Revision des Produkts aufgrund der Ergebnisse des vorläufigen Feld-Tests.
6. Haupt-Feld-Test	Vom Projektteam in 5–15 Schulen unter Hilfe von 30–100 Lehrern durchgeführt. Schließt eine Sammlung von quantitativen Daten über das Verhalten der Lehrer vor und nach dem Kurs ein – gewöhnlich in Form von Unterrichtsaufzeichnungen mit dem Videorecorder –. Die Ergebnisse werden mit den Kurszielen verglichen.
7. Operationale Produktrevision	Revision des Produkts, wie sie von den Ergebnissen der Haupt-Feld-Untersuchung nahegelegt wird.
8. Operationaler Feldtest	Durchgeführt von regulärem Schulpersonal in 10–30 Schulen mit Hilfe von 40–100 Lehrern, einschließlich Sammlung und Analyse von Interview-, Beobachtungs- und Fragebogendaten.
9. End-Produktrevision	Überprüfung des Produkts aufgrund der Ergebnisse aus dem operationalen Feld-Test.
10. Dissemination und Verteilung	Berichte auf Lehrerfortbildungstagungen, in Zeitschriften etc., einschließlich der Arbeit mit einem Verleger, der für die kommerzielle Vertreibung der Materialien zuständig ist und der für eine angemessene Qualität der Dissemination sorgt.

2. die einzelnen Phasen finden in der Realität auch in der Abfolge statt, in der sie vom Modell präskribiert werden;
3. Curriculumreform nach diesem Modell ermöglicht eine rationale Arbeitsteilung und eine Koordination der einzelnen Reformphasen;
4. die Adressaten der Curricula sind bei Konzipierung und Entwicklung nicht beteiligt, doch wird angenommen, daß sie aufgrund rationaler Einsicht und Erkenntnis der Qualität der Entwicklungsprodukte bereit sind, sie im Unterricht zu verwenden;
5. eine in dieser Weise konzipierte Arbeitsteilung gewährleistet eine optimale Verwendung qualifizierten Manpowers und ermöglicht durch die Konzentration der Mittel eine optimale Ausnützung der Finanzen.

Inwieweit diese, auch der amerikanischen Curriculumentwicklung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zugrunde liegenden Prämissen zutreffen, ist beim gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand zwar von erheblicher Bedeutung, doch im Grunde genommen bislang ungeklärt. Problematisch ist vor allem eine strenge Trennung von Forschungs- und Entwicklungs- sowie Disseminations- und Implementationsphase. Selbst wenn sich eine solche Arbeitsteilung unter dem Gesichtspunkt der »Effizienz« im Hinblick auf das Verhältnis von Ressourcen und Ergebnissen empfehlen sollte – was bislang noch nicht erwiesen ist –, führt sie zu einer Reihe von Konsequenzen, die im Hinblick auf die deutsche Situation nicht ohne weiteres erstrebenswert sind. So impliziert diese Arbeitsteilung z. B. die Annahme, daß Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler besser zur Entwicklung von Curricula qualifiziert sind als Lehrer, denen nach diesem Modell lediglich die Aufgabe zufällt, bei der Überprüfung und Revision der Materialien mitzuarbeiten bzw. sie anzuwenden. Läßt sich diese Aufgabenverteilung vielleicht noch bei Curricula begründen, die sich stark auf die Fachwissenschaften ausrichten, so wird sie unzureichend, wenn es um die Entwicklung von problemorientierten oder unmittelbar auf die *Interessen der Schüler* ausgerichteten Curricula geht, in die *situative*, von Ort zu Ort unterschiedliche Bedingungen eingehen müssen, für deren Erfassung und Beurteilung eher Lehrer als Wissenschaftler kompetent sind.

Die Auslagerung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in ein universitäres Projekt oder interdisziplinäres Zentrum darf nicht als *das* Modell der Curriculumentwicklung angesehen werden. Es ist vielmehr Ausdruck eines in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation (vgl. Kap. 2) entstandenen Konzepts von Curriculum, bei dem die Ausrichtung auf die Fachwissenschaften mit den zahlreichen, im Verlauf dieser Untersuchung aufgedeckten Reduktionen das Modell für die Curriculumentwicklung bildet.

Selbst wenn bei diesen in intentionaler, inhaltlicher, methodischer und institutioneller Hinsicht häufig an den Wissenschaften orientierten Projek-

ten eine entsprechende Kontextevaluation als Voraussetzung stattgefunden hat, bleibt die Frage unbeantwortet, inwieweit ein solches Modell der Curriculumreform es nicht präjudiziert, daß Reformen von der »Wissenschaft« für die »Schule« gemacht werden, der dabei nur die Aufgabe zugeschrieben wird, sie möglichst im Sinne der Reformen zu realisieren. Bei einer nach diesem Modell durchgeführten Curriculumreform wird auf die Partizipation der Betroffenen an ihrer Konzeptualisierung weitgehend verzichtet, so daß ein erhebliches Maß an Fremdbestimmung erfolgt. In einer politischen Bildung, die den Zielen der Mit- und Selbstbestimmung verpflichtet ist, liegt in dieser Unangemessenheit der Mittel zur Erreichung der Ziele ein *Widerspruch*, dessen Aufklärung selbst ein wichtiges Thema politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts sein müßte.

Der diesem Modell der Curriculumreform zugrunde liegende Widerspruch kann verringert werden, wenn man die Rolle von Lehrern und Schülern nicht als die bloßer Rezipienten definiert, die die vorgefertigten potentiellen Reformen lediglich realisieren sollen, sondern wenn man Lehrer und Schüler als mündige Träger der Reform ansieht, die darüber zu entscheiden haben, ob sie bestimmte vorgeschlagene Curricula akzeptieren oder nicht. Eine solche Einstellung im Hinblick auf die Mündigkeit der Adressaten der Curricula hat auch vielen Curriculumreformprojekten zugrunde gelegen, die ihre Rolle darin sahen, Teilcurricula mit neuen Zielen, Inhalten und Methoden zu entwickeln, die es Schulen und Lehrern *ermöglichen* würden, mit ihrer Hilfe den herkömmlichen Unterricht zu verbessern. In diesen Fällen sind die Curricula als ein Angebot zu verstehen, über dessen Annahme oder Ablehnung die Schulen und Lehrer zu entscheiden haben. Denn ein Zwang, diese Curricula zu verwenden, wird in den USA weder von den Herstellern noch von den Schulbehörden ausgeübt. Dies ist lediglich in zentralistischen Systemen der Fall, in denen bestimmte, z. T. zentral für das ganze Land entwickelte Curricula in allen Schulen unterrichtet werden müssen. Wenn sich in den USA Schulen und Schulbezirke dazu anschließen, bestimmte Materialien zu erwerben, tragen sie die alleinige Verantwortung für ihre Realisierung. Entsprechend ihrer finanziellen Situation, die regional sehr unterschiedlich ist<sup>123</sup>, sind auch die Möglichkeiten verschieden, sich beim Prozeß der Implementation der Curricula beraten zu lassen. Eine Unterstützung der Schule durch lokale Maßnahmen wird häufig notwendig, wenn es darum geht, die Curricula, die mit einem hohen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und allgemeine Verwendbarkeit konstruiert worden sind, an die konkreten Bedingungen der einzelnen Regionen anzupassen. Dabei handelt es sich um eine *nachträgliche Modifizierung*, bei der darum häufig noch eine erhebliche Distanz zu der unmittelbaren Ausgangslage der Schüler und Lehrer bestehen bleibt. Bei der Konstruktion und dem Erwerb der Curricula geht man jedoch davon aus, daß

diese Distanz durch die wissenschaftliche, didaktische und methodische Qualität der Curricula aufgewogen wird.

Ein erhebliches Problem für die Implementation solcher Curricula ergibt sich daraus, daß in vielen Schulbezirken kaum die administrativen und organisatorischen Voraussetzungen dafür bestehen, die einzelnen Schulen bei der Verwendung der Curricula in den verschiedenen Unterrichtsfächern wirkungsvoll zu unterstützen, so daß in der Praxis die Schulen und die Lehrer mit dieser Aufgabe allein gelassen sind. Denn die geringe Zahl der Regional Educational Laboratories, der Teacher Service Centers und der Beratungseinrichtungen der Bundesländer sind mit einer solchen Aufgabe auf breiter Basis überfordert; sie können sie bestenfalls *punktuell* leisten.

Trotz der zahlreichen Bemühungen um die Implementation von Curricula darf man die Tatsache nicht übersehen, daß es sich bei dem Implementationsproblem um ein Problem handelt, das in seinen Ausprägungen durch den speziellen Charakter des in den USA entwickelten Modells der Curriculumentwicklung und -reform bestimmt ist, der durch die weitgehende institutionelle Trennung von Forschung und Entwicklung, Verteilung und Anwendung gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist dieses auch der Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung zugrunde liegende Modell durch seine *technologische Rationalität* charakterisiert. Nach diesem Modell ist Curriculumreform ein zweckrationaler und erfolgsorientierter Prozeß, der in Analogie zum Produktionsprozeß konzipiert wird (vgl. Becker/Jungblut 1972). Das bedeutet: Ein Curriculum wird von einem Entwicklungsteam als das Produkt eines Produktionsprozesses vorgelegt. Die Entwicklung dieses Produkts erfolgt nach den Kriterien zweckrationaler Planung und Entwicklung, in deren Verlauf eine Optimierung des Produkts angestrebt wird. Unter Optimierung wird ein Prozeß verstanden, in dessen Verlauf ein Curriculum so überarbeitet wird, daß es seine Ziele möglichst gut erreicht. Das Ziel der Curriculumentwicklung ist ein in seinen Teilen zweckrational organisiertes Produkt (vgl. z. B. Kap. 4 und 5), das als ein Steuerungsinstrument für Unterricht dienen soll. In einem solchen Curriculum werden die am Unterricht unmittelbar Beteiligten oft lediglich als Planungsobjekte angesehen (vgl. dazu Sachs/Scheilke 1972 u. 1973).

Ein in dieser Weise technologisch verkürztes Konzept von Curriculum und Implementation, nach dem Schülern und Lehrern nur die Realisierung von bereits im voraus voll ausgearbeiteten Curricula zugestanden wird, ist mit den Zielen emanzipatorischer politischer Bildung unvereinbar. Die Einführung von Curricula in die Schulen darf nicht als bloßes Verhaltenstraining angesehen werden, mit dessen Hilfe Lehrer und Schüler auf ein im Rahmen eines Curriculum vorbestimmtes Verhalten trainiert werden sollen. Die Verwendung eines Curriculum in der Schule – und darauf hat

Taba bereits verwiesen (1962, 454 ff) – erfordert das Interesse der Lehrer an diesen Curricula, die Identifikation mit ihnen und die administrative Herstellung der erforderlichen Voraussetzungen für ihre Verwendung. Man kann davon ausgehen: »Je weniger der Lehrer die Kompetenz und Legitimität von Curriculumentscheidungen akzeptiert, desto mehr sind dessen Ziele gefährdet« (Taylor 1971, 148). Diese Beobachtung legt die Frage nahe, ob nicht überhaupt Curriculumentwicklung von vornherein in viel engerer Verzahnung mit Lehrerfortbildung (vgl. Huber 1971) bzw. unter Beteiligung der Lehrerschaft auf breiter Basis konzipiert werden sollte (vgl. Gerbaulet u. a. 1972). Im Idealfall gilt es »die von den Curricula Betroffenen von Anfang an in die Entscheidungs- und Herstellungsprozesse einzu-beziehen« (Giel/Hiller 1970, 740). Nur so kann eine Unterrichtspraxis gewährleistet werden, die vorwiegend von den Beteiligten bestimmt wird und in der Schüler und Lehrer handelnde Subjekte, nicht aber Objekte der Planung sind. Eine solche Mitarbeit der Lehrer an der Planung und Entwicklung von Curricula empfiehlt sich zudem als das Verfahren, in dem sie curriculumgerechte Rollen lernen. Außerdem wird den Lehrern durch die Beteiligung an der Curriculumentwicklung die Möglichkeit gegeben, die Curricula nach ihren persönlichen Voraussetzungen und Ansichten mitzubestimmen, worin für den Unterrichtsprozeß ein erheblicher Vorteil liegt. Auch können die unmittelbaren Interessen der Schüler durch die Beteiligung der Lehrer stärker in die Curriculumentwicklung eingehen, als dies bei überwiegend auf die Wissenschaften ausgerichteten Curricula der Fall ist. Eine institutionelle Verbindung der bei den amerikanischen Projekten (auch institutionell) getrennten Phasen der Curriculumreform wird wahrscheinlich zahlreiche der hier angedeuteten Probleme der Curriculumimplementation nicht auftreten lassen. Desgleichen wird eine Fremdbestimmung der Schüler oder Lehrer durch Curricula vermieden, wenn diese mit ihrer Beteiligung entworfen werden.

Den Entwurf eines Modells, in dem *Lehrerfortbildung* und *Beratung* institutionell zusammengefaßt sind und der die Hoffnung auf die Vermeidung bzw. bessere Lösung vieler angesprochenen Probleme der Curriculumentwicklung und -dissemination nahelegt, haben Gerbaulet/Herz/Huber/Nevermann/Petry/Pistor/Raschert/Richter/Rienits (1972) vorgelegt. Sie empfehlen unter den schulischen Bedingungen der BRD nicht die Konstruktion von »Großcurricula« nach amerikanischem Muster, bei denen Curriculumforschung und -entwicklung, Dissemination sowie Implementation institutionell getrennte Prozesse sind. Statt dessen sollen diese vielmehr organisatorisch in *Regionalen Pädagogischen Zentren* im Prozeß schulnaher Curriculumentwicklung ineinander verzahnt werden. Aufgabe dieser Zentren ist nicht die langwierige Entwicklung umfangreicher Curricula, sondern die pragmatische Curriculumentwicklung, die

- »normative, alle Unterrichtsfaktoren berücksichtigende Handlungsmodelle in Form von curricularen Bausteinen entwickelt,
- Lehrer möglichst weitgehend am Entwicklungsprozeß beteiligen und
- Fortbildungsfunktionen für die beteiligten Lehrer wahrnehmen soll...« (a. a. O., 2).

Dazu sollen Curriculumprojekte eingerichtet werden, die unter aktiver Teilnahme von Lehrern curriculare »Bausteine« entwickeln. Um diese Projekte werden dann Lehrerarbeitskreise gruppiert, denen Entwicklungs- und Fortbildungsaufgaben zufallen (vgl. auch Haller/Wolf 1973a). Schließlich sind an einzelnen Schulen Curriculumprojekte formeller Entwicklungsgruppen einzurichten, deren Arbeit durch die Regionalen Pädagogischen Zentren, die jeweils für eine Million Einwohner zuständig sein sollen, koordiniert wird. Mit einem solchen Modell soll eine qualifizierte Arbeit an der *Basis* geleistet werden, als deren Ergebnis offene Curricula entstehen sollen, die sich von den zweckrationalen Konzepten »geschlossener« Curricula durch eine Reihe von Kriterien unterscheiden (vgl. Brügelmann 1972 c), wobei die vielseitigere Verwendungsmöglichkeit in der Schule von besonderer Bedeutung ist (vgl. Sachs/Scheilke 1973). Das Entscheidende an diesem Modell Regionaler Pädagogischer Zentren ist die organisatorische Integration der im »engineering model« auseinanderklaffenden drei Elemente der Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und unterrichtlichen Beratung (vgl. Tab. 13).

Zahlreiche Erfahrungen mit Teacher's Centres in England (vgl. Brügelmann 1972 b), in den USA (etwa in Colorado), mit den Pädagogische Service Centres in Skandinavien (vgl. Bauersfeld/Brügelmann 1972) deuten darauf hin, daß eine in adäquat ausgestatteten Zentren erfolgende *schulnahe* Curriculumreform wegen der besseren Integration der verschiedenen Phasen und Elemente dem »engineering model« in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen überlegen sein könnte<sup>124</sup>. Dies gilt vor allem für die Bereiche des Gesamtcurriculum, in denen es – wie etwa in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung – um Erkenntnisse geht, die nicht nur in technisch-wissenschaftlichen Kenntnissen und zweckrationalem Handeln liegen, sondern die sich auf politisch-normative Fragen, auf *kommunikatives Handeln* und *Lebensprobleme* erstrecken (vgl. auch Baumert 1973, 247 ff.).

Die These liegt nahe, daß für die Entwicklung offener Curricula, die in mancher Hinsicht den in Kapitel 5 in Anlehnung an Smith/Stanley/Shores 1957 identifizierten »Aktivitäts-Curricula« und »Kerncurricula« gleichen, Regionale Pädagogische Zentren bzw. lokal organisierte Projektgruppen besonders adäquate Organisationsbedingungen bieten. Insofern es sich aber in der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung in hohem Maße um Projekte handelt, die – schon aufgrund emanzipatorischer Ziel-

Tabelle 13

## Arbeitsbereiche und Arbeitsweisen der RPZ

I Curriculumentwicklung	II Projektbezogene Lehrerfortbildung	III Beratung
Kritik und Entwicklung von – allgemeinen Konzeptionen – Plänen für Unterrichtsreihen – Lernzielkatalogen, -sequenzen	Zubringer-, Einschalt-, Intensivkurse – Vermittlung fachlicher Information – Einführung in Methoden der Curriculumentwicklung – wissenschaftstheoretische und sozialwissenschaftliche Orientierung	Generelle Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten – Gruppenarbeit – Angebot eines allgemeinen Treffpunktes – öffentliche Diskussionsforen
Produktion und Überarbeitung von – Schulbüchern (bzw. einzelnen Kapiteln) – Arbeitsmaterialien – Unterrichtsprogrammen	Kooperative Entwicklungsarbeit	Assistenz für Arbeitsgruppen in Schulen
Unterrichtsmodelle – Arbeitspläne – Organisationsformen	Gruppensitzungen, Simulationen, audiovisuelles Feedback – Reflexion des Lehrerverhaltens	Vermittlung von Experten, Begutachtung neuer Curricula, Hinweise zur Einführung
Konzepte für Film- und Tonbandproduktionen, Rezensionen und Begleitmaterial zu audiovisuellen Lehrmitteln	– Erweiterung des Verhaltensrepertoires im Rahmen curricularer Konzeptionen	Koordination und Dokumentation
Curriculumbezogene Evaluationsverfahren und -instrumente	Diskussionsforen Information über und Dissemination von entwickelten Curricula (gegenüber Lehrern und Schulverwaltung)	Beratung der Schulverwaltung
Durchführung von Experimenten		
Dissemination		

(Gerbaulet u. a. 1972, 104)

setzungen – von den Interessen der Betroffenen mitbestimmt, also offen konzipiert werden müssen, scheinen Organisationsformen der Curriculumentwicklung, die, wie die Regionalen Pädagogischen Zentren, eine enge Zusammenarbeit mit der Basis ermöglichen, die angemessenen Modelle zu bilden. Denn wahrscheinlich sind sie dazu geeignet, die Ziele emanzipatorischer politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung mit den

entsprechenden Organisationsformen und Mitteln zur Deckung zu bringen. Diese Einschätzung des funktionalen Wertes eines solchen Modells schulnaher Curriculumentwicklung ist eine These, die weiterer Erforschung und der Unterstützung durch entsprechende Daten aus Evaluationsuntersuchungen bedarf.

## 9. Evaluation

Im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung läßt sich die gleiche Tendenz wie in den anderen Bereichen amerikanischer Curriculumentwicklung beobachten. Nachdem in den 60er Jahren zahlreiche Curricula entworfen worden waren, um die politisch-sozialwissenschaftliche Erziehung zu innovieren, finden sich seit Ende der 60er Jahre immer mehr kritische Stimmen, die den Optimismus und die Reformfreude dämpfen, indem sie in Frage stellen, daß die Reformanstrengungen dieser Jahre zu der erwarteten Verbesserung der Schulwirklichkeit geführt haben<sup>125</sup>. Zwar ist unbestritten, daß es im Rahmen der New Social Studies zur Entwicklung neuer curriculärer Materialien mit neuen Zielen, Inhalten und Methoden gekommen ist, doch garantiert dieser Sachverhalt von sich aus noch nicht eine Verbesserung der Schulwirklichkeit. Dazu muß eine einfache, jedoch häufig nicht gegebene Voraussetzung erfüllt sein: Die neuen curriculären Materialien müssen von den Lehrern in den Schulen verwendet werden. Doch selbst dann ist es nicht sicher, daß sie zu einer wesentlichen Verbesserung des Unterrichts beitragen. Denn curriculare Materialien bilden nur *ein* Element des den Unterricht ausmachenden komplexen Gefüges von Elementen. Die Fähigkeiten des Lehrers stellen ein anderes, wenigstens genauso wichtiges Element dar. Daher kann eine Reform politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung auch nicht – wie in den USA – lediglich durch die Reform curriculärer Materialien geleistet werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ergeben sich eine Reihe von Fragen an die Curriculumreformbewegung der 60er Jahre wie z. B.:

- Welchen Erfolg hatten die bisherigen Reformbemühungen, ihre Intentionen in der Schulwirklichkeit durchzusetzen?
- Führten diese Ansätze dazu, die in den letzten Jahren entwickelten Vorstellungen von einer stärker an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen orientierten Ausrichtung der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schule zu realisieren?
- Gelang es wirklich, durch die Entwicklung neuer curriculärer Materialien die Lehrer dafür zu gewinnen, einen stärker am Prinzip des heuristischen Lernens orientierten Unterricht zu geben?

– Oder erwies sich die zentrale These der amerikanischen Curriculumentwicklung, Schulreform durch Curriculumrevision erreichen zu können, als unzureichend?

Dies sind einige der seit einiger Zeit in der curricularen Diskussion erörterten Fragen, die eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf die Wirksamkeit der Reformen andeuten. Ihrer – noch so vorläufigen – Beantwortung darf man sich auch im Hinblick auf die Curriculumentwicklungen der 70er Jahre nicht entziehen, will man nicht die Chance unberücksichtigt lassen, aus den Erfahrungen des vorangegangenen Jahrzehnts zu lernen. Daraus folgt: In die Ansätze zur Curriculumreform der 70er Jahre sollten die Ergebnisse einer Aufarbeitung der umfangreichen curricularen Bemühungen des letzten Jahrzehnts eingebracht werden. Die Fragestellungen, unter denen dies geschehen müßte, zielen auf die Beschreibung und Bewertung der Curricula, d. h. sie sind »evaluativ« und verweisen auf Evaluation als einen zentralen Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Eine solche Aufarbeitung der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumreform könnte die Defizite der bisherigen Bemühungen aufzeigen und zur Korrektur geläufiger Prämissen und Hypothesen führen. Die Ergebnisse dieser Reformen darzustellen und zu bewerten, bestimmte Tendenzen der Entwicklung zu erfassen und aufgrund ihrer den *Kontext* zu bestimmen, in dem gegenwärtig Curriculumforschung stattfinden muß, ist eine bislang kaum gesehene Aufgabe der Curriculumevaluation. Eine solche *Kontextevaluation* würde aus einer Bewertung der Curriculumreform und aufgrund ihrer kritischen Sichtung neue Ansätze hervorzubringen.

Eine systematische Evaluation der Curriculumreform in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung muß zunächst ein Desiderat bleiben (vgl. Eisner 1971). Dies gilt, obwohl bereits einige Arbeiten vorliegen, die den Versuch machen, wenigstens teilweise die curricularen Reformen aufzuarbeiten<sup>126</sup>. In mancher Hinsicht läßt sich auch die vorliegende Monographie als ein Versuch verstehen, die Curriculumentwicklung in den New Social Studies *intrinsisch* zu evaluieren, d. h. mit Hilfe systematischer Analyse – ohne Bezug auf empirisch erhobene Daten über die Wirkung der Reformen – zu beschreiben und zu beurteilen. Begreift man diese Monographie als eine Evaluationsuntersuchung, so muß sie auch eine Analyse der bestehenden Evaluationsansätze in den politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumprojekten enthalten; dies gilt um so mehr, als Evaluationsforschung für die curriculare Entwicklung in der BRD generell von erheblicher Bedeutung ist.

Die Aufgaben der Evaluation sind äußerst komplex. Das führt dazu, daß zahlreiche, z. T. divergierende Vorstellungen über ihre Funktion existieren, die überdies z. T. im Widerspruch mit den bislang in diesem Bereich wirklich durchgeführten Evaluationsuntersuchungen stehen. Gemeinsam ist

allen Ansätzen jedoch, – ob sie sich auf das Curriculum selbst oder auf seine Diffusion richten –, daß sie die Wirksamkeit von Bildungsprogrammen unter bestimmten Fragestellungen festzustellen versuchen. Wegen der in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung verwendeten unterschiedlichen Bezugssysteme, die auf der Grundlage der Werte der Leistungsgesellschaft oder auf den Zielvorstellungen einer emanzipatorischen Pädagogik beruhen können, werden der Evaluation Leistungskriterien unterschiedlicher Herkunft zugrunde gelegt (vgl. z. B. Price u. a. 1968; Shaver/Larkins 1969). In der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung im amerikanischen Verständnis stellt die »demokratische Leistungsgesellschaft« weitgehend das Bezugssystem dar. Für die politische Bildung in der BRD müssen dem gegenüber die Kriterien einer emanzipatorischen Pädagogik herangezogen werden.

In den USA werden sowohl die Leistungsbeurteilung individueller Schüler als auch die Beschreibung und Bewertung von Bildungsprogrammen als Evaluation bezeichnet. In der fehlenden terminologischen Unterscheidung zwischen diesen beiden Ansätzen drückt sich ein Verständnis von Evaluation aus, nach dem diese mit der Erhebung von Verhaltensdaten der Schüler gleichgesetzt wird, aufgrund derer dann die Individuen und die Bildungsprogramme beurteilt werden sollen. Dieses »traditionelle« Verständnis von Evaluation ist zu eng. Einmal darf sich Evaluation nicht darauf beschränken, Verhaltensdaten zu erheben; sie muß sich vielmehr darum bemühen, auch andere Informationen, z. B. über die Probleme bei der Dissemination von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula zu sammeln, die für die Beschreibung und Bewertung von Bildungsprogrammen wichtig sind. Bislang entwickelte Evaluationsmodelle sind in dieser Hinsicht nicht befriedigend (vgl. dazu Wulf 1972 c). Erst in letzter Zeit hat hier eine konzeptuelle Erweiterung der Evaluationsmodelle stattgefunden (vgl. Wulf 1972 d), denen ein komplexeres Erkenntnisinteresse zugrunde liegt, dem wiederum eine größere Zahl von Methoden entspricht. Von grundsätzlicher Bedeutung ist jedoch die Tatsache, daß es bei der Evaluation von Bildungsprogrammen eben nicht nur um die Erhebung individueller Schülerleistungen geht, sondern daß diese auch in einer Mittel-Zweck-Relation zur Beschreibung und Beurteilung des Curriculum verwendet werden. Daher ist eine Unterscheidung zwischen der Leistungsbeurteilung individueller Schüler und der Beurteilung von Curricula zu empfehlen. Diese sollte auch terminologisch ihren Niederschlag finden. So wurde vorgeschlagen (vgl. Wulf 1972 c), im deutschen Sprachgebrauch für die Bewertung individueller Schüler den eingeführten Begriff *Leistungsbeurteilung* zu verwenden und den Begriff *Evaluation* für die Beschreibung und Bewertung von Curricula und Bildungsprogrammen zu reservieren. Schließlich dürfte von diesen beiden Begriffen auch noch das Konzept *Aktionsforschung* zu unterscheiden

sein, in dem die Forschung zur Aktivierung der an einem Schulversuch beteiligten Personen dient.

In diesem Zusammenhang gilt das Interesse weder den Problemen der individuellen Leistungsbeurteilung<sup>127</sup> noch denen der Aktionsforschung, sondern vornehmlich denen der Evaluation von Curricula. Diese Abgrenzung erscheint notwendig, wenngleich die genannten drei Ansätze miteinander verschränkt sind und sich konzeptuell und methodisch ergänzen.

Um die Probleme und Verfahren der Evaluation möglichst konkret vor Augen zu führen, soll zunächst die Evaluation von »Man: a Course of Study« beschrieben werden. Evaluationsuntersuchungen wie diese sind in der Regel für alle vom Erziehungsministerium finanzierten Projekte vorgeschrieben und werden auch fast immer von den privaten Geldgebern und Stiftungen verlangt.

Ihre Ergebnisse sollen den die Curriculumentwicklung tragenden Institutionen Informationen darüber geben, inwieweit das Curriculumprojekt die gesteckten Ziele erreicht und in welchen Fällen Unzulänglichkeiten Veränderungen der Politik der Mittelvergabe notwendig machen. Inzwischen wurden der Evaluation darüber hinaus weitere Aufgaben zugeschrieben. So soll sie als *formative Evaluation* den Curriculumentwicklern schon während des Entwicklungsprozesses helfen, die Schwächen ihrer Projekte zu entdecken, um sie nach Möglichkeit noch rechtzeitig ändern zu können. Die Aufgaben der Evaluation sind so zahlreich und komplex, daß die einzelnen Untersuchungen sich darauf beschränken müssen, einige Aspekte aus der Vielfalt der möglichen Fragestellungen herauszuschälen und zu bearbeiten. Dabei ergibt sich das Problem der *Prioritätssetzung*, das zu den vielen theoretisch noch wenig geklärten Fragen der Evaluationsforschung gehört; sie muß jeweils im Kontext der Evaluation eines bestimmten Projekts beantwortet und neu bestimmt werden (vgl. Glass 1972 d). Das wird bei der Beschreibung dieser konkreten Evaluationsuntersuchung deutlich werden, in der auch eine Reihe von Unzulänglichkeiten der Evaluationsuntersuchung hervortreten werden, die Fragen anregen, die nach einer systematischen Einordnung in ein Evaluationsmodell verlangen.

Deshalb soll im Anschluß an die Darstellung der Evaluationsuntersuchung von »Man: a Course of Study« die systematische Entwicklung einiger grundlegender Kategorien der Evaluation und ihre Einordnung in ein Modell versucht werden. Ein solches Evaluationsmodell soll dazu dienen, den Prozeß der Evaluation eines Bildungsprogramms zu steuern, darf jedoch nicht als exakte Aufgabenbeschreibung oder Abbildung einer Evaluation begriffen werden. Nur wenn Evaluationsmodelle als Hilfen zur Konzeptualisierung der bei jedem Curriculumprojekt neu zu bestimmenden Aufgaben und Verfahren begriffen werden, kann ein unzulängliches Theorie-Praxis-Verständnis in der Evaluation vermieden werden (vgl. Lewy 1972).

### 9.1 Aspekte und Probleme einer konkreten Evaluation: *Man: a Course of Study*

Da aufgrund des Elementary and Secondary Education Act von 1965 Evaluation als Bestandteil aller Innovationsprojekte verlangt wird, liegen bei der großen Zahl der Curriculumprojekte auch zahlreiche, z. T. sehr unterschiedliche Evaluationsuntersuchungen vor. Je nach den Intentionen des Projekts werden bestimmte Fragestellungen relevant, die im Rahmen der Evaluation thematisiert werden. Da prinzipiell eine große Zahl von Faktoren bei der Entwicklung eines Curriculum zu bedenken sind, stellt die Frage nach den Elementen, die einer Evaluation unterzogen werden sollen, das Curriculum-Team und das Evaluations-Team vor eine schwierige Entscheidung. Eine vollständige Erfassung der Faktoren ist von vornherein unmöglich, zumal die Zahl der evaluierbaren Elemente auch durch die vorhandenen Ressourcen begrenzt wird.

Bei zahlreichen Projekten werden daher nur wenige Aspekte im Rahmen der Evaluation behandelt. Zum Teil hat man den Eindruck, daß Elemente untersucht werden, die keinen zentralen Platz im Rahmen des betreffenden Projekts haben, daß hingegen die Untersuchbarkeit, also der Grad der Schwierigkeit der Untersuchung eines Elements, oder die begrenzten finanziellen Mittel erheblichen Einfluß auf die Auswahl der Elemente haben. So zeigen die meisten der Evaluationsuntersuchungen im Rahmen der politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumreform erhebliche Mängel. Sie erklären sich auch aus der Tatsache, daß erst in den letzten fünf Jahren aufgrund dieser Erfahrungen adäquate Zielvorstellungen und Modelle für die Evaluation von Curriculumprojekten entwickelt worden sind.

Unter den zahlreichen Evaluationsuntersuchungen von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula verdient die Evaluation von »Man: a Course of Study« Aufmerksamkeit, die vom Education Development Center für das eigene Projekt durchgeführt worden ist. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Evaluationsuntersuchungen liegt darin, daß sich das Curriculumprojekt und die Evaluationsuntersuchung nicht an der Verhaltenspsychologie orientieren, sondern auf den Voraussetzungen der *konzeptuellen* humanistischen *Psychologie* Piagets und Bruners beruhen. Das wird deutlich, wenn man die als pädagogische Intentionen des Curriculum bezeichneten Ziele betrachtet, die es in mancher Hinsicht als ein *offenes Curriculum* erscheinen lassen:

1. In den Schülern den Prozeß des Fragenstellens anzuregen und zu entwickeln;
2. Schülern die elementaren Methoden des Forschens zu vermitteln, in deren Rahmen nach Informationen zu suchen ist, um gestellte Fragen unter Berücksichtigung eines in dem Curriculum entwickelten Bezugsrahmens

- (z. B. des Begriffs des Lebenszyklus) zu beantworten und auf neue Bereiche anzuwenden;
3. Schülern bei der Entwicklung der Fähigkeit zu helfen, eine Vielzahl von Quellen heranzuziehen und für die Entwicklung von Hypothesen zu benutzen;
  4. Unterrichtsdiskussionen zu führen, in denen die Schüler anderen zuhören und ihre eigenen Ansichten ausdrücken lernen sollen;
  5. heuristisches Lernen anzuregen, d. h. Steuerung und Hilfe für offene Diskussionen zu geben, wenn endgültige Antworten auf viele Fragen nicht gegeben werden können;
  6. Schüler zu ermuntern, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren;
  7. eine neue Rolle für den Lehrer zu schaffen, in der er eher eine Informationsquelle als eine Autorität ist.

(Curiosity, competence, community 1970, 5)

Die Ziele sind mit hohem Allgemeinheitsgrad formuliert worden, so daß sie lediglich als Richtziele angesprochen werden können, die die Gestaltung der Curriculummaterialien lenken können. Die Überprüfung der Erreichung der Lernziele im Sinne behavioristischer Vorstellungen von Lernzielen ist dabei kaum möglich, ja vielleicht entziehen sich derartig allgemein formulierte Ziele überhaupt der Evaluation. In der Evaluationsforschung ist es bisher noch nicht gelungen (vgl. MacDonald 1972 d), diese Frage zu beantworten. In jedem Fall neigt die Mehrzahl der Projekte eher dazu, bei der Materialentwicklung und im Rahmen der Evaluation von operationalisierten Zielvorstellungen auszugehen.

Bei der Evaluation des Curriculumprojekts *Man: a Course of Study* werden die folgenden Fragen operationalisiert:

1. Hilft *Man: a Course of Study* den Schülern, sich selbst und andere Menschen besser als vorher zu verstehen, und können sie diese neuen Kenntnisse innerhalb und außerhalb des Unterrichts verwenden?
2. Gewinnen die Schüler durch den Gebrauch dieser Materialien eine bessere Kenntnis spezifischer Themen?  
Werden sie fähiger, unterschiedliche Quellen (einschließlich der verschiedenen Arten von Medien) zu benutzen und natürliche und gesellschaftliche Phänomene zu beobachten?  
Können sie über spezifische Kenntnisse hinaus menschliches Verhalten besser erklären?
3. Ist in *Man: a Course of Study* ein bestimmter pädagogischer Ansatz durchgeführt, der den unterschiedlichen soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen in den Schulen gerecht wird?
4. Wenn das so ist, wie kann dann diese pädagogische Konzeption Lern- und Klassenaktivitäten beeinflussen?
5. Wie beeinflussen sozioökonomische Variablen und die Fähigkeitsvaria-

blen des Lehrens und Lernens dieses Material?

Ist dieses Curriculum bei verbal sehr fähigen Schülern genauso wirkungsvoll wie bei Schülern mit Lese- und Schreibschwäche?

Ist eine curriculare Einheit für innerstädtische Systeme genausogut wie für vorstädtische?

Gibt es in den verschiedenen Medien spezifische Motivationsvorteile für benachteiligte Schüler? (a. a. O., 9–10)

Um diese Fragen zu beantworten, wurden folgende fünf Verfahren verwendet:

- Interview mit den Schülern<sup>128</sup>;
- Fragebogen, mit deren Hilfe die Ansichten der Schüler über die Curriculummaterialien erfaßt werden sollten<sup>129</sup>;
- begrenzter Einsatz von Tests, mit denen festgestellt werden sollte, wie die Informationen des Curriculum von den Schülern aufgenommen wurden<sup>130</sup>;
- persönliche Befragung der Lehrer in einem Interview;
- Beobachtungen, mit deren Hilfe festgestellt werden sollte, wie die Interaktionen im Unterricht verlaufen<sup>131</sup>.

Mit diesen fünf Verfahren und aufgrund der sich überschneidenden Ergebnisse sah man die Validität der Evaluation gewährleistet. Darüber hinaus halfen drei dieser Verfahren (Fragebogen, Interview und Test) den Schülern zur Selbstevaluation ihres eigenen Verhaltens. Kategorisiert man die angewendeten Techniken, so lassen sich fünf Verfahren unterscheiden:

1. *Die klinische Methode*: Während das Curriculum unterrichtet wurde, wurden in periodischen Abständen Stichproben von Schülern aller Fähigkeitsgruppen aus den innerstädtischen und vorstädtischen Bezirken mit halbstrukturierten Fragebogen einzeln oder in kleinen Gruppen untersucht.
2. *Die quantitative Methode*: Alle an dem Versuch teilnehmenden Schüler<sup>132</sup> füllten die Tests aus und beantworteten die Fragebogen über die Lernumgebung, die auf das Interesse der Schüler, die Darstellung der Materialien und die Beurteilung ihrer Haltung beim Lernen zielen.
3. *Vor- und Nachtests*: Diese Tests erfaßten viele Elemente des Lernens: Lesefähigkeiten, Generalisierungsfähigkeiten, Vokabular, Fähigkeit, Grafiken und Zeichnungen anzufertigen, Interpretation visueller Materialien, Einstellung und persönliche Interessen.
4. *Die Unterrichts- und Lehrerevaluation*: Aufgrund der Äußerungen der Schüler im ersten Jahr wurde es den Curriculumentwicklern deutlich, daß sie der Rolle, die der Lehrer im Unterricht einnimmt, noch größere Aufmerksamkeit zukommen lassen mußten. So wurden in den letzten beiden Jahren intensive Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um die

Tabelle 14: Stichproben und Methodologie

	Man: a Course of Study 1967-68	Man: a Course of Study 1968-69	Kontrollgruppe nur 1968-69
Zahl der Schüler	2182 (51 %/o männlich, 49 %/o weiblich)	821 (50,3 %/o männlich, 49,7 %/o weiblich)	350 (37 %/o männlich, 63 %/o weiblich)*
Klassen	123 in 14 Schulsystemen	39 in 6 Schulsystemen	14 in 5 Schulsystemen
Schullage	urban, vorstädtisch	urban, vorstädtisch	urban, Kleinstädte, vorstädtisch
Klassenstufe	4 %/o 4. Klasse, 58 %/o 5. Klasse, 29 %/o 6. Klasse, 10 %/o aus verschiedenen Klassen	46 %/o 5. Klasse, 54 %/o 6. Klasse	100 %/o 5. Klasse
Testen der Schüler	Fragebogen, Vor- und Nachtests (mit Mehrfach-Antwort-Verfahren und offenen Items über Informa- tionen, Begriffe und Einstellungen)	Fragebogen, Vor- und Nachtests	Fragebogen
Unterrichts- beobachtungen	60 Beobachtungen in 22 Klassen, in denen 4 Lehrer und 14 Lehrerinnen unterrichteten	49 Beobachtungen in 7 Klassen, in denen 3 Lehrer und 4 Lehrerinnen unterrichteten	20 Beobachtungen in 5 Klassen
Ausgewählte Schüler-Interviews	85 Schüler in 12 Klassen	52 Schüler in 7 Klassen	21 Schüler in 4 Klassen
Ausgewählte Leh- rer-Interviews	Interviews mit den Lehrern der Klassen, deren Schüler interviewt wurden, und zwar am Anfang, in der Mitte und am Ende des Jahres		Lehrer aus 4 Klassen
Interviewer und Beobachter	7 Mitglieder im Evaluations-Team	5 Mitglieder im Evaluations-Team	
Methode der Evaluation	Statistische Analysen der »objektiven« Instrumente und »klinische« Interpretationen der Interviews und deskriptiver Materialien		

\* In der Stichprobe der Privatschulen waren mehr Mädchen als Jungen.

(aus: Curiosity, competence, community 1970, 3).

Interaktion zwischen Lehrern, Schülern und Unterrichtsmaterialien festzustellen. Dabei sollten die Lehrer durch Selbstreflexion und durch Selbstevaluation dafür interessiert werden, sich ihrer Rolle bewußt zu werden und sie gegebenenfalls zu modifizieren.

5. *Die Perspektive des Evaluators*: Tests und Fragebogen sind von Evaluatoren entwickelt worden, die eng mit den Curriculumentwicklern zusammen arbeiteten. Das bedeutet, daß die Evaluationsgruppe sich weitgehend auf die Voraussetzungen und die Werte des Entwicklungsteams einließ und zu fragen versuchte, wie weit seine Ziele und Vorstellungen durch die Materialien realisiert werden.

Dabei erstreckte sich die Evaluation auf Filme und andere visuelle Materialien, auf pädagogische Hilfsmittel wie Spiele usw. Den Filmen kommt die entscheidende Aufgabe zu, Informationen über die Wirklichkeit zur Verfügung zu stellen, d. h. also die Rolle von Feldversuchen und Exkursionen zu übernehmen, die die Schüler bei anderer Thematik in der Wirklichkeit durchführen können. Die dreißig Schülerhefte haben verschiedene Zielsetzungen, sind verschiedener Art und sollen das traditionelle Schulbuch ersetzen. Manche zielen auf die Vermittlung von Begriffen, andere enthalten Feldaufzeichnungen, wieder andere Gedichte, Lieder usw.

Bevor die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation dargestellt werden, soll eine Tabelle mit einem Überblick über die Stichprobenauswahl und die Methode der Evaluation wiedergegeben werden, die es bereits erlaubt, den relativen Aussagewert der Untersuchung einzuschätzen, bei dem die genauen Daten für die einzelnen Untersuchungsitems dem Autor nur zum Teil zugänglich waren (vgl. Tab. 14).

Die Ergebnisse der Evaluation von *Man: a Course of Study* sollen unter verschiedenen Kategorien dargestellt werden: Zunächst die Ergebnisse der *Schülerevaluation* (1), der *Lehrerevaluation* (2), der *Unterrichtsbeobachtungen* (3), sodann die des *Vergleichs mit den Kontrollgruppen* (4); schließlich erfolgt eine *Gesamtbeurteilung des Curriculum* (5), gemessen an seinen eigenen Zielvorstellungen.

### 1. *Schülerevaluation*

Im Rahmen der Evaluation der Materialien durch die Schüler ließ sich feststellen, daß die Materialien sehr verschiedene Arten des Lernens fördern, wobei vor allem in dem Teil des Curriculum, in dem das Verhalten der Tiere Gegenstand der Untersuchung ist, durch wiederholendes Lernen viele Informationen vermittelt werden. Ein hoher Lerngewinn zeigt sich auch bei dem Abschnitt über die Netsilik-Eskimos, der den Kindern den Lebenszyklus vor Augen führt. Er lag neben der Aneignung von Fakten auch in dem Erwerb heuristischer Fähigkeiten und in dem Erlernen von Gruppenarbeit. Dabei stellten sich bestimmte Themen als besonders wichtig und

eindringlich heraus, so etwa die Rollenunterschiede zwischen Mann und Frau bei den Netsilik-Eskimos.

Die Filme, ein zentrales Medium des Curriculum *Man: a Course of Study*, fanden bei den Schülern besonderes Interesse. Äußerungen wie die folgenden können als charakteristisch angesehen werden:

»... Man lernt mehr darüber als durch Lesen. Man sieht, wie sie sich bewegen; beim Lesen sieht man höchstens Bilder. Wie z. B. den Lachs, (beim Lesen) sieht man nicht, wie schnell er sich bewegt. (Doch im Film) werden sie so gezeigt, daß sie gerade vor einem stehen, (man muß) glauben, das Wasser fließt vorbei.« (Curiosity, competence, community 1970, 19)

Dabei übernehmen die Filme für die Kinder die Rolle einer Feldstudie; den Einzelheften, die bei den Schülern sehr beliebt waren, kam die Aufgabe eines Lehrbuchs zu. In der Einschätzung der Curriculummaterialien durch Jungen und Mädchen zeigten sich kaum Unterschiede.

Die Testergebnisse ergaben, daß die Schüler in beiden Teilen des Curriculum erhebliche Lernerfahrungen hatten; sie blieben bei allen Differenzierungen, die nach Variablen wie Notendurchschnitt, Geschlecht, Schulsystem, Erziehung und Beruf der Eltern gebildet worden waren, signifikant. Allgemein ausgedrückt läßt sich sagen: Es wurde ein Lernzuwachs des Vokabulars um 30% (von 40% auf 70%) erreicht; bei Wörtern wie Struktur, Lebenszyklus, Umwelt usw. wurden sogar über 80% erreicht.

Dabei zeigten sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, obwohl in allen ein signifikanter Lernzuwachs zu verzeichnen war; er war bei den Kindern der Unterschicht – relativ gesehen – nicht geringer als bei den Kindern der Mittelschicht. Im allgemeinen zeigte es sich, daß die Schüler die Netsilik-Materialien am meisten schätzten, da sie vom Menschen handelten, so daß ohne diese curriculare Einheit *Man: a Course of Study* kaum als vollständig angesehen werden kann.

Ein weiteres interessantes Evaluationsergebnis zeigte die Untersuchung der Wirkung der im Rahmen der Netsilik-Einheiten entwickelten Jagdspiele, die mit Hilfe von Vor- und Nachtests bei 585 Schülern in einem Schulsystem gewonnen wurde. Es ergab sich, daß diese Spiele sehr erfolgreich waren. Der Lerngewinn erhöhte sich noch erheblich, wenn die Schüler dazu angehalten wurden, ihr Verhalten bei den Spielen zu reflektieren. Bei diesen Spielen zeigte es sich, daß die Jungen den Mädchen vor allem in den strategischen Aspekten der Spiele erheblich überlegen waren. Nach Einschätzung der Lehrer korrelierten die Testergebnisse nicht mit den sonstigen Schulleistungen.

### 2. Die Ergebnisse der Evaluation der Lehrer

Im Verlauf der Entwicklung der Curriculummaterialien wurde immer wieder deutlich, daß zu ihrer adäquaten Verwendung eine systematische Leh-

raus- und -fortbildung benötigt wurde. Daher wurden Seminare eingerichtet, in denen die Lehrer ihre Erfahrungen und Probleme besprechen und sich bei der Erarbeitung und Einübung neuer Unterrichtsmethoden unterstützen konnten. Die Seminarleiter, die in mehrwöchigen Sommerseminaren ausgebildet worden waren, waren meist selbst Lehrer und hielten Fortbildungsseminare regelmäßig während des Schuljahres ab. Der Evaluation wurden zwei Seminare in Vororten, ein Seminar in einer Kleinstadt und drei in innerstädtischen Bezirken zugrunde gelegt. Im allgemeinen bestand bei den Lehrern in den beobachteten Seminaren die Tendenz, anfänglich mehr an Fragen interessiert zu sein, die sich auf die unmittelbaren Probleme des Unterrichtens bezogen. Nachdem die Lehrer sich mit dem Curriculummaterial vertraut gemacht hatten, zeigte sich im Verlauf der Seminare ein grundsätzliches Interesse an dem Curriculum und an allgemeinen Problemen des Unterrichtens und der Pädagogik. Zwischen den Lehrern in den städtischen Bezirken mit Kindern der Unterschicht und den Lehrern in den Vorstädten mit Kindern der Mittel- und Oberschicht zeigte sich ein erheblicher Unterschied. Erstere waren mehr an den Fragen der unterrichtlichen Nutzung der Curriculummaterialien und an den konkreten Problemen des Unterrichtens interessiert, die letzteren eher vertraut schienen. Diese waren dafür stärker an den grundsätzlichen Problemen, den Wertfragen und inhaltlichen Problemen interessiert. In beiden Lehrergruppen ergab sich, vor allem bei den jüngeren Lehrern, eine positive Einstellung zu den Lehrerhandbüchern, die im allgemeinen als eine gute Ergänzung zu den Seminaren angesehen wurden. Folgende Äußerungen eines Lehrers über die Lehrerhandbücher wird als charakteristisch angesehen:

»... Wir erhalten die Gelegenheit, herauszufinden, was wir in dieser Diskussion lernen sollen. Aber man muß sich selbst fragen, und das ist gut so. Man hat kein Lehrerhandbuch, das angibt, was man nun genau lehren soll. Man soll sich selbst fragen, was für einen wichtig ist.« (a. a. O., 26).

Bei der Evaluation des Curriculum durch die Lehrer standen vor allem Äußerungen über die Qualität der Unterrichtsmaterialien, der verwendeten Methoden, der pädagogischen Ziele und des durch sie bewirkten Klassenklimas im Vordergrund.

Weniger Beachtung fanden die konzeptuelle Leistung des Curriculum und die damit verbundenen Probleme. Dabei wurde im allgemeinen die Mannigfaltigkeit der curricularen Materialien besonders anerkannt. Als Kritik wurde eingewandt, daß das Curriculum nicht die bislang üblichen Fertigkeiten vermittelt und daß es die Projektarbeit und die Einzelarbeit relativ wenig betont, da es auf der konzeptuellen Basis des Klassenunterrichts entwickelt worden ist. Diese Äußerungen und die Kritik an dem zu großen Umfang der Materialien, die sich mit dem Verhalten der Tiere befassen, wurde durch die Auswertung der Schülerantworten bestätigt.

### 3. Unterrichtsbeobachtung

Der Vergleich des Unterrichtsstils einer Gruppe von Lehrern, bevor sie *Man: a Course of Study* zu unterrichten begannen und nachdem sie diese Materialien unterrichtet hatten, ergab: Die Lehrer änderten – obwohl das wohl im allgemeinen nur schwer durch Curriculummaterialien allein erreicht werden kann – ihren Unterrichtsstil von einem eher direktiven, lehrerzentrierten Unterrichtsstil vor der Arbeit mit *Man: a Course of Study* zu einem mehr »offenen«, schülerzentrierten Unterrichtsstil. In ihm sprachen die Lehrer weniger, gaben die Schüler längere Antworten; es kam zu einer stärkeren Schüler-Schüler-Interaktion. Aus den Schülerantworten ließ sich entnehmen, daß die Schüler dieses Alters einen solchen Unterrichtsstil mit Gruppenarbeit und lebhaften Interaktionen einem stärker lehrerzentrierten Stil vorziehen. Bei der Untersuchung der Stichprobe zeigte sich, daß sich eine Unterscheidung zwischen wissenschaftsorientierten und schülerorientierten Lehrern präzise nachweisen ließ, von denen erstere stärker an curricularen Inhalten und Fakten interessiert waren, letztere sich eher für das Verhalten der Schüler und die interpersonellen Beziehungen interessierten.

### 4. Vergleich mit Kontrollklassen

Hier sind die Ausführungen des Evaluationsberichts unzureichend. Im ganzen gesehen, wird eine erhebliche Überlegenheit des Curriculum *Man: a Course of Study* festgestellt, ohne daß dies jedoch für den Leser anhand sicherer Daten überprüfbar wäre. Generell wird für die Versuchsgruppe festgestellt, daß der Unterricht eine höhere methodische Vielfalt zeigt, indem etwa Texte, Bilder und Filme des Medienverbands sachkundig benutzt wurden. Darüber hinaus wurden der Versuchsgruppe folgende Vorteile zugeschrieben:

- stärker schülerzentrierter Unterricht,
- stärker wertorientierte Probleme,
- stärkere Schüler-Schüler-Interaktionen,
- längere Antworten der Schüler,
- geringere Kontrollfunktion der Lehrer.

Es zeigte sich, daß in der Kontrollgruppe die Lehrer in den Vororten, in denen weitgehend Mittelschichtkinder wohnten, häufig einen stärker schülerbezogenen Unterricht gaben, der dem ähnelte, der in den innerstädtischen Bezirken, in denen weitgehend Kinder der Unterschicht leben, mit Hilfe von *Man: a Course of Study* gegeben wird. D. h. die Lehrer in den innerstädtischen Schulbezirken machten einen zum Teil erheblichen Wandel durch, indem sie von einem mehr lehrerzentrierten zu einem eher schülerzentrierten Unterricht kamen. Interviews mit Lehrern und Schülern in den Kontrollklassen unterstützten diese Beobachtungen und machten deut-

lich, daß zudem die Schüler in den Kontrollklassen eine eher passive Rolle einnahmen und damit auch zufrieden waren.

### 5. Gesamtbewertung

Das Hauptgewicht von Man: a Course of Study liegt auf »wechselseitigem Lernen« (reciprocal learning), bei dem das Gruppenlernen eine entscheidende Rolle spielt. Dabei gilt es, von einem lehrerzentrierten zu einem schülerzentrierten Lernen zu kommen, in dem der Lehrer als »Katalysator« dient und bei dem das Stimulieren von Fragen genau so wichtig ist wie das Beantworten von Fragen. Im Mittelpunkt des Curriculum stehen Materialien, die entsprechende Fragen über tierisches und menschliches Verhalten für Lehrer und Schüler anregen, worin die Autoren eine zentrale Aufgabe politisch-sozialwissenschaftlicher Erziehung sehen. Im allgemeinen deuten die Ergebnisse der verschiedenen Evaluationsuntersuchungen darauf hin, daß die Ziele des »sozialen Lernens«, die den Curriculumentwicklern genau so wichtig wie die inhaltlich zu bestimmenden Ziele waren, relativ gut erreicht worden sind (vgl. dazu Braun 1972). Das gleiche läßt sich für den angestrebten Lernzuwachs und die Befriedigung der Schüler beim Lernen annehmen, wenngleich die Daten nicht signifikant sind.

Bei der Vermittlung einiger Konzepte ergaben sich für die Schüler erhebliche Schwierigkeiten, so etwa bei dem Verstehen der Einzigartigkeit der menschlichen Sprache und der Unterschiede zwischen angeborenen und erworbenen Verhaltensweisen. Auch ein Teil der Lehrer vor allem in den innerstädtischen Schulen, hatte ähnliche Schwierigkeiten. In der curricularen Einheit über die Netsilik-Eskimos zeigte sich, daß die Schüler im allgemeinen die *Ähnlichkeit* des dargestellten Verhaltens mit Verhaltensweisen in ihrer eigenen Kultur erkannten und entsprechend interpretierten. Sie entdeckten aber auch die *Unterschiedlichkeit* der Verhaltensweisen, d. h. ihre kulturbedingte Verschiedenheit. Sie reagierten emotional auf diese und setzten sich mit ihnen auseinander. Ein besonderes Anliegen war den Schülern z. B. die Frage der Tötung von Kindern und Alten. Sie unterzogen das Wertsystem der Netsilik-Eskimos einer kritischen Analyse und distanzierten sich von den »magischen« Vorstellungen der Eskimos, ohne jedoch auf diese Vorstellungen als »primitiv« herabzusehen. Aus der Wortliste in den Interviews wählten sie dementsprechend »magische Wertvorstellungen« als eines der zentralen Wörter zur Kennzeichnung des täglichen Lebens der Netsilik-Eskimos. Die Schüler entwickelten also durchaus einen Sinn für das Eigenrecht dieser Wertvorstellungen und erarbeiteten sich somit einen Grundwert der Kulturanthropologie.

Nach Ansicht der Curriculumentwickler hat Man: a Course of Study, in dem die grundlegenden, für das Überleben der Menschen wichtigen Mechanismen behandelt werden, *auch* für die Kinder der innerstädtischen Schul-

bezirke der Unterschicht eine unmittelbare Relevanz, da viele ihr eigenes Verhalten steuernde Mechanismen einer Reflexion unterzogen werden. So sind etwa für die Kinder die Formen menschlichen Zusammenlebens, die Fragen der Dominanz in der Familie und in der Gruppe von zentraler Bedeutung, um ihr eigenes Leben und ihre Rolle im sozialen Zusammenleben zu verstehen. Darüber hinaus gewinnen viele Schüler Freude am heuristischen Lernen, das durch die curricularen Materialien und die mit ihnen intendierten neuen Unterrichtsformen angeregt wird. In der Evaluation zeigte sich, daß eine strikte Trennung zwischen Curriculum und Unterricht, zwischen Inhalt und Methode nicht möglich ist. Es wurde durch die Befunde der Evaluation bestätigt, daß zu einer angemessenen Curriculumentwicklung auch adäquate Methoden der Dissemination gehören, wobei speziell dem Unterricht der Unterschichtenkinder besondere Aufmerksamkeit zukommen muß, da Lehrer hier oft auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen.

Gewiß kann man die Evaluation von *Man: a course of Study* nicht ohne weiteres als vorbildlich ansehen. Jedoch ist sie der Versuch eines Curriculumteams, wesentliche Aspekte des Curriculum einer Überprüfung zu unterziehen. Die Kritik an dieser Evaluation wird sich dabei vor allem auf folgende Faktoren richten:

- Ungenügende Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung;
- unzureichende Absicherung der Werturteile durch sichere Daten;
- zu geringer Gebrauch formativer Evaluation;
- keine erkennbare Kontextevaluation;
- nicht deutlich erkennbare Funktion der Evaluation;
- nicht eindeutig bestimmte Adressaten.

In der Darstellung des Evaluationsberichts fehlt eine exakte Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung. Das heißt, es ist nicht ersichtlich, an welchen Stellen beschrieben wird, welchen Einfluß das Curriculum auf die Schüler hat und wann ein Urteil über den Wert des Curriculum gefällt wird. Vielmehr gehen – sieht man von der Gesamtbewertung des Curriculum am Ende ab – die deskriptiven und die evaluativen Elemente durcheinander.

Ein kritischer Einwand muß sich auch auf das Fehlen einer ausreichenden Zahl sicherer Daten richten. Daher sind oft die deskriptiven, vor allem aber die evaluativen Elemente für den Adressaten der Evaluation nicht durchschaubar. Mehrere Abschnitte bleiben ohne Belege durch Daten und müssen vom Leser zum Teil als Meinungsäußerungen aufgenommen werden, ohne überprüft werden zu können. Darüber hinaus erhebt sich die Frage, ob in dieser Untersuchung die im Rahmen der Evaluation gewonnenen Daten optimal genutzt werden. Wenn eine Evaluation vorwiegend als summative am Ende der Curriculumentwicklung erfolgt, werden wertvolle Möglichkeiten vergeben, mit den Ergebnissen der Evaluation noch zur Ver-

besserung des Curriculum beizutragen. Eine solche Evaluation, die im Prozeß der Curriculumentwicklung erfolgt, läßt sich als *formative Evaluation* bezeichnen. Sie ist im Rahmen des Evaluationsberichts kaum erwähnt worden, so daß der Entwicklungsprozeß nur teilweise nachvollzogen werden kann.

Das gleiche gilt für eine der Curriculumentwicklung vorausgehende *Kontextevaluation*, mit der man die Voraussetzung und den Zusammenhang zu klären versucht, in den ein solches Projekt hineingestellt werden kann. Für eine angemessene Planung des Projekts ist sie unerläßlich. Vielleicht hätte es bei einer entsprechenden Kontextevaluation oder einer umfangreicheren formativen Evaluation vermieden werden können, die Teile des Curriculum, die sich mit tierischem Verhalten befassen, so umfangreich zu machen, vielleicht hätte man statt dessen den Teil, in dem vom menschlichen Verhalten direkt die Rede ist, ausführlicher gestalten können. Schließlich erhebt sich die Frage, ob nicht bei stärkerer Präzisierung der Aufgaben der Evaluation im Stadium der curricularen Entwicklung, Planung und Dissemination noch relevantere Ergebnisse für die Verbesserung des Curriculum hätten erzielt werden können. Das wäre vielleicht auch noch eher der Fall, wenn man die Evaluation für bestimmte Adressatengruppen deutlicher spezifiziert hätte.

Es fehlt vor allem eine deutliche Spezifizierung der Adressatengruppe für die Evaluationsergebnisse. Überdies scheinen die vorliegenden Evaluationsmaterialien stark von den Verkaufsinteressen der Curriculumhersteller bestimmt gewesen zu sein. Im ganzen gesehen, sollen diese kritischen Anmerkungen jedoch nicht die Bedeutung der Evaluation von Man: a Course of Study in Frage stellen, zumal es sich bei dieser Untersuchung durchaus um ein finanziell und personell realistisch geplantes Vorhaben handelt. Darüber hinaus spiegelt die Untersuchung den Erkenntnisstand der Evaluationsforschung vor den Neukonzeptualisierungen wider, die in den Jahren 1967–72 entwickelt wurden und die zum Teil erst eine Konsequenz aus diesen Projekten und Evaluationsversuchen sind. Sie sollen im folgenden Abschnitt systematisch dargestellt werden.

### *9.2 Neuere Ansätze zur Evaluation von Curricula*

In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre ist es zur Entwicklung neuer Vorstellungen von den Aufgaben, Methoden und Techniken der Evaluation gekommen (vgl. Wulf 1972 d). Dafür lassen sich vor allem folgende vier Gründe anführen:

- Kritik an den bestehenden Konzeptionen der Evaluation;
- Unsicherheit über die gesellschaftspolitische Funktion der Erziehung und die teilweise erfolgte Verlagerung der Theorie-Praxis-Reflexion in die Evaluation;

- das Anliegen, bei Bildungsinvestitionen eine möglichst gute Kosten-Effektivitäts-Relation zu erhalten;
- die Frage, ob die umfangreichen Bildungsinvestitionen der fünfziger und sechziger Jahre wirklich zu einer Verbesserung der amerikanischen Schulwirklichkeit geführt haben.

Diese Faktoren sind eng miteinander verbunden und lassen sich nur analytisch trennen.

1. Aufgrund der umfangreichen Erfahrungen mit der Evaluation von Curricula wurde man der Tatsache gewahr, daß Evaluation, die sich auf die Messung der Lernzielerreichung beschränkt (Smith/Tyler 1942; Tyler 1950, 1969), den Anforderungen der modernen, systematischen Curriculumreform nicht gerecht wird. Es wurde deutlich, daß Curriculumentwicklung ein komplexer Prozeß ist, in dem Evaluation dazu beitragen kann, bessere curriculare Produkte zu erhalten, wenn sie sich nicht darauf beschränkt, die Lernzielerreichung der Schüler nach Abschluß der Entwicklung des Curriculum festzustellen, sondern ihre Aufgabe darin sieht<sup>133</sup>, bereits die *Voraussetzungen*, den *Entwicklungsprozeß* und dann erst das (abschließende) *Ergebnis* zu beschreiben und zu bewerten. Das heißt also: *Evaluation sollte als ein integraler Bestandteil des gesamten Prozesses der Curriculumentwicklung begriffen werden.*
2. Das zweite für die Bedeutungszunahme der Evaluation wichtige Element besteht in der Unsicherheit vieler amerikanischer Pädagogen und Curriculumentwickler im Hinblick auf die *gesellschaftliche Funktion* der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. Ihre tradierten Bezugsnormen sind in den fünfziger Jahren fragwürdig geworden. Die in zunehmendem Maße ins Bewußtsein vieler Pädagogen getretene Diskriminierung der schwarzen Minderheit, die soziale Ungerechtigkeit, der Vietnam-Krieg mit seinen Auswirkungen auf die Innenpolitik und die Arbeitslosigkeit vieler Menschen haben die Problematik des »American Way of Life« immer deutlicher gemacht. Diese Unsicherheit über die angemessenen gesellschaftlichen Zielsetzungen, mit der auch Zweifel an den traditionellen Verfahren der Curriculumentwicklung einhergehen, hat auch dazu geführt, daß der Wert (präskriptiver) curricularer Theorien für die Curriculumentwicklung in Frage gestellt wurde (Schwab 1970, 1971, 1972 b). Hinzu kam die Erkenntnis, daß eine praxisbezogene Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft immer wieder von neuem das Theorie-Praxis-Verhältnis bestimmen muß und daß bei einer absoluten Handhabung theoretischer Ansprüche, etwa im Bereich der Curriculumentwicklung, die Praxis den Schaden haben würde. Somit kam der Evaluation häufig die Aufgabe zu, zwischen Theorie und Praxis in der Curriculumentwicklung zu vermitteln, indem sie Informationen zur Verfügung stellte, die zu einer Modifikation der Theorie und der Praxis benutzt werden konn-

ten. Mit anderen Worten: Sie erhielt die Aufgabe festzustellen, wo die Schwächen eines Curriculum liegen, sei es in bezug auf seine Zielsetzung, seine Inhalte oder seine didaktische Durcharbeitung oder in bezug auf seine Dissemination. Die so unter bestimmten theoretischen Fragestellungen bereits gewonnenen Informationen lassen sich dann zur Modifikation des Curriculum und der Bedingungen seiner Dissemination benutzen. Daher soll hier die These aufgestellt werden, daß im Bereich der amerikanischen Curriculumentwicklung im Rahmen der Evaluation ein wesentlicher Teil der nicht geleisteten Theorie-Praxis-Reflexion unter Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlich gewonnener Daten stattfindet.

3. Für die Bedeutungszunahme der Evaluation im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung ist auch ein ökonomisches Interesse verantwortlich. In zunehmendem Ausmaß trat in den letzten Jahren die Frage nach der Relation zwischen finanziellen Aufwendungen und Ergebnissen in den Mittelpunkt. Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Öffentlichkeit das Recht hat, Rechenschaft darüber zu fordern, wie Steuergelder verwendet werden, kam man immer stärker zu der Forderung, Curriculumprojekte so zu entwickeln, daß bei einem bestimmten finanziellen Aufwand ein Maximum an Ergebnissen erzielt wird. Diese auf Effektivität gerichtete, *zweckrationale* Komponente fand starken Ausdruck im bereits erwähnten Elementary and Secondary Education Act von 1965, in dem Evaluation als eine Voraussetzung für die Gewährung von finanziellen Zuwendungen verlangt wurde. In der Folgezeit führte das dann zur Entwicklung von zahlreichen bildungsökonomischen Modellen für den Mikrobereich (vgl. z. B. Alkin 1972 d), auf die jedoch in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden soll.

Darüber hinaus entwickelten auch die Lehrmittelverlage ein erhebliches Interesse an Evaluationsuntersuchungen, mit denen sie den Schulverwaltungen und Lehrern nachzuweisen versprachen, daß die Curricula auf ihren Wert hin untersucht und mit Hilfe von Evaluationsergebnissen für gut befunden worden waren.

Die Ergebnisse von Evaluationsuntersuchungen wurden von den Verlagen dazu verwendet, den Curricula eine »wissenschaftliche« Legitimation zu verleihen<sup>134</sup>. Eine solche Verwendung von Evaluationsdaten, auf die sich die Gewinninteressen der großen Verlage so unmittelbar richten, legt es nahe, die Ergebnisse der Evaluation – vor allem in der für die Käufer bestimmten Form – unter Ideologieverdacht zu stellen. Denn Evaluationsuntersuchungen, zumal wenn sie von Projektmitgliedern durchgeführt werden und für solche Zwecke bestimmt sind, kommen leicht in die Gefahr, nur die Fragen zu stellen, von denen sie eine positive Beantwortung durch die Daten erwarten<sup>135</sup>.

4. Ein weiteres wichtiges Motiv für die Bedeutungszunahme der Evaluation in den letzten Jahren kommt in der Frage zum Ausdruck, was denn die erheblichen Anstrengungen der Bildungsreform der sechziger Jahre wirklich an Veränderungen im Bildungssektor erreicht haben. Ist es gelungen, mit den angewandten Strategien die Schulwirklichkeit zu verändern? Oder haben sie trotz vieler Bemühungen im ganzen nur unwesentliche reale Verbesserungen bewirkt? Dieses zentrale Anliegen ist zwar immer in Evaluationsuntersuchungen enthalten, kann jedoch bei voller Berücksichtigung leicht den Rahmen der Evaluation sprengen. Es erhielt im Rahmen der umfangreichen empirischen Untersuchungen des *National Assessment of Educational Progress* eine zentrale Funktion, wenngleich es auch dort nicht mit der notwendigen Schärfe verfolgt wird<sup>136</sup>.

Im Rahmen dieses Beitrags soll das Schwergewicht auf die infolge der beschriebenen Tendenzen neu entstandenen Ansätze zur Konzeptualisierung von Evaluation gelegt werden<sup>137</sup>. Sie muß – entsprechend den verschiedenen Bedingungen eines jeden Curriculumprojekts bzw. Schulversuchs – in bezug auf die Praxis der Evaluation modifiziert werden. Dennoch werden sich eine Reihe von ähnlichen Grundproblemen stellen.

Eine erste Frage zielt darauf, wann Evaluation beginnen soll. Es ist aus den vorherigen Abschnitten deutlich geworden, daß sie keinesfalls erst am Ende der Curriculumentwicklung einsetzen darf. Es muß vielmehr auch der *Prozeß* der Curriculumentwicklung evaluiert werden, genauso wie die *Voraussetzungen* bzw. der *Kontext*, für den ein Projekt geplant wird. Zur Evaluation der Voraussetzungen bzw. des Kontextes gehört z. B., daß man die sozioökonomischen Bedingungen der Schüler feststellt, daß man ihre Altersstufe, ihre Interessen, ihre Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit in Betracht zieht und bereits bei der Planung des Curriculum berücksichtigt. Die Evaluation der Voraussetzungen bzw. des Kontextes erfordert aber auch, daß man den didaktischen Kontext evaluiert, auf den das Projekt abzielt. Es gehört ferner dazu: Die Evaluation der finanziellen und materiellen Bedingungen, der Innovationsbereitschaft der Lehrer, deren Kenntnis eine Voraussetzung dafür ist, das Curriculum angemessen planen und seine Einführung in die Schule verbessern zu können. Schließlich muß man die Evaluation der politischen Voraussetzungen (der bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen) verfolgen, da nur aufgrund ihrer genauen Kenntnis angemessene Strategien entwickelt werden können, um die Schulwirklichkeit zu innovieren. Dieser Gesichtspunkt wird dort besonderes Gewicht erhalten, wo man Curricula unter emanzipatorischer Zielsetzung evaluiert.

Die Evaluation, die während der Entwicklung des Curriculum stattfindet, läßt sich als *Prozeßevaluation* oder in Anlehnung an Scriven (1972 d) als *formative Evaluation* bezeichnen. Ihre Aufgabe ist es, die Unzulänglich-

keiten des Curriculum zu entdecken, während es noch in der Entwicklung ist, und diese zu korrigieren. Formative Evaluation wird also als ein integraler Bestandteil der Entwicklungsarbeit angesehen. Dabei ist die Frage, ob sie vom Entwicklungsteam selbst oder von einem besonderen Evaluationsteam geleistet werden soll, sekundär. Wichtig ist allerdings, daß der Kommunikationsfluß zwischen denen, die primär an der Entwicklung des Curriculum beteiligt sind, und denen, die mehr mit der Evaluation befaßt sind, gut ist. Dabei zeigen die amerikanischen Erfahrungen, daß es leicht zu Spannungen zwischen den beiden Gruppen kommt, da die Evaluationsgruppe oder der Mitarbeiter, der stärker diese Funktion übernimmt, nur zu leicht als ein »destruktives« Element begriffen wird. Sicher ist aber, daß bei guter Zusammenarbeit, insofern Unzulänglichkeiten in der Konstruktion vermieden werden können, die formative Evaluation festzustellen hilft, ob z. B. die Gestaltung bestimmter Abschnitte des Curriculum angemessen ist bzw. wo welche Verbesserungen erforderlich sind. Formative Evaluation wird auch aufdecken, ob etwa aufgrund der Kontextevaluation Voraussetzungen gemacht worden sind, die zu unzulänglichen curricularen Konkretisierungen geführt haben.

Die zweite Frage zielt auf die *Art und Weise*, in der Evaluation durchgeführt wird. In der amerikanischen Evaluationsforschung lassen sich zwei Verfahren der Evaluation unterscheiden; Scriven hat dafür die Begriffe *intrinsische Evaluation* und *Ergebnisevaluation* geprägt. Bei der intrinsischen Evaluation gilt es z. B., die Ziele, die Medien oder die Materialien eines Curriculum einer Analyse zu unterziehen. Bei einer solchen Analyse werden Kriterien verwendet, die z. T. vorher, z. T. erst im Verlauf der Analyse formuliert werden. Kennzeichnend für die intrinsische Evaluation ist jedoch, daß in ihrem Verlauf nicht gefragt wird, wie die Ziele, Materialien, Medien auf die Schüler wirken, sondern daß vielmehr ihre Angemessenheit und innere Konsistenz untersucht wird. Intrinsische Evaluation muß hermeneutische und ideologiekritische Verfahren verwenden. Die Analyse der Curricula in Kap. 7 läßt sich als eine intrinsische Evaluation bezeichnen. Ihre Aufgabe ist einmal die Beschreibung des Curriculum, sodann aber auch seine Bewertung. Etymologisch ist Bewertung das Zentrum der Evaluation; m. E. muß sie es auch im Rahmen einer hermeneutischen oder erfahrungswissenschaftlichen Untersuchung sein. Verfahren wie das Curriculum Material Analysis System (CMAS) stellen im allgemeinen jedoch die deskriptiven Aspekte in den Mittelpunkt. Dafür gibt es mindestens zwei Gründe. Einmal fürchten die Evaluatoren, durch zu harte Urteile die Gegnerschaft der Autoren der Curricula zu provozieren, die oft zu den führenden Vertretern der politisch-sozialwissenschaftlichen Erziehung gehören. Zum anderen gibt es bislang kaum hinreichend entwickelte Verfahren, mit denen man zu wissenschaftlich validierten Werturteilen kommen kann. Da-

her kann im Rahmen einer intrinsischen Evaluation kaum mehr geleistet werden, als Urteile in bezug auf offengelegte Kriterien zu fällen und sie zu begründen. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der BRD sind die Verfahren hermeneutischer und ideologiekritischer Analyse bekannt (Klafki 1971), so daß hier nicht näher auf sie eingegangen werden muß.

Die andere Form der Evaluation zielt auf die Beschreibung und Beurteilung von Curricula unter Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlich gewonnener Daten. Sie läßt sich mit Scriven als *Ergebnisevaluation* bezeichnen. Aufgabe dieser Form der Evaluation ist es z. B., Informationen darüber zu gewinnen, wie Curricula auf die Schüler wirken, wie sie von den Lehrern verwendet werden und welche Veränderungen sie in der *Schulwirklichkeit* erreichen. Scriven versteht unter Ergebnisevaluation in erster Linie die Evaluation des Lernzuwachses, der durch das Curriculum bei den Schülern erreicht wird. Diese Definition ist m. E. zu eng, bzw. sie deckt nur einen Teil des Aufgabengebiets der Evaluation (vgl. Wulf 1972 c). Um eine Ergebnisevaluation durchzuführen, bieten sich verschiedene, in den Sozialwissenschaften z. T. schon seit längerem gebrauchte Verfahren an. Zu ihnen gehören Kriteriumstests, Interviews mit Schülern und Lehrern, Meinungsfragebogen und ähnliches. Bei der Entwicklung dieser Instrumente bedarf es ähnlicher Kriterien, wie sie bei der intrinsischen Evaluation formuliert werden müssen; bereits in diesem Stadium bedarf es Urteilskriterien und einer entsprechenden Theorie oder eines konzeptuellen Schemas, um sie daraus zu begründen. Um die gewonnenen Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, braucht man ebenfalls entsprechende Kriterien bzw. eine Theorie oder ein konzeptuelles System. Denn erst eine Interpretation und Bewertung der Ergebnisse bildet eine *Evaluation*. Dabei besteht das zentrale Anliegen der Evaluation darin, festzustellen, aus welchen Gründen bestimmte Lernergebnisse erreicht bzw. nicht erreicht werden; nur dann lassen sich aus der Analyse bestimmte Schlüsse ziehen.

Bei dieser Aufgabe unterscheiden sich die Verfahren und Methoden im Rahmen der Ergebnisevaluation nur wenig von denen der intrinsischen Evaluation. Die Verfahren der intrinsischen Evaluation und der Ergebnisevaluation schließen einander nicht aus; sie ergänzen sich vielmehr und können – je nach Erkenntnisinteresse – angewandt werden.

Eine dritte Frage muß sich auf das Verhältnis von *Beschreibung* und *Beurteilung* im Rahmen von Evaluationsuntersuchungen richten, das jedes Mal wieder neu bestimmt werden muß. Von Stake (1972 d) wurde im Rahmen eines erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes zur Evaluation eine Matrix entwickelt, die dazu dienen sollte, die verschiedenen Daten zu klassifizieren.

Tabelle 15  
Evaluationsmatrix nach Stake (1972d, 99)

rationale Begründung	Beschreibungsmatrix			Urteilmatrix	
	Intentionen	Beobachtungen		Normen	Urteile
			Voraussetzungen		
			Prozesse		
			Ergebnisse		

Diese Matrix hat eine doppelte Funktion. Sie kann in analytischer Absicht zur Untersuchung vorliegender Curricula bzw. Evaluationsarbeiten verwendet werden. Sie kann aber auch mit »strategischem« Anliegen benutzt werden und dient dann zur Konzeptualisierung einer Evaluationsuntersuchung und zur Klassifizierung entsprechender Daten.

Nach Stakes Evaluationsmatrix gilt es, zunächst zu untersuchen, welche Intentionen in den drei Feldern *Voraussetzungen*, *Prozesse*, *Ergebnisse* vorliegen:

Es gilt z. B. herauszufinden, welche Voraussetzungen, d. h. etwa welche Zielvorstellungen und Erwartungen bei den Schülern und Lehrern im Hinblick auf ein Curriculum vorliegen bzw. welche Intentionen die Schulverwaltung mit bestimmten Materialien verfolgt. Dabei ist auch der Kontext mit zu untersuchen, für den hier die Ziele formuliert worden sind.

Sodann gilt es festzustellen, welche Intentionen für die Unterrichtsprozesse formuliert werden bzw. worden sind. Zu diesen gehören z. B. Prozeßziele, die die Verwendung heuristischer Unterrichtsmethoden und anderer schülerzentrierter Unterrichtsverfahren betreffen und die z. T. nicht in einer Ergebnisevaluation festgestellt werden können.

Schließlich muß man die Intentionen erfassen, mit denen die (intendierten) Lernergebnisse angegeben werden. Das heißt z. B.: Es gilt festzustellen, welche Verhaltensänderungen als Ergebnis einer curricularen Einheit erreicht werden sollen, und diese dann zu sammeln.

Die zweite Spalte *Beobachtungen* dient nun dazu, die Informationen zu sammeln, die sich aus der Beobachtung der »Voraussetzungen«, »Prozesse« und »Ergebnisse« ergeben. Dabei muß festgestellt werden, inwieweit bestimmte Intentionen realisiert worden sind.

Zwischen den drei Feldern der Beschreibungsmatrix ist in der Spalte der Beobachtungsdaten die empirische Konsistenz zu überprüfen, indem Informationen mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden in den drei Feldern gesammelt und in Beziehung gesetzt werden.

Schließlich gilt es, die Beobachtungen in Beziehung zu den Intentionen zu bringen und die *Kongruenz* zwischen Intentionen und Beobachtungen zu überprüfen. Im allgemeinen wird sich eine vollständige Kongruenz zwischen Intentionen und Ergebnissen nicht ergeben. Daher ist es wichtig, die *Diskrepanz* festzustellen, zu beschreiben und zu bewerten. Eine solche Diskrepanz-Information sagt zunächst noch nichts über die Validität oder Reliabilität der Ergebnisse aus. Wie eine Diskrepanz beispielsweise zwischen Lernzielen und Ergebnissen zu interpretieren ist, ist eine weitere im Rahmen der Evaluation zu beantwortende Frage, die besonders bei »offenen« Curricula erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Denn keinesfalls bedeutet Diskrepanz zwischen Zielen und Ergebnissen, daß letztere als weniger wertvoll anzusehen sind; es kann durchaus der Fall eintreten, daß die Ergebnisse höher bewertet werden müssen als die Ziele. Eine Analyse dieser Diskrepanz-Information kann darüber im Einzelfall Auskunft geben.

Nachdem der Prozeß der Beschreibung im Rahmen der Evaluation in Anlehnung an Stake kurz dargestellt worden ist, gilt es, sich modellhaft den Urteilsprozeß zu vergegenwärtigen. Bewertungen erfolgen stets in bezug auf Normen, die als Bezugspunkte für die Bewertung dienen. Solche Normen – und darauf hat Stake zu Recht hingewiesen – können *absolut* oder *relativ* sein. Absolute Normen werden gesetzt; die Bewertung erfolgt dann in bezug auf sie; dabei ergibt sich jedoch leicht die Gefahr des Dezi-sionismus (vgl. dazu Zimmer 1971). Relative Normen werden durch vergleichbare Curricula gebildet. Ihre Normen dienen als Kriterium für die Beurteilung eines bestimmten Curriculum. Ein solcher Bezug auf relative Normen liegt auch bei der traditionellen experimentellen Versuchsanordnung vor, bei der eine mit einem neuen Curriculum arbeitende experimentelle Gruppe mit einer oft mit einem »alten« Curriculum arbeitenden Kontrollgruppe verglichen wird. Dabei liefert das alte Curriculum die Normen für den Vergleich.

Eine vierte, zentrale Frage zielt auf die Aufgaben der Evaluation. *Welches ist die Funktion der Evaluation?* Wie diese Frage beantwortet wird, hängt von den Adressaten der Evaluation und ihren Erkenntnisinteressen ab. Zu den Adressaten gehören zunächst einmal im Stadium der formativen Evaluation die Curriculumentwickler, die Lehrer, aber auch die Schulver-

waltungen, Ministerien<sup>138</sup>, Eltern und, nicht zuletzt, die Schüler. Im Rahmen der amerikanischen Evaluationsforschung sind die Akzente ganz verschieden gesetzt worden, je nachdem, wer der Adressat ist. Die folgende Sammlung von Aspekten kann für die Entwicklung eines Evaluationsplans als anregend angesehen werden (Stufflebeam 1972 d, 143–144):

#### *A. Evaluationsschwerpunkt*

1. Identifikation der wichtigsten Entscheidungsebenen (z. B. örtliche, einzelstaatliche und/oder bundesstaatliche);
2. Planung und Beschreibung aller Entscheidungssituationen auf jeder Entscheidungsebene in bezug auf ihren Schwerpunkt, die kritische Reflektiertheit, den Zeitpunkt und die Komposition der Alternativen;
3. Bestimmung der Kriterien für jede Entscheidungssituation durch Spezifikation der Variablen für die Messungen und der Normen für die Beurteilung von Alternativen;
4. Definition der Grundsätze und Richtlinien, innerhalb derer die Evaluation erfolgen soll.

#### *B. Informationssammlung*

1. Spezifikation des Ursprungs der zu sammelnden Informationen;
2. Bestimmung der Instrumente und Methoden für die Sammlung der erforderlichen Informationen;
3. Spezifikation des anzuwendenden Stichprobenverfahrens;
4. Spezifikation der Bedingungen und des Zeitplans für die Informationssammlung.

#### *C. Informationsorganisation*

1. Erstellung eines Plans für die Informationen, die gesammelt werden sollen;
2. Bestimmung der Mittel zur Kodierung, Organisation, Speicherung und zum Wiederabruf der Informationen.

#### *D. Informationsanalyse*

1. Auswahl der analytischen Verfahren, die angewendet werden sollen;
2. Bestimmung der Mittel der Durchführung der Analyse;
3. Spezifikation des Ausmaßes und der Form der Evaluationsberichte;
4. Zeitplan des Informationsberichts.

#### *E. Informationsbericht*

1. Definition der Adressatengruppe;
2. Bestimmen der Mittel der Informationsvermittlung;
3. Festlegen des Formats des Evaluationsberichts;
4. Planung der Elemente für die Darstellung der Information.

#### *F. Administration der Evaluation*

1. Zusammenfassung des Evaluationsplans;
2. Bestimmung der für die Evaluation erforderlichen Mitarbeiterstellen und Finanzen;

3. Spezifikation der Mittel, um die Evaluation gemäß ihren Grundsätzen und Richtlinien durchzuführen;
4. Evaluation der Möglichkeiten des Evaluationsplans, valide, reliable, zuverlässige, aktuelle und überzeugende Informationen zu liefern;
5. Spezifikation und zeitliche Planung der Mittel, um den Evaluationsplan regelmäßig auf den neuesten Stand zu bringen;
6. Bereitstellung eines Etats für das ganze Evaluationsprogramm.

Nur wenn die Eigenverantwortlichkeit des Evaluators von ihm vertreten und den Bildungsverwaltungen deutlich gemacht wird, kann er sich davor schützen, daß seine Arbeit zu bloßer Auftragsforschung wird, die oft dazu dient, in Wirklichkeit bereits gefällte bildungspolitische Entscheidungen im nachhinein mit den Ergebnissen der Evaluation zu rechtfertigen<sup>139</sup>. So enthält Evaluation leicht eine affirmative Funktion, anstatt als ein kritisches Instrument der Bildungsreform zur Verbesserung der Schulwirklichkeit beizutragen. Daraus folgt: Evaluation muß, wenn sie ihren Beitrag zu einer Curriculumentwicklung mit emanzipatorischen Zielen leisten will, dazu dienen, den Entscheidungsträgern zu helfen, genauere Vorstellungen darüber zu entwickeln, worin in der konkreten Situation ihr (emanzipatorisches) Erkenntnisinteresse besteht und wie sie angemessene Entscheidungen treffen können.

Eine weitere Funktion der Evaluation besteht darin, curriculares Material für die Lehrer so zu beschreiben und zu bewerten, daß sie über seine Qualität unterrichtet werden. Solche Untersuchungen werden vom Educational Products Information Exchange-Institute (EPIE) durchgeführt und dienen dazu, Lehrern und Schulverwaltungen Übersicht darüber zu geben, welche Curricula für welche Adressaten am besten geeignet sind<sup>140</sup>.

In diesem Zusammenhang richtet sich das Erkenntnisinteresse der Evaluation vor allem auf die *Beschreibung und Bewertung von Curricula mit dem Ziel der Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen über sie zu fällen*. Dabei ergibt sich bei jeder Evaluation das Problem, welche Kriterien ihr zugrunde gelegt werden sollen. Es muß im Kontext jeder Untersuchung neu gelöst werden. Dabei stellt sich prinzipiell die gleiche Schwierigkeit wie bei der Auswahl von Lernzielen: Die Kriterien wie auch die Lernziele müssen legitimiert werden. Dazu bietet sich – sieht man von der *normativen Legitimation*, d. h. der Herleitung von Kriterien aus vorpädagogischen Normen (Mythos, Religion, Metaphysik) ab, im Rahmen der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussion entweder die *Verfahrenslegitimation* oder die *diskursive Legitimation* an. Ohne hier auf die mit den verschiedenen Formen der Legitimation verbundenen Probleme eingehen zu können (vgl. dazu Meyer 1972 a; zur Kritik: Hilgenheger 1973; Bokelmann 1973) sei darauf hingewiesen, daß – wo im Rahmen der amerikanischen Evaluationsliteratur das

Problem der Aufstellung von Kriterien und ihrer Legitimierung angesprochen wird (vgl. z. B. Taylor/Maguire 1966 und Glass 1972 d) – man zu Formen der Verfahrenslegitimation neigt.

Im Zusammenhang mit der Evaluation von politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula wird man jedoch bei der Legitimierung der Lernziele und der Evaluationskriterien – dem Ziel der Emanzipation entsprechend – auf einer *diskursiven Legitimation* bestehen und an der Forderung nach Begründbarkeit von Entscheidungen über Evaluationskriterien festhalten müssen. Daraus folgt, daß diese Entscheidungen in einem jeder Zeit herzustellenden Diskurs in ihrer Berechtigung überprüfbar sein müssen. In der Formulierung von Habermas heißt das: »Die Geltung von intersubjektiv anerkannten Normen beruht... auf dem kontrafaktischen Anspruch, daß sie jederzeit in einem praktischen Diskurs gerechtfertigt werden könnten« (Habermas, in: Habermas/Luhmann 1971, 263). Für die Kriterien der Evaluation bedeutet dies, daß sie ebenfalls im praktischen Diskurs zu rechtfertigen sind und daß sie in der Regel unter Bezugnahme auf die legitimierten oder legitimierbaren Kriterien der Curriculumkonstruktion gewonnen werden müssen.

Die Forderung nach Legitimierbarkeit der Kriterien der Evaluation verweist im Kontext der deutschen Curriculumdebatte auf die Notwendigkeit, zwischen den beiden Polen »radikale Ideologiekritik« und »affirmative Datenlieferung« Position zu beziehen. An beiden Polen des Kontinuums ist der Wert der Evaluation, gemessen an ihrem möglichen Beitrag zur Verbesserung pädagogischer Praxis durch Reformen, eingeschränkt. Die zwischen diesen Polen liegende Spannung muß in jeder Evaluationsuntersuchung ausgehalten werden. Den amerikanischen Modellen fehlt weitgehend die ideologiekritische Komponente. Dieser kommt aber gerade in der politischen Bildung eine zentrale Funktion zu, wenn es gilt, bestimmte, nicht bewußte oder verschleierte Interessen aufzudecken, die in Curriculummaterialien artikuliert werden. So können z. B. mit Hilfe der Ideologiekritik die in einem Curriculum impliziten Aussagen über Herrschaftsverhältnisse untersucht werden. Angesichts des in dieser Hinsicht in der Bundesrepublik entwickelten Problembewußtseins muß sich Evaluation jedoch nicht nur ideologiekritischer Verfahren bedienen, sie muß auch – wie alle empirische Forschung – ideologiekritisch ihre eigenen Voraussetzungen reflektieren. Das erfordert auch, daß sie ihre eigene gesellschaftliche Rolle problematisiert.

Ist man von der Notwendigkeit der diskursiven Legitimation einschließlich ideologiekritischer Reflexion der Lernziele und Kriterien der Evaluation im Rahmen politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung überzeugt, so erhebt sich die Frage, ob sie mit den am *technologischen Grundmodell* orientierten Ansätzen der amerikanischen Evaluationsforschung vereinbar

ist, in denen Lehrer und Schüler weniger als die in der Unterrichtspraxis kommunikativ Handelnden und an der Entwicklung des Programms mitbestimmend Beteiligten, sondern mehr als »Datenlieferanten« zur Beschreibung, Bewertung und Verbesserung eines bereits für sie entwickelten Programms angesehen werden. Für eine Evaluation im Rahmen emanzipatorischer politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung liegen die Grenzen dieser Modelle auf der Hand. Sie bestehen darin, daß Evaluation nicht als ein Mittel zur Verbesserung der schulischen Praxis angesehen wird, sondern daß sie auf eine Optimierung von curricularen Programmen zielt, die nach Möglichkeit unter geringer Beachtung situativer Elemente als allgemein anwendbare Produkte geplant werden.

Im Kontext einer emanzipatorischen Zielen verpflichteten politischen Bildung, deren Ziele sich als *heuristische Ziele* (Wulf) in einem *offenen Curriculum* z. T. der Operationalisierung i. e. S. entziehen, steht die Frage nach der *Selbstevaluation* der am curricularen Entwicklungsprozeß beteiligten Wissenschaftler, Lehrer und Schüler im Mittelpunkt. In dem möglichen Beitrag, den Evaluation zu ihrer Selbstevaluation leisten kann, liegt eine weitere zentrale Funktion der Evaluation, die im Rahmen der amerikanischen Evaluationsforschung lange Zeit vernachlässigt worden ist. Dabei geht es nicht darum, den an den curricularen Arbeiten Beteiligten Prädikate zu verleihen; vielmehr muß man sie dabei unterstützen, ihr Tun selbst angemessen einzuschätzen und zu bewerten und so die gewonnenen Informationen zur Verbesserung ihres Verhaltens zu verwenden. Eine Aufgabe von Evaluation im Rahmen der Entwicklung eines solchen Curriculumprojekts muß es sein, Lehrern, Schülern und den anderen Betroffenen, eine bessere und verständlichere Rückmeldung zu geben, als sie sie im Rahmen bloßer Selbstbeobachtung erhalten.

Ohne Zweifel liegt in der amerikanischen Evaluationsdiskussion das Schwergewicht bisher nicht auf dem Beitrag, den Evaluationsergebnisse zur Selbsteinschätzung von Lehrern und Schülern leisten können. Im Mittelpunkt der Evaluation steht das *Curriculumprojekt* bzw. der Schulversuch, nicht die zu diesem Zeitpunkt an ihm beteiligten Individuen, die in erster Linie die Funktion haben, dabei zu helfen, das Projekt zu verbessern. Nun ist vielleicht eine solche technologische Grundkonzeption berechtigt, wenn das Ziel der Evaluation die Verbesserung von relativ geschlossenen Bildungsprogrammen ist, die auf andere Gruppen übertragbar sein sollen.

Im Zusammenhang mit den Konzepten der amerikanischen Evaluationsforschung erfolgt jedoch in der Regel eine Reduktion der an dem Versuch beteiligten Personen zu Objekten d. h. zu *Informationsträgern*, die zur Verbesserung von Bildungsprogrammen beitragen sollen. Das gilt selbst dann, wenn man ein solches Konzept damit zu legitimieren versucht, daß man zeigt, welche Hilfen Evaluationsergebnisse für Entscheidungsprozesse

liefern können, und wie die Ergebnisse der Evaluation zur Verbesserung von Produkten verwendet werden können, die wiederum anderen Personen nützen. Sofern man Lehrer und Schüler nicht nur als ausführende Organe von Bildungsprogrammen betrachtet, die *ohne* ihre *Mitwirkung* entstanden sind, bedarf es für die Praxis der Bildungsreform auch der Entwicklung von Konzepten, die stärker *den Lehrer* und *die Schüler* in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Forschung stellen (vgl. Müller/Stickelmann/Zinnecker 1972). Dies geschieht bislang schon in stärkerem Maße im Rahmen der Aktionsforschung<sup>141</sup>. Für sie sind unter anderem folgende Elemente charakteristisch (vgl. Vagt 1972, 10 ff):

1. Es wird versucht, die für die traditionelle wissenschaftliche Forschung charakteristische »asymmetrische Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen dem Aussagenden und dem, über den etwas ausgesagt wird«, abzubauen (a. a. O., 10).
2. Es ist Aufgabe der Aktionsforschung, die Praxis der Forschung selbst zu analysieren und der Erforschung zu unterziehen, eine Verpflichtung, der die traditionelle Sozialforschung bislang ausgewichen ist (vgl. dazu auch Grobman 1968).
3. Aktionsforschung bedarf empirischer Sozialforschung als eines »Kommunikationsprozesses menschlicher Subjekte, um Didaktik und Strategie ihrer eigenen Praxis zu explizieren« (a. a. O., 13).
4. Aktionsforschung im vorher skizzierten Sinne verfolgt ein emanzipatorisches Ziel. Sie wird deshalb neue Interessenbereiche für die empirische Sozialforschung aufdecken und neue, bislang von der traditionellen Sozialforschung unterdrückte Forschungspraxen entwickeln.
5. Aktionsforschung muß die ihr zugrunde liegenden Interessen reflektieren und aus ihrer Reflexion dazu ansetzen, die »Beziehungen zwischen Theorie und empirischer Forschung neu zu diskutieren« (a. a. O., 19).
6. »Für Aktionsforschung bedeutet theoretische Verständigung vor allem, die aus der jeweiligen Theorie ableitbaren Regeln zu rekonstruieren, nach denen sich die *Situationen möglicher Forschungspraxis* überhaupt erst hervorbringen oder generieren lassen« (a. a. O., 20).

Mit diesen sechs Elementen werden einige für die Evaluationsforschung relevante Aspekte angesprochen, die z. T. in der amerikanischen Evaluationsliteratur nicht gesehen wurden. Das gilt z. B. für das 5. Element und die in ihm implizierte Forderung, daß Aktionsforschung die ihr zugrunde liegenden Interessen reflektieren (vgl. dazu auch: Nagel/Preuß-Lausitz 1972 d) und daraufhin das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmen müsse. In gleicher Weise gilt es, das für Aktionsforschung geforderte emanzipatorische Ziel (4. Element) im Hinblick auf seine Relevanz für Evaluationsuntersuchungen zu überprüfen, vor allem, wenn sie im Zusammenhang mit einer diesem Ziel verpflichteten sozialwissenschaftlichen Curri-

culumentwicklung erfolgt. Schließlich gilt es auch, die Frage weiter zu verfolgen, inwieweit die in der Aktionsforschung programmatisch erhobene Forderung, die darauf zielt, die »asymmetrische Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen dem Aussagenden und dem, was ausgesagt wird«, abzubauen (1. Element), für ein erweitertes Konzept von Evaluation relevant ist. Eine Behandlung dieser Fragen würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen und muß weiteren Arbeiten vorbehalten werden. Sicher ist jedoch, daß die Diskussion dieser Fragen den Erkenntnisstand der Evaluationsforschung in konzeptueller Hinsicht erheblich erweitern wird.

## 10. Anmerkungen

1 Interessanterweise begann die massive Kritik an den neuen hessischen Rahmenrichtlinien in Deutsch und in Gesellschaftslehre in vielen Massenmedien etwa gleichzeitig. Ihr folgten mit erheblicher zeitlicher Verschiebung die Verteidigungen dieser Arbeit. In den ersten drei Monaten des Jahres 1973 gab es mehr als 500 Presseberichte über diese Rahmenrichtlinien (vgl. Haller/Wolf 1973 b, 428), in denen es in erster Linie um die Frage ging, ob in Hessen der gesellschaftliche Minimalkonsens verletzt worden sei.

2 Curriculumentwicklung ist bislang noch nicht unter dem Gesichtspunkt politischer Planung reflektiert worden. Möglicherweise liegt darin auch ein Grund für den unbefriedigenden Ausgang der Arbeit der hessischen Curriculumkommission und der Diskussion über die Gründung eines zentralen Curriculuminstituts. Vgl. dazu: Becker/Bonn/Groddeck 1972; Raschert 1972 b; Haller/Wolf 1973 a.

Zu wichtigen Ansätzen zur politischen Planung vgl. Jensen 1970; Rolff 1970; und die beiden Reader: Ronge/Schmiege 1971; Naschold/Väth 1973.

3 Vgl. dazu z. B. auch Schörken/Gagel 1972; die Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen 1973; Gagel 1973.

4 Vgl. dazu u. a. auch: Aurin 1968; Baethge 1970; Beck u. a. 1970; Gamm 1972; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971; Hitpass 1963; Mollenhauer 1969; Parsons 1968; Petrat 1964; Popitz 1965; Preuss 1970; Roeder 1965; Rolff 1972; Scharmann 1966; v. Werder 1972.

5 Vgl. dazu u. a.: Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Behrmann 1972; Fischer 1970 b; Giesecke 1972; Giesecke/Baacke/Glaser/Ebert/Jochheim/Brückner 1970; Hilligen 1971; Teschner 1968. Vgl. für den weiteren Zusammenhang auch die Literaturübersicht von Giesecke 1970; Fischer 1971 a; Beier 1971 u. Roloff 1972 b.

6 Vgl. dazu u. a.: Bergsträsser 1956; Borinski 1954; Ellwein 1955; Ellwein 1967; Hennis 1957 u. 1963; Hilligen 1955; Hornung 1962; Jaide 1963; Litt 1953 u. 1956; Oetinger 1953; Spranger 1957; Weniger 1951, 1952, 1954.

Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Claessens/Klönne/Tschoepe 1965; Dichanz 1969; Engelhardt 1966 u. 1968; Fackiner 1972; Fischer 1970 b; Fischer/Hermann/Marenholz 1965; Giesecke 1971, 1972; Giesecke/Baacke/Glaser/Ebert/Jochheim/Brückner 1970; Gottschalch 1969; Harnischfeger 1972; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1968, 1969, 1971; Hilligen 1971; Holtmann 1972; Krockow 1971; Negt 1971; Roloff 1972 b; Schmiederer 1971, 1972, 1968, 1967; Teschner 1968; Tjaden 1966.

7 Für die Didaktik der politischen Bildung besteht eine entscheidende Frage darin, ob das von Luhmann entwickelte systemtheoretische Verständnis der Gesellschaft im Rahmen einer politischen Bildung mit emanzipatorischen Zielsetzungen fruchtbare Fragestellungen und Arbeitsstrategien liefern kann. Die bisher erst in

Ansätzen erfolgte Auseinandersetzung läßt noch kein abschließendes Urteil zu. Vgl. z. B. die gegensätzlichen Positionen von Habermas in: Habermas/Luhmann 1971, 142 ff. und Behrmann 1972. Vgl. aber auch Narr 1969; Meyer 1972 a; Menck 1973 und Maciejewski 1973. Das Problem wird deutlicher, wenn man sich Luhmanns Gesellschaftsbegriff vergegenwärtigt:

»Gesellschaft ist das jeweils größte, in sich funktional differenzierte Sozialsystem, neben dem es nur noch Sozialsysteme gleichen Typs gibt. Oder: Gesellschaft ist diejenige Ebene der Systembildung, von der ab es funktionale Differenzierungen gibt. Oder noch schärfer: Gesellschaft ist dasjenige Sozialsystem, das die letzterreichbare Form funktionaler Differenzierung institutionalisiert.« (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971, 14/15).

»Gesellschaft ist, so könnte man die alten Erwartungen neu formulieren, *jenes Sozialsystem, das letzte grundlegende Reduktionen institutionalisiert.*« (a. a. O., 16)

Fraglich ist, ob ein derartiger Gesellschaftsbegriff wegen seines formalen Charakters nicht die für ein kritisches Verständnis von »Gesellschaft« entscheidenden Herrschaftsverhältnisse verdeckt und damit eine statische Funktion bekommt, im Rahmen derer gesellschaftlicher Wandel unter emanzipatorischen Zielsetzungen nicht mehr angemessen begriffen und angestrebt werden kann. Möglicherweise verdeckt auch die rigorose Ausgliederung der einzelnen Subsysteme aus dem gesellschaftlichen Ganzen wichtige Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse. Ferner erscheint es problematisch, ob man die funktionalistische Analyse zum »einzigsten zulässigen Weg der Rationalisierung von Entscheidungen« machen kann. Schließlich bedarf auch die Frage von Habermas nach dem möglichen Verwendungszusammenhang einer solchen Systemtheorie einer genaueren – z. T. ideologiekritischen – Untersuchung:

»Ein weiterer Grund ist freilich die Frage, ob diese Theorie nicht geeignet ist, in einem auf Entpolitisierung einer mobilisierten Bevölkerung angewiesenen politischen System die herrschaftslegitimierenden Funktionen zu übernehmen, die bisher von einem positivistischen Gemeinbewußtsein erfüllt worden ist.« (Habermas in: Habermas/Luhmann 1971, 144).

8 Vgl. z. B. dazu: Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Giesecke 1972; Gottschalch 1969; Schmiederer 1971, 1972.

9 Vgl. dazu u. a. auch: Mollenhauer 1968; Habermas 1972, 9 ff.; Apel 1970; Fischer 1970a; Klafki 1971; Claussen 1973.

10 Zu Versuchen der Kritik vgl. u. a.: Hornung 1971; Assel 1970; Andreae 1972; Heinisch 1971; Sutor 1971; Brunnhuber 1970; Friedl 1971.

Vgl. dazu auch die gründliche und beachtenswerte Kritik der politischen Pädagogik mit systemtheoretischen Kategorien von Behrmann 1972.

11 Vgl. dazu die in der Nachfolge von Robinsohn 1967 entstandene Diskussion über die Funktion und Aufgabe der Curriculumforschung und -entwicklung. Dazu u. a. Blankertz 1969; Achtenhagen/Meyer 1971; Hesse/Manz 1972; Robinsohn 1972b; Klafki/Lingelbach/Nicklas 1972; Gerbaulet u. a. 1972; Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, 3 u. 4.

12 Mit einer systematischen Curriculumentwicklung sollen die zahlreichen, z. T. sehr anregenden Lehrbücher ergänzt und erweitert werden, die von führenden Vertretern der Didaktik politischer Bildung entwickelt worden sind, so z. B. Hilligen 1960 u. 1969; Fischer u. a. 1967.

13 In der Curriculumforschung hat es zahlreiche Versuche gegeben, Konzepte für die Entwicklung von Curricula zu entwickeln; vgl. dazu z. B. Goodlad 1971; Johnson 1971; vgl. aber auch Hiller 1973; Haller/Wolf 1973a.

14 Aus diesem Grunde erklärt sich auch das erhebliche Interesse, das die New

Social Studies in der politischen Bildung und in der Curriculumdiskussion in der BRD in den letzten Jahren gefunden haben. Vgl. dazu z. B. Mitter 1969; George 1970; Mickel 1971; Polit. Bild. 1971; Hilligen 1971; Kayser 1971; Holtmann 1972; Oertel 1972; Wulf 1972 b; Lange-Quassowski 1972; Sitte 1972; Herz 1973; Meyer 1973; Gebert 1973.

15 In dieser Hinsicht ist diese Arbeit mit dem Ansatz von Hiller (1973) und Rumpf (1973a) verwandt. Beide Autoren beziehen konkrete Unterrichtsbeispiele in ihre Analyse ein und machen sie zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen und curricularen Reflexion. So formuliert z. B. Hiller ein zentrales Anliegen seiner Arbeit:

»Insofern einzelne Unterrichtsbeispiele zum Gegenstand der Untersuchungen werden, ist erstens die Behauptung vorgetragen, solche Miniaturen seien die nötigsten Produkte eines didaktischen Konstruktionsprozesses, der der geschichtlichen Situation angemessen ist und dieser Geschichtlichkeit bewußt bleibt und der sich damit als einen durch Unterricht mit hervorgebrachten Beitrag zu einer für die gesellschaftlichen Verhältnisse relevanten Didaktik konzipiert. Zweitens richtet sich jede einzelne Untersuchung aus den gleichen Gründen gegen die landläufigen Vorstellungen, es gäbe Gegenstände, die in den Schulbüchern »eben dran« seien. Wenn hier in jedem Fall fächerübergreifend unterrichtet wird, so ist das begründet in der Analyse unserer wissenschaftlichen Zivilisation. Drittens zeigen die Einzeluntersuchungen, in welcher Weise *Lehrer* und *Schüler* in einem solchen Unterricht neu in den Blick kommen: Wo die gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit gerade auf ihre Möglichkeiten hin untersucht wird, und wo sich der Unterricht in Korrelation zu solchen produktiv eröffnenden Analysen vollzieht, dort können sich auch die Menschen, die diesen Prozeß veranstalten und zugleich in ihn hineingekommen sind, in bislang noch nicht entdeckten Möglichkeiten zeigen« (Hiller 1973, 26–27).

16 So formuliert Marcuse (1967, 173) seine Kritik an der Technologie:

»Heute verewigt und erweitert sich die Herrschaft nicht nur vermittels der Technologie, sondern *als* Technologie, und diese liefert der expansiven politischen Macht, die alle Kulturbereiche in sich aufnimmt, die große Legitimation. In diesem Universum liefert die Technologie auch die große Rationalisierung der Unfreiheit des Menschen und beweist die »technische« Unmöglichkeit, autonom zu sein, sein Leben selbst zu bestimmen. Denn diese Unfreiheit erscheint weder als irrational noch als politisch, sondern vielmehr als Unterwerfung unter den technischen Apparat, der die Bequemlichkeiten des Lebens erweitert und die Arbeitsproduktivität erhöht. Technologische Rationalität schützt auf diese Weise eher die Rechtmäßigkeit von Herrschaft, als daß sie sie abschafft, und der instrumentalistische Horizont der Vernunft eröffnet sich zu einer auf rationale Art totalitären Gesellschaft.«

17 Das sieht ähnlich auch Klafki, der den Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Formulierung und Überprüfung von Erziehungszielen so formuliert hat:

»Erziehungswissenschaft kann – in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften – zur rationalen Begründung und zur Sicherung der Überprüfbarkeit von Erziehungszielen beitragen und diese Überprüfung durchführen, indem sie

1. die historischen Hintergründe aktueller Zielformulierungen und in der Erziehung mitwirkender Normen aufklärt,
2. ideologiekritische Untersuchungen durchführt,
3. die Eindeutigkeit oder Vieldeutigkeit oder die logische Stimmigkeit oder Unstimmigkeit von Zielsystemen oder Zielkomplexen herausarbeitet,
4. die in allen Zielsetzungen steckenden Annahmen über die Wirklichkeit überprüft,
5. die Erwartung über die Realisierbarkeit und
6. die möglichen ungewollten Nebenwirkungen bestimmter Zielsetzungen der Kon-

trolle durch empirische Forschung unterzieht« (Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2, 50-51).

18 Ähnlich ist dieses Problem in jüngster Zeit auch von Heipcke/Messner (1973, 354) gesehen worden, die es folgendermaßen formuliert haben:

»Das Hauptdefizit ist darin zu sehen, daß Theorien der Curriculumentwicklung die Legitimation ihrer praktischen Entwürfe über lange Strecken didaktischer Entwicklung fast ausschließlich in der Identität mit bildungstheoretischen Prinzipien suchen, während sie u. E. nur in der stärkeren Einbeziehung der Betroffenen in den Entwicklungsprozeß gefunden werden kann. Dies in dem Sinne, daß sich die Betroffenen die Entwürfe der didaktischen Theorie zur Herstellung oder Veränderung ihrer konkreten Praxis in kritischer Auseinandersetzung zu eigen machen können oder eine Aneignung durch die Anlage des Entwicklungsprozesses zumindest theoretisch gesichert ist. Eine solche »Einbeziehung der Betroffenen« kann jedoch nur dann geleistet werden, wenn Curriculumentwicklung schon in frühen Stadien im Kontext der zu realisierenden Praxis bzw. im Horizont des Bewußtseins der von ihr betroffenen Schüler und Lehrer stattfindet.«

19 Habermas hat mit seiner Analyse der »Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus« (1973) eine Arbeit vorgelegt, die für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Legitimität und Legitimierungsproblematik von außerordentlicher Bedeutung ist.

Ausgehend von einem »sozialwissenschaftlichen Begriff der Krise« identifiziert Habermas unter bezug auf die Publikationen von Offe u. a., die auch vielen Ausführungen der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt wurden, fünf Krisentendenzen im Spätkapitalismus, für die er Erklärungsvorschläge macht: Tabellarisch zusammengestellt ergibt sich folgende Übersicht (a. a. O., 73):

<i>Krisentendenzen</i>	<i>Erklärungsvorschläge</i>
ökonomische Krise:	a) der Staatsapparat ist naturwüchsiges Vollzugsorgan des Wertgesetzes; b) der Staatsapparat als planender Agent des vereinigten »Monopolkapitals«.
Rationalitätskrise:	Zerstörung administrativer Rationalität durch c) entgegengesetzte kapitalistische Einzelinteressen; d) bestandsnotwendige Erzeugung systemfremder Strukturen.
Legitimationskrise:	e) systematische Grenzen und f) nichtintendierte Nebenfolgen (Politisierung) administrativer Eingriffe in die kulturelle Überlieferung.
Motivationskrise:	g) Erosion bestandswichtiger Traditionen; h) Überforderung durch universalistische Wertsysteme (»neue« Bedürfnisse).

Für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft dürfte besonders eine Berücksichtigung der Ausführungen zur Legitimations- und Motivationskrise von Bedeutung sein. Das gilt in ganz besonderem Maße für die politische Bildung, die aus einer Analyse dieser Krisen des Spätkapitalismus weiterführende Vorstellungen und Begriffe gewinnen könnte.

Darüber hinaus ergeben sich insbesondere aus dem Abschnitt III dieser Publikation zentrale Anregungen für eine komplexe Neudefinition des Legitimationsproblems, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden können.

20 Davor waren die Bildungsinvestitionen des Bundes zum großen Teil nicht durch das US Office of Education erfolgt, sondern durch andere Institutionen wie etwa das Department of the Army or of the Navy.

H. P. Allen, ein Mitglied der Hoover »task force« zur Neuorganisation der Bundesregierung, berichtete 1950, daß wenigstens 20 Institutionen des Bundes Bildungsprogramme im Werte von 3 Milliarden Dollar finanzierten und daß nur 1 Prozent davon vom USOE verteilt wurde. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Quattlebaum (1951), der darüber hinaus zeigen konnte, daß 1950 von 3,6 Milliarden Dollar, die der Bund zur Bildungsförderung aufwendete, 81 Prozent für die Veteranen ausgegeben wurden; bis 1959 wurden fast 10,3 Millionen Veteranen aus dem 2. Weltkrieg und dem Koreakrieg gefördert (vgl. Quattlebaum 1960).

Aus diesen Daten wird deutlich, daß der Einfluß des USOE bis 1950 außerordentlich gering war.

21 Vgl.: The Government's Wartime Research and Development Findings and Recommendations, from Report of Subcommittee on War Mobilisation, Part II, in: US Congress, Senate, Legislative Proposals for the Promotion of Science. The Text of Five Bills and Excerpts from Reports (75th Congress, 1st Session 1945, 19-47).

22 Vgl.: An Act to Amend the National Science Foundation Act of 1950, US Statutes at Large, Washington D. C., 1959, LXXIII, 467.

23 Amendments to NSF Act - HR 8282, Section Analysis of Bill, US Code Congressional Service (86th Congress, 1st Session 1959), II 2245.

24 Zu einer detaillierten Behandlung der ersten 5 Jahre des NDEA vgl.: Five Years of NDEA, School Life, XLVI (October 1963). Vgl. ebenso: Sufrin 1963. Zu einer genauen Aufstellung der Ausgaben des Rechnungsjahres 1968/69 vgl. National Defense Education Act. Years of Progress, in: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Sept. 1968, 12-13.

25 Vgl. zu einer genauen Beschreibung des ESEA: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, April 1965, 515 ff.

26 Vgl. dazu: Luide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1970, in: American Education, ed. United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, June 1970, 29-35; Ebenso: Guide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1971, in American Education, ed. by United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Nov. 1970, 27-32. Ebenso: Guide to OE-Administered Programs, Fiscal Year 1972, in: American Education, August/September 1971, 38-44.

27 Die Protestbewegung der Neger kann nicht als ein isoliertes Phänomen angesehen werden. Sie kann angemessen nur im Gesamtkontext der amerikanischen Gesellschaft, ihres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems behandelt werden. Vgl. zu diesem komplexen Problem der Armut, Unterprivilegiertheit, Ausbeutung und rassistischen Diskriminierung die Beiträge von H. Marcuse, E. Cleaver, zwei Dossiers über den täglichen Faschismus und über sozialrevolutionäre Gruppen in den USA und die Beiträge von E. Mandel, im Kursbuch 22 vom Dezember 1970, vgl. auch Barber 1970; Jacobs 1970; Hetmann 1970; vor allem jedoch auch: Schlott 1970; Flottau 1971; Eckstein 1970; Hinkle 1971.

Aus der amerikanischen Literatur vgl. u. a.: Weinstein/Gatell 1970; Epstein/Peck 1970; Eisenstadt 1968; Leinwand 1968; ferner besonders: Cleaver 1968; Carmichael/Hamilton 1967 und Bagdikian 1964.

28 Vgl. dazu den Bildungsbericht 70, 28/29 (OECD-Quelle). Zu weiteren statistischen Angaben über Ausgaben für das amerikanische Bildungswesen vgl.: American Education, April 1968, 30-31. Danach wurden 1967-68 für das Schulwesen in den USA knapp 30 Milliarden Dollar ausgegeben, wovon 7,7 % Bundesfinanzen, 40,3 % Landesgelder und 52 % lokale Finanzen waren, während 1963-64 vor der

Verabschiedung der ESEA das Verhältnis noch 4 % : 56 % : 40 % betrug. Das bedeutet, daß mit dem Anwachsen der Bundesausgaben für das Bildungswesen die lokalen Ausgaben prozentual zurückgingen. Die Angaben zeigen zugleich aber auch, daß die von der Bundesregierung getragenen Reformen trotz ihres erheblichen Ausmaßes nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an den Gesamtkosten des Erziehungswesens ausmachen.

29 Zu einer Weiterentwicklung der Disparitäts-These vgl. auch Offe 1972a.

Vgl. dazu auch die Kritik von Müller/Neusüß (1970/71) und die Antwort Offes (1972b).

Vgl. Ritsert/Rolshausen (1971) und ebenso zur Kritik Baethge (1970), der der Disparitäts-These ihren deskriptiven Charakter entgegenhält, aufgrund dessen nach seiner Ansicht die Ursprünge der gesellschaftlichen Erscheinungen nicht genügend reflektiert werden:

»Mir scheint, daß die Verfechter der Disparitätstheorie bei der Beschreibung heutiger Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit stehengeblieben sind, ohne in ausreichendem Maße die Vermittlung zwischen diesen Erscheinungsformen und ihrem sozialen Ursprung zu reflektieren, den sie für bürgerliche Gesellschaften durchaus noch, der Marx'schen Analyse folgend, in der kapitalistischen Wirtschaftsverfassung sehen« (Baethge 1970, 11).

30 Frey hat in seiner Veröffentlichung über »Theorien des Curriculums« versucht, verschiedene Merkmale aufzuarbeiten, die man mit dem Wort Curriculum verbindet. Er kommt dabei zu zwölf zentralen Merkmalen, die für die Konzeptualisierung von »Curriculum« wichtig sind, die allerdings einer Ergänzung dahingehend bedürfen, daß man den politischen Kontext, in dem politisch-sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung stattfindet, als ein zentrales Merkmal für das Konzept »Curriculum« berücksichtigt:

- Es ist zuerst die Absicht, ein Lernziel zu erreichen. (1)
- Das Curriculum steht im Verbund mit anderen Gebieten, so der Schulorganisation, der Instruktion. Das Curriculum bietet sich somit nicht als Gegenstandsbereich an, der schon bei einer äußeren Betrachtung als isolierte Größe hervortritt. (2)
- Ein Schwerpunkt des Begriffes scheint im Aspekt »Curriculum als Dokument« zu liegen. (3)
- Das Curriculum greift zumindest in zwei Gebiete ein, in die Curriculumentwicklung und in den Unterricht. (4)
- Es hat funktionale Bedeutung in Hinsicht auf die beabsichtigte Bildung. Diese ist nicht allein vom Curriculum abhängig. Im Wirkungszusammenhang »Curriculum - Bildung« treten intervenierende Variablen auf. (5)
- Der Sinngehalt von Curriculum ist nicht in einem einzigen Zugriff zu erfassen, sondern nur nach verschiedenen Abgrenzungen und begrifflichen Explikationen. (6)
- Auch bei der Operationalisierung des Begriffes kommt nicht eine einfache Konstellation von Variablen zum Vorschein, sondern nur ein komplexes Feld von Variablen - vergleichbar mit dem Begriff »Persönlichkeit« in der Psychologie. (7)
- Das Curriculum erhält in der Praxis als Dokument stark variierende Formen. Diese streuen von detaillierten Unterrichtsprogrammen und Lehrbüchern bis zu globalen Richtlinien oder Themensammlungen (Syllabus). (8)
- Das Curriculum besitzt in Hinsicht auf die Curriculumentwicklung und die Curriculumimplementation Prozeßcharakter. (9)
- Es ist als codifizierte Bildungsabsicht (Dokument) primär ein Zustand. (10)
- Im Curriculumprozeß kommen Handlungen vor, die mit bestimmten Absichten

und z. T. in Form von Techniken vorgenommen werden. (11)

- Wenn die Handlungen und die Funktionsweise des Curriculums begründet oder wissenschaftlich erklärt werden sollen, ergeben sich mehrere Stellen, die problematisch sind. Als Beispiel hat sich bisher die Informationsvermittlung vom Curriculum in den Unterricht abgezeichnet. (12)

(Frey 1971, 48-49).

31 Nach Vorstellung zahlreicher Curriculumteams sollten in einer ersten Phase zunächst curriculare Materialien entwickelt werden. In einer zweiten Phase, die aber häufig den finanziellen Restriktionen in der Johnson- und der Nixon-Ära zum Opfer fielen, sollten dann diese curricularen Materialien systematisch disseminiert werden, d. h. durch Fortbildungskurse, Trainingsseminare u. ä. in die Schulen hineingetragen werden. Als Disseminationsstrategie lag ein Innovationsmodell zugrunde, das durch folgende Phasen gekennzeichnet ist:

Forschung & Entwicklung & Dissemination & Implementation; daran anschließend abermals: Forschung, Entwicklung, Dissemination und Implementation. Dieses Innovationsmodell hat weitgehend den Research and Development Centers und den oft mit ihnen verbundenen Regional Laboratories zugrunde gelegen (vgl. Kap. 8). Zu weiteren Disseminationsstrategien vgl. Maguire/Ternkin/Cummings 1971, eine kommentierte Bibliographie zur Innovationsforschung.

32 Gegenwärtig nimmt auch in der BRD die Kritik an dem präskriptiven Charakter curricularer Theorien und Modelle zu. Denn diese Konzepte erlauben nicht in genügendem Maße die Berücksichtigung der situativen Bedingungen von Unterricht und der Interessen der betroffenen Lehrer und Schüler. Auch erhebt sich die Frage, ob nicht derartige curriculare Modelle im Widerspruch zu den emanzipatorischen Zielsetzungen politischer Bildung stehen. - Die hier aufgezeigte Problematik wird ähnlich gesehen bei: Gerbaulet u. a. 1972; Wulf 1972a; Rumpf 1973a; Sachs/Scheilke 1973; Heipcke/Messner 1973; Haller/Wolf 1973a und 1973b; Hiller 1973.

33 Die prägende Kraft dieses normativen Kontextes ist von der Sozialisationsforschung bereits seit geraumer Zeit aufgedeckt worden. Vgl. dazu die relevanten Abschnitte in Goslin 1969. Vgl. auch Rolff 1972. In letzterer Zeit ist in diesem Kontext auch die repressive Funktion der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft angegriffen worden, vgl. dazu z. B. Beck/Clemenz/Heinisch/Jouhy/Markert/Müller/Pressel 1970; Gamm 1970; Gamm 1972; vgl. dazu auch Illich 1972a u. 1972b; vgl. auch v. Hentig 1971.

Für eine angemessene Konzeptualisierung politisch-sozialwissenschaftlicher (schulischer) Bildung liegt in dieser Konzeption eine ernsthafte Herausforderung. Dem Optimismus Illichs wäre jedoch entgegenzuhalten, ob nicht gerade durch eine »Entschulung der Gesellschaft« die Gefahr der Abhängigkeit, der Ausbeutung und Unterdrückung zunähme.

34 Vgl. darüber hinaus die Diskussion über die »hidden curriculum«, die eine von Spranger (1962) bereits gesehene Problematik in anderem Kontext wieder aufnimmt; vgl. dazu betrifft: *erziehung* 6 (1973) 5, »Der heimliche Lehrplan. Was wirklich gelernt wird.«

35 Vgl. dazu Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2; vgl. auch Schmidt 1971, der die Wert- und Zielproblematik in der neueren amerikanischen Curriculumtheorie aufgearbeitet hat.

36 Vgl. dazu u. a. die zahlreichen Arbeiten aus dem Bereich der Kulturanthropologie und der Wertforschung wie z. B. Albert 1968; Bierstedt 1963; Kluckhohn/Kelly 1946; Kluckhohn 1962; Williams 1968.

37 Vgl. dazu: Board of Education of Montgomery County: Curriculum Design.

Institutional Level, Rockeville Maryland 1968. ebenso: Developing Curriculum Social Studies. Scope and Sequence with Illustrative Units, Grade K – 6, Rockeville Maryland 1970 und: Elementary Mathematics (K – 6), Rockeville Maryland 1965.

38 Vgl. zu einer besonnenen Kritik z. B. Giesecke 1973; Senghaas 1973b.

39 Vgl. Anm. 1 u. 38.

40 Vgl. dazu auch: Schulz/Thomas 1967; Schulz 1969a, 1969b, 1969c, 1969d; vgl. auch Schulz 1972; Breyvogel 1972; Becker/Bonn/Groddeck 1972; Umbach 1972.

41 So heißt es z. B. bei Robinsohn (1971, 94), daß »nur die Teilnahme an der Initiierung und Planung von Curriculumrevision ... den Lehrer zu einem wirk-samen Partner in der Ausführung machen (kann)« (vgl. auch Frey u. a. 1971, 174 f.; Hesse/Manz 1972, 98 f.). Dabei steht bei Robinsohn in diesem Kontext das strategische Motiv bei der Lehrerbeteiligung zum Zweck besserer Implementa-tionsergebnisse im Vordergrund.

42 Vgl. dazu auch Edelstein 1971; Huber 1971; Gerbaulet u. a. 1972; Brügel-mann 1972b; Sachs/Scheilke (1973), die die Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern zu begründen versuchen. Sie unterschei-den dabei mehrere Argumente, die für die Beteiligung von Lehrern an der Curri-culumentwicklung angeführt wurden:

- ein strategisches Element;
- ein normatives Element;
- ein Element, das in dem wechselseitigen Aufeinander-Wirken von Curriculum und Lehrer besteht;
- ein pragmatisches Element;
- das Argument »demokratischer Praxis«;
- ein didaktisches Argument.

Vgl. dazu auch: Haller/Wolf 1973a und die Arbeitspapiere des Ausschusses des Deutschen Bildungsrates »Strategie der Curriculum-Entwicklung.« Vgl. ebenso den umstrittenen ersten Teil der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Bonn 1973, mit der eine verstärkte Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse und eine verbesserte Partizipationsmöglichkeit von Lehrern, Eltern und Schülern an den sie betreffenden Entscheidungen vorgeschlagen wird.

43 Die Komplexität dieser Entscheidungen haben auch Schäfer/Schaller (1971) angesprochen. So etwa, wenn es in Schallers Einführung in die »Kritische Erziehungs-wissenschaft und kommunikative Didaktik« heißt (a. a. O., 9): »... eine Päd-agogik also, die nicht in der »Besserung« des Zöglings, in der Perfektibilität des Educandus ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des »Zöglings« auf Zustand und Wandel (»Besserung«) der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist; als solche ist sie eine *kritische* Er-ziehungswissenschaft oder, materialiter, eine kommunikative Pädagogik.«

44 Vgl. dazu z. B. Arbeiten wie die von Watzlawik/Beavin/Jackson (1969), in der die folgenden für pädagogische Kommunikation wichtigen Axiome formuliert werden:

1. »Man kann nicht nicht kommunizieren« (2.24,53).
2. »Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist« (2.34,56).
3. »Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikations-abläufe seitens der Partner bedingt bestimmt« (2.44,61).
4. »Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.

*Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik.* Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax (2.55,68).

5. »Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht« (2.64,70).

Vgl. dazu auch: Krappmann 1971 und Oevermann 1972 und besonders Baake 1972 und Mollenhauer 1972; vgl. aber auch Priesemann 1971 und Lenzen 1973.

45 Vgl. dazu z. B. Stegmüller 1969; Adorno 1972; Ulich 1972; Habermas/Luhmann 1971; Maciejewski 1973.

46 Vgl. hierzu auch die umfangreiche Literatur zur Sozialisation, insbesondere zur politischen Sozialisation und zu den Kontroversen über die Funktion und die Möglichkeiten intentionaler politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung im Rahmen politischer Sozialisation. Vgl. Goslin 1969; Clausen 1968; Hess/Torney 1967; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971; Nyssen 1971; Lorenzer 1972; Gottschalch 1972; Behrmann 1972; Preuß-Lausitz 1973; Wulf 1973b.

47 Von Interesse dürfte ein systematischer noch zu leistender Vergleich zwischen den in den amerikanischen curricularen Theorien entwickelten Vorstellungen über die didaktische Funktion von Grundbegriffen, Grundgedanken und Generalisationen und den von Klafki im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formulierten drei Ebenen des Problems der kategorialen Bildung sein:

1. Die Ebene der geistigen Grundrichtungen – Geist und Haltung – das Fundamentale;
2. die kategorialen Voraussetzungen geistiger Aneignung und Bewältigung;
3. das Geschichtlich-Elementare (vgl. Klafki 1964).

48. Die Bedeutung, die dem begriffsorientierten Lernen im Rahmen der amerikanischen Bildungsforschung zugeordnet wird, kommt auch darin zum Ausdruck, daß ein Research and Development Center for Cognitive Learning in Madison an der University of Wisconsin eingerichtet wurde, das seine ganze Forschungsarbeit im Verlauf der letzten Jahre auf die Fragen des Lernens von Begriffen legte.

49 Einen ähnlichen Versuch hat auch Womack (1966, 30) gemacht, der folgende Liste der für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung wichtigen Begriffe zusammengestellt hat: Revolution, Stratifikation, Gleichgewicht der Mächte, regionale Spezialisierung, Produktivität, kultureller Rückstand, Nationalismus, Ideologie, Familie, Republik, Regierung, Institution, Sitten, Wahlen.

50 Vgl. dazu: Wilson 1969; Beyer 1971; Hunt/Metcalf 1968; Ausnahme: Carroll 1971, der induktive und deduktive Verfahren vorschlägt.

51 Bei dem didaktischen Prinzip der konzentrischen Kreise geht man davon aus, daß das Curriculum so aufgebaut werden soll, wie sich vermeintlich die Erlebniswelt des Kindes entwickelt. D. h. man sollte von der Familie (1. Kl.), zur Schule (2. Kl.), Nachbarschaft (3. Kl.), Gemeinde (4. Kl.), Bundesland (5. Kl.), Nation (6. Kl.) fortschreiten. Diesem didaktischen Organisationsprinzip liegt die Hypothese zugrunde, daß Kindern die curricularen Bereiche am besten zugänglich sind, die am engsten mit ihrer Lebenswelt verbunden sind, und daß mit zunehmendem Alter die Fähigkeit wächst, sich mit Gebieten vertraut zu machen, die nicht mehr im unmittelbaren Lebensbereich liegen. Beide Hypothesen sind nicht unproblematisch und sind häufig in ihrer Allgemeingültigkeit bestritten worden, indem man darauf hinwies, daß die Entwicklung der Erlebniswelt des Kindes von den »Angeboten«, d. h. u. a. von den soziokulturellen Bedingungen abhängt, unten denen ein

Kind aufwächst, so daß dieses Prinzip als gesellschaftlich vermittelt und veränderbar begriffen werden muß.

52 Die hier von Senesh entwickelten Grundgedanken basieren nach seinem Verständnis auf den am Ende des Zitats genannten fünf gesellschaftlichen Wertvorstellungen: (1) wirtschaftliches Wachstum; (2) wirtschaftliche Stabilität; (3) wirtschaftliche Sicherheit; (4) wirtschaftliche Freiheit; (5) wirtschaftliche Gerechtigkeit.

In dem auf diesem Strukturentwurf aufbauenden Curriculum »Our Working World« (Klasse 1–3) hat Senesh später dann acht Organisationspattern entwickelt (Senesh 1968a), die den »starrten« Strukturcharakter des Entwurfes modifizieren:

1. Das Curriculum sollte sich an der gesellschaftlichen Realität orientieren;
2. das Curriculum sollte problemorientiert sein;
3. das Curriculum sollte strukturorientiert sein;
4. ein ökonomisches Curriculum sollte interdisziplinär sein;
5. das Curriculum muß sich von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe erstrecken;
6. das Curriculum muß die historische Dimension berücksichtigen;
7. das Curriculum muß regionorientiert sein;
8. das Curriculum muß zukunftsorientiert sein. (a. a. O.)

Interessant ist ein Vergleich zwischen den Vorstellungen von Senesh und Wiggins (1971), die am San José College bei der Entwicklung von Econ 12, einem wirtschaftswissenschaftlichen Curriculum, in erheblichem Maße mitgewirkt hat. Auch Wiggins ist von der Bedeutung der Strukturkonzepte für die Konzeptualisierung eines Curriculum und für die Auswahl von Curriculuminhalten überzeugt. In: Econ 12 wird diese Struktur so charakterisiert:

- »1. Sie definiert die Wirtschaftswissenschaften so, daß Schüler und Lehrer wissen, was sie sich erarbeiten.
2. Sie gibt ein Modell für das, was die Wirtschaftswissenschaftler als ihren Arbeitsbereich ansehen und was den Lehrern und Schülern als Bezugssystem dienen kann.
3. Sie verbindet die Wirtschaftswissenschaft mit einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und sieht die wirtschaftliche Entwicklung als Teil des gesellschaftlichen Wandels« (a. a. O., 100).

Die heuristische Struktur dieses Curriculum wird aus folgender, ihr erkenntnisleitendes Interesse zum Ausdruck bringenden Frage deutlich:

»Wir werden die fünf wirtschaftlichen Aktivitäten (1) Produktion, (2) Distribution, (3) Ersparnis, (4) Investition, (5) Verbrauch verwenden, um die vier wirtschaftlichen Ziele Freiheit, Gerechtigkeit, Fortschritt, Stabilität unter Berücksichtigung der drei Arten von Entscheidungsbedingungen Gewohnheit, Autorität und Macht zu erreichen« (a. a. O.).

Dem kritischen Leser wird deutlich, daß sich die von Senesh und Wiggins als Grundgedanken der Wirtschaft angegebenen Vorstellungen an dem spätkapitalistischen Wirtschaftssystem orientieren, das als Bezugssystem gesetzt wird (vgl. zur Kritik z. B. Mandel 1972a und 1972b).

53 Zu dem hier von Easton formulierten Grundgedanken für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung vgl. auch eine weitere Ausarbeitung in: Easton (1966). Vgl. auch Collier 1966; vgl. zu den Bemühungen, die Politikwissenschaft für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung fruchtbar zu machen, vor allem das 36. Jahrbuch des National Council for the Social Studies, ed. Riddle/Cleary 1966. Danach lassen sich gegenwärtig wenigstens vier wichtige Ansätze unterscheiden, die Struktur der Politikwissenschaft zu bestimmen; sie sind auch für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung in den USA von Bedeutung:

1. Der rechtlich-institutionelle Ansatz,
2. der Verhaltensansatz,
3. der Prozeßansatz.
4. der Wert-Ansatz.

Daß die Diskussion in der Politikwissenschaft in der BRD anders orientiert ist, wird aus einem Vergleich der amerikanischen Ansätze mit Kress/Senghaas 1972 und Grauhan/Narr 1973 sogleich deutlich. Daher erschien es auch sinnvoll, im Rahmen dieser Untersuchung die curricularen Konzepte in inhaltlicher Hinsicht relativ kurz darzustellen.

54 Zu einer ausführlichen Darstellung der hier sehr verkürzt wiedergegebenen Grundgedanken der Soziologie vgl. Perrucci 1965 und 1966. Vgl. auch das Curriculumprojekt »Sociological Resources for the Social Studies« der American Sociological Association (Kap. 7.4.2.).

Auch im Rahmen der Bemühungen um die Struktur der Soziologie wird man aufgrund der unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und unterschiedlicher Perzeption der Gesellschaft in der BRD zu einer anderen Auswahl von »Grundgedanken« kommen. Dies ist um so notwendiger, je mehr man sich emanzipatorischen Zielsetzungen verpflichtet fühlt, zu deren Erlangung eine entsprechende Konzeptualisierung der Realität der Gesellschaft erforderlich ist. Als ein Beispiel für einen entsprechend unterschiedlichen Entwurf können die sozialökonomischen Grundelemente dienen, die Hofmann (1969) ins Zentrum seiner Analyse der Gesellschaft gestellt hat, wie z. B. Arbeit und Arbeitsteilung, Herrschaft (z. B. Autorität; Macht; Klassen; soziale Schichten; sozialer Konflikt), Gesellschaftsordnung und Gesellschaftslehre, das gesellschaftliche Grundverhältnis, das Wirtschaftsgeschehen, Grundbedingungen der Wirtschaftspolitik, sozialistische Revolution, klassenlose Gesellschaft usw.

Vgl. dazu auch Jaeggi 1973, der in der neuen Ausgabe von »Macht und Herrschaft in der BRD«, »Kapital und Arbeit in der BRD« unter dem diesem Titel entsprechenden erkenntnisleitenden Interesse die Grundstruktur der BRD einschließlich der seinem konzeptuellen System entsprechenden Grundbegriffe und Grundgedanken dargestellt und damit einen Entwurf vorgelegt hat, der für die Entwicklung eines soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Curriculum einen wichtigen Ausgangspunkt bieten würde.

Einen auf wieder anderen Voraussetzungen basierenden Versuch, ein Strukturkonzept für Curricula im Bereich der Soziologie zu erarbeiten, will eine vom Deutschen Stifterverband finanzierte Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut im Herbst 1973 vorlegen. Hier hat man sich für Soziologie als Integrationswissenschaft innerhalb der Sozialwissenschaften entschieden. Dabei sollen politische Soziologie, Industrie- und Betriebssoziologie, Gemeinde-, Familien-, Bildungssoziologie, Gruppensoziologie und Sozialpsychologie, Mediensoziologie, Rechts- und Kriminalsoziologie, Wissens- und Wissenschaftssoziologie als inhaltliche Bereiche dienen. Als Kriterium für die Auswahl dieser Bereiche dient die Frage, ob es sich bei dem Bereich um ein inhaltliches und ein strukturelles Paradigma der Soziologie handelt, das in methodischer Hinsicht repräsentativ ist und das die »soziologische Phantasie« (Negt 1971) anregt.

55 Zu einer ausführlichen Darstellung dieser Grundgedanken vgl. auch Bohannan (1966).

Den entscheidenden Versuch, ein anthropologisches Curriculum für die politisch-sozialwissenschaftliche Bildung zu entwickeln, machte die American Anthropological Association mit der Entwicklung des Anthropology Curriculum Study Project (ACSP), in dem eine Reihe von anthropologischen Schlüsselbegriffen wie Evo-

lution, Kultur, kulturelle Veränderungen, Ethnozentrismus im Zentrum stehen. Wie beim Projekt Sociological Resources for the Social Studies (SRSS) wurden auch hier zwei Curricula erarbeitet, die in Sekundarschulen unterrichtet werden können. Der eine Kurs, *Patterns in Human History*, dauert ein Semester und bietet einen Grundkurs in Anthropologie. Der andere dreiwöchige Kurs, *History as Cultural Change*, intendiert eine Einführung in die Anthropologie.

56 Vgl. dazu das 40. Jahrbuch des National Council for the Social Studies, Washington 1970. Hier werden 6 zentrale Bereiche der Geographie unterschieden: Location Theory, Cultural Ecology, Environment Perception, Changing Special Urban Pattern, Regional Development, Special Interaction. Vgl. dazu ebenfalls die Bemühungen um die Adaptation des High School Geography Project an deutsche Bedingungen (Geipel 1971).

57 Vgl. dazu: Senesh 1971; vgl. Senesh: Our Working World im Verzeichnis der Curricula, im Anhang, S. 274.

58 Vgl. zu einem interessanten Versuch, das Strukturkonzept für die Konzeptualisierung des Geschichtsunterrichts fruchtbar zu machen, Süßmuth 1972a; ders. auch 1972b.

59 Zu ihnen gehören vor allem neben dem in Kap. 6 analysierten Harvard Social Studies Project, das Utah State University Social Studies Project Analysis of Public Issues und das Metropolitan St. Louis Social Studies Project (vgl. Anhang).

60 Offen ist zunächst, wie Lehrer auf einen solchen Unterricht angemessen vorbereitet werden können. Sicherlich bietet ein in dieser Weise problemorientiertes Curriculum in inhaltlicher Hinsicht wenig Gelegenheit, die während des Studiums einer Fachwissenschaft erworbenen Kenntnisse einzusetzen. D. h. also, daß bei einem solchen Unterricht erhebliche Anforderungen an den Lehrer gestellt werden, vor allem, wenn die erforderlichen curricularen Materialien nicht angemessen sind. Vielleicht bietet das Projektstudium für die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung ein Modell, nach dem auch eine entsprechende Vorbereitung für einen solchen Unterricht möglich ist, da die Projekte in inhaltlicher Hinsicht in bezug auf die Konfliktfelder konzipiert werden könnten. Zudem verspricht eine solche Form der Lehrerausbildung bzw. Lehrerfortbildung eine optimale Verbindung von Theorie und Praxis sowie eine Vermittlung curricularer Inhalte an die Studenten und ihre Umsetzung im Unterricht. Vgl. dazu z. B.: Göttinger Kollektiv 1973; Berndt 1972; Haller/Wolf 1973a.

61 Vgl. in diesem Kontext auch die relevanten deutschen Arbeiten von Lingelbach (1967), Negt (1971), Schmiederer (1971), Lüers (1971), Giesecke (1972), hinter denen die amerikanischen Ansätze in ihrem gesellschaftstheoretischen Problembewußtsein weit zurückbleiben.

62 Vgl. auch dazu die neueren Arbeiten Schwabs (1971; 1972b) und Connelys (1971), in denen Zweifel an dem Wert von Theorien und Modellen für die Curriculumentwicklung angemeldet werden. Schwabs Zweifel dürften auch für den Bereich der Curriculumorganisation nachdenklich machen, da es sich hier um den Teil der Curriculumkonstruktion handelt, in dem praktische Erfahrungen und Phantasie eine erhebliche Rolle spielen, die sich oft nicht in Kongruenz mit Modellen und Theorien bringen lassen.

63 In der amerikanischen Curriculumliteratur haben andere Autoren z. T. weitere Arten von curricularen Organisationsstrukturen unterschieden. So gibt es nach Taba (1962), fachwissenschaftsorientierte, aktivitätsorientierte, kernbereichsorientierte Organisationsformen sowie eine auf gesellschaftlichen Prozessen und Lebensfunktionen basierende Organisationsstruktur.

Vgl. dazu auch Joyce 1966, der zwischen einem auf Personen zentrierten, einem

auf Staatsbürger zentrierten und einem auf die Sozialwissenschaften zentrierten Curriculummodell unterschieden hat. Zur Organisation curricularer Richtlinien vgl. die sehr detaillierten Organisationsvorschläge des Report of the Statewide Social Science Study Committee in Kalifornien 1969.

Vgl. dazu auch: CERI: Styles of Curriculum Development, 1973. Diese Publikation geht auf eine internationale Konferenz im September 1971 in Allerton Park Monticello, Illinois, USA, zurück, auf der Curriculumexperten aus den OECD-Ländern den Versuch machten, verschiedene Modelle (styles) der Curriculumentwicklung zu identifizieren. Dabei bildete die unterschiedliche Organisationsstruktur der Curricula ein wesentliches Element zur Identifikation curricularer Stile. – Nach dem dort von Becher vorgelegten Klassifikationsversuch (a. a. O., 57) lassen sich drei curriculare Grundmodelle unterscheiden, die in mancher Hinsicht mit den Modellen von Smith/St Stanley/Shores korrespondieren: (1) An den Fachwissenschaften orientiertes Curriculummodell; (2) Auf persönliches Entdecken zielendes Modell (= »Aktivitäts-Curriculum«); (3) An Problemen orientiertes Curriculum (= »Kerncurriculum«).

64 Allerdings finden sich entsprechende curriculare Elemente in zahlreichen Publikationen. So hat z. B. ein Katalog derartiger Aktivitäten bei Hanna/Lee (1957) die Funktion, sozialwissenschaftliche Generalisationen zu klassifizieren (vgl. Kap. 4.1.2.). Auch Taba (1962, 400 ff.) weist auf einer Reihe von Curricula hin, die nach diesem curricularen Organisationsmodell konzipiert worden sind, wie z. B. das Los Angeles County Course of Study von 1955.

65 Eine ähnliche Liste von 6 Charakteristika für das Kerncurriculum hat Alberty 1953, 119–120, entwickelt, deren Wert allerdings dadurch eingeschränkt ist, daß die Trennschärfe der einzelnen als Charakteristika für dieses Organisationsmodell angegebenen Kriterien nicht sehr groß ist.

66 Vgl. in diesem Zusammenhang die aufschlußreiche Analyse von Rumpf (1973a), in der er versucht hat, anhand von »vier Curriculum-Ausschnitten als Beispiele« das Konzept des offenen Curriculum im Unterschied zum Konzept des geschlossenen Curriculum herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, daß die Frage der curricularen Organisation für die Unterscheidung der beiden Konzepte eine wichtige Rolle spielt.

67 Vgl. dazu z. B. auch Frey (1971), der die Versuche darstellt, unterschiedliche Arten von Taxonomien u. a. für die Organisation von Curricula zu verwenden. Vgl. zur damit angesprochenen Hierarchisierungsproblematik auch Meyer (1972a).

68 Vgl. dazu: Allen/Fleckenstein/Lyon 1967. In diesem Band sind die wichtigsten (z. T. gekürzten) Beiträge zur Diskussion des »inquiry« bzw. »discovery learning« im Bereich der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung für die Hand des Lehrers zusammengefaßt. In den Beiträgen ist die Auseinandersetzung mit anderen Methoden des Lernens ein wesentliches Element.

Vgl. dazu auch: Shulman/Keislar 1966. Dieser Band enthält eine gute Bestandsaufnahme über die allgemeine Diskussion des »discovery learning«. Hier wird deutlich, vor allem in dem Beitrag von Wittrock: The Learning by Discovery Hypothesis, S. 33 ff., daß die bisherigen Forschungsergebnisse keineswegs einen eindeutigen Vorteil für das »discovery learning« ergeben haben. Vielmehr kann man davon ausgehen, daß es bislang – bei den an dem »Black Box Model« orientierten Forschungsansätzen – nicht gelungen ist, eindeutige Lernvorteile bestimmter Lernmethoden zu belegen.

Vgl. dazu auch: Dubin/Taveggia (1972), die zugleich Vorschläge für neue Forschungsansätze entwickelten.

Vgl. dazu auch: Wallen/Travers 1970; ferner die Detailuntersuchungen von

Klauer (1972), in denen nachzuweisen versucht wird, daß programmierter Unterricht in hohem Maße geeignet ist, sozial benachteiligte Kinder zu fördern.

Zur Diskussion von »Blickverkürzungen in empirischen Forschungsansätzen« vgl. Rumpf 1972.

69 Vgl. dazu Parsons/Shaftel 1967, 123 ff. Die Autoren unterscheiden hier vier Arten von Fragen (rhetorical, recall, leading, probing), bei denen die Denkleistung in der Reihe der Aufzählungen zunimmt; der letzten Art von Fragen dürfte in unserem Zusammenhang dabei besondere Bedeutung zukommen.

Vgl. auch Sanders 1970, 139 ff.

Wertvoll ist auch die Analyse verschiedener Formen und Funktionen der Lehrerfrage im Unterricht, die Sanders (1966) erarbeitet hat.

Zu einer Auflistung verschiedener Formen des Lehrens und Lernens vgl. auch Dubin/Taveggia 1972; darin wird zum Beispiel spezifiziert zwischen: lehrerzentriertem Unterricht (Vorlesungsmethode, Diskussionsmethode, Tutorium) und unabhängigem Studium (independent study), bei dem eine »beaufsichtigte« von einer »unbeaufsichtigten« Form der Arbeit unterschieden wird usw. Gleichzeitig werden Forschungsergebnisse über die Effektivität dieser Methoden dargestellt.

70 »Heuristisch« leitet sich von heuriskein – finden (was man sucht), erfinden – her. Bei der Wahl dieses Begriffs gehen wir davon aus, daß das »Suchen« das zentrale Element im »inquiry«- bzw. »discovery«-Lernen ist. Diese Auffassung wird auch durch zahlreiche Formulierungen Bruners unterstützt, z. B. »... Ich begrenze »Entdecken« nicht auf den Akt des Findens von etwas, das zuvor der Menschheit unbekannt war, sondern schließe alle Formen ein, mit denen man Wissen für einen selbst gewinnt« (Bruner 1972a, 22).

71 Vgl. dazu auch den über diese Unterscheidung hinausgehenden Versuch Klafki, die allgemeinen Probleme der Unterrichtsmethodik durch die Unterscheidung von sieben »Grundfragen der Methodenanalyse« zu systematisieren:

- Die Abhängigkeit der Unterrichtsmethoden von Zielsetzung und Thematik,
- die Grobgliederung des Unterrichts,
- die Gliederung einer Unterrichtseinheit,
- Sozialformen des Unterrichts,
- Aktionsformen des Lehrens und Lernakte des Schülers,
- technisch-organisatorische Voraussetzungen des Unterrichts,
- Medien des Unterrichts

(Klafki in: Klafki u. a. 1970, Bd. 2, 135 ff.).

Diese Systematisierung dürfte ein konzeptuelles System bieten, das auch für die Unterrichtsforschung die wesentlichen Faktoren zusammenfaßt.

72 Vgl. dazu auch die überzeugende These von Loser (1972, 61), die der methodischen Differenzierung im Zusammenhang mit der Emanzipation sozial benachteiligter Kinder besondere Bedeutung beimißt:

»Die zunehmende Notwendigkeit einer kompensatorischen Erziehung und mit ihr der Versuch, gerade die schulleistungsschwachen Kinder durch planvollen Unterricht zu fördern, um so eine vorwiegend soziokulturell bedingte Chancengleichheit abzutragen, die erwiesenen Schwierigkeiten aber, gerade diese Aufgabe durch eine leistungsorientierte Gruppierung der Schüler zu lösen, und die Chance zum dritten, durch differenziert angebotene unterrichtsmethodische Modelle einer spezifischen Schwäche durch eigens zu diesem Zweck erprobte Lehrverfahren begegnen zu können, lassen die Ablösung der leistungsorientierten Differenzierung durch Formen einer methodischen Differenzierung geboten erscheinen.«

73 Man wird Menck zustimmen können, daß der Bereich der Unterrichtsforschung in der BRD bislang zu wenig Beachtung gefunden hat. Seine Differenzie-

rung der drei Hauptaufgaben der Methodenforschung erscheint aufgrund der gegenwärtigen Situation sinnvoll (a. a. O., 164 ff.):

1. Unterrichtsanalyse

- a) Unterrichtsanalyse als Interaktionsanalyse,
- b) Unterrichtsanalyse als Analyse der Inhaltsstruktur,
- c) Unterrichtsanalyse als Analyse der Unterrichtssprache,

2. Ergebniskontrolle

3. Kritik von Unterrichtsmethoden.

74 Zitat nach deutscher Übersetzung »How we think«, Zürich 1951, 6.

75 Zwischen den von Dewey erarbeiteten Phasen reflektierenden Denkens und den Stufen bei einer kreativen Produktion ergeben sich Ähnlichkeiten.

Vgl. dazu z. B. Rossmann (1931, 83):

1. Beobachten der Bedürfnisse und Schwierigkeiten;
2. Analyse der Bedürfnisse;
3. Übersicht über vorhandene Informationen;
4. Formulierung von objektiven Lösungen;
5. kritische Analyse der Lösungen;
6. das Entstehen einer neuen Erfindung, einer eigenen Idee.

76 Vgl. z. B. Hunt/Metcalf 1955, 45 ff., die ebenfalls von der zentralen Bedeutung des reflektierenden Denkens in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung ausgewen. Ebenso: Metcalf, Reflective Thinking, in: Gage 1963, 929 ff.

Vgl. dazu auch die deutsche Übersetzung und Kritik einzelner Aspekte von W. Hilligen, in: Ingenkamp/Parey 1971, Bd. II, 2538 ff.

77 Vgl. Fair, 1967, 167 ff.

78 Fair unterscheidet vier Ansätze curricularer Organisation zur Förderung »effektiven Denkens« (a. a. O., 170).

1. einen Entwurf für den Prozeß des Entdeckens von Begriffen und Generalisationen;
2. ein Programm, das weitgehend auf der Struktur der Disziplinen basiert;
3. einen Plan für die Analyse von Kontroversen;
4. die informellen Lernerfahrungen in einem normalen curricularen Rahmen, die den Gebrauch von Gedanken hervorrufen.

79 Taba versucht ebenfalls, lehr- und lernbare Aspekte des Denkens herauszuarbeiten, indem sie drei kognitive Aufgaben nennt (1967):

1. Formulierung von Begriffen oder die Organisation von Informationen in einem System von Gruppen und Klassen;
2. Interpretation von Daten mit Schlußfolgerungen und Generalisationen und Daten für die Bildung von Hypothesen und die Konstruktion einer Theorie;
3. Anwendung von Begriffen, Generalisationen und Daten für die Hypothesenbildung oder die Konstruktion einer Theorie.

80 Dieser Implikationszusammenhang ist in der Methodendiskussion in der BRD immer wieder betont worden. In letzter Zeit haben Menck/Thoma (1972) die Diskussion vorangetrieben. In dieser Publikation dürften für die Curriculumforschung die erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Reflexionen in den Beiträgen von Kaiser (a. a. O., 129 ff.) und Kaiser/Menck (a. a. O., 145 ff.) von erheblicher Bedeutung sein. In beiden Fällen geht es um das Verhältnis zwischen Methodik und Didaktik, die Wahrung des Implikationszusammenhangs und die Vermeidung einer technologischen Reduktion (vgl. auch Rumpf 1972). Dabei werden zwei Grundpositionen im Rahmen der deutschen Methodendiskussion unterschieden. Im einen Fall steht die Erkenntnis im Mittelpunkt, daß »... methodische Überlegungen und bestimmte Vorstellungen vom Lernprozeß einander entspre-

chen« (Kaiser 1972, 129). Eine Entsprechung entsteht oft dadurch, daß man einen »bestimmten Lernbegriff« voraussetzt, bei dem man die methodischen Entscheidungen aus der curricularen bzw. unterrichtlichen Planung abzuleiten sucht. Im anderen Fall legt man einen Unterrichtsinhalt zugrunde, indem man ebenfalls eine Reihe unterrichtsmethodischer Entscheidungen ableitet, d. h. man konstruiert »einer Sachsequenz entsprechend eine analoge Verfahrenssequenz« (a. a. O., 129).

81 Es sei jedoch auf einen entsprechenden Versuch verwiesen: Ausgehend von einem Modell heuristischen Lernens in der Geschichte und der Soziologie, entwickelt Clements (1967, 71, 72) ein Grundmodell heuristischen Lernens, das als eine Folge von sechs Aufgaben konzipiert wird:

- »1. Das Erfinden eines Problems: Identifikation einer heuristischen Frage.
2. Das Entdecken von Grundgedanken, die im Prozeß der Formation und Klärung von Fragen benutzt werden können.
3. Verwendung der gewählten Ideen, Übersetzung der heuristischen Frage in allgemeine Fragen, die wirklich das forschende Lernen fördern.
4. Übersetzen der allgemeinen Fragen in besondere Fragen, die die Aufmerksamkeit auf Beweis-Elemente lenken.
5. Wechselseitiges Untersuchen der Beweis-Elemente.
6. Anfertigen von abschließenden Berichten über das Getane, Geschene, Gehörte oder Entdeckte.«

82 Dabei muß man sich der Gefahr einer technologischen Reduktion des Methodenverständnisses bewußt sein, die dann vorläge, wenn man solche Bedingungen ohne Bezug auf die inhaltliche Dimension und den Bezugsrahmen des Schülers konzipiert (vgl. Kaiser/Menck 1972).

83 In diesem Zusammenhang muß auch die Unterrichtssprache berücksichtigt werden, die ein wesentliches Element für eine angemessene Konzeptualisierung von Unterrichtsmethoden darstellt; vgl. dazu Priesemann 1971 und 1972; vgl. auch Rumpf 1973b.

84 Vgl. dazu auch Bruners aufschlußreiche Ausführungen über *Man: a Course of Study* (Bruner 1969).

85 Vgl. dazu: White 1959, 297 ff. Dieser Beitrag dürfte auch eine weitere Beachtung im Rahmen der Motivationsforschung verdienen, da er einige Aspekte der Motivation durch Kompetenz verdeutlicht, die bislang kaum untersucht werden.

86 Vgl. dazu Bergius 1964, besonders die dort angegebene Literatur zu diesem Problem.

87 Einen ganz anderen Versuch, heuristisches Lernen zu operationalisieren, hat Wittrock 1966 gemacht. Er geht davon aus, daß heuristisches Lernen ein Konstrukt ist und daß es zum Zweck der Erforschung in eine Reihe von Unterhypothesen aufgespalten werden muß, die die folgenden neun Forschungsprobleme ergeben:

1. Mechanisches gegen heuristisches Lernen;
2. Schülerkontrolle gegen Lehrerkontrolle über Lerngeschwindigkeit;
3. induktives gegen deduktives Lernen;
4. Interaktion der Methoden des Lernens mit individuellen Unterschieden zwischen den Schülern;
5. die Anordnung der Darbietung von Regeln und Prinzipien und mehr spezifischen Informationen und Problemen für Schüler;
6. der Gebrauch von verbalen Abstraktionen durch den Lehrer;
7. die Trennung von unabhängigen und abhängigen Variablen;
8. die operationale Definition der Begriffe, vor allem der abhängigen Variablen wie Transfer und Lern- und Zeitersparnisse;
9. das Lehren von Regeln und Generalisationen.

88 Vgl. dazu auch das Verzeichnis der wichtigsten Curricula im Anhang dieser Arbeit; bei ihnen handelt es sich fast ausschließlich um Curriculummaterialien.

89 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Arbeit des Schools Council in London; vgl. den Jahresbericht 1970/71 (Schools Council Report 1970/71); The New Curriculum 1967. Dies ist ein systematisiertes Verzeichnis der Veröffentlichungen des Schools Council.

Vgl. aber auch: Schools Council Projects, ein Verzeichnis aller Curriculumprojekte, April 1972. Es enthält die Projekte nach Fächern geordnet (14 English, 15 Humanities, 3 Languages, 6 Creative Studies, 8 Mathematics, 17 Science). Darüber hinaus gibt es noch zahlreiche informative kurze Publikationen über die einzelnen Projekte bzw. über die Arbeit der Schools Council, die von erheblichem Interesse für die Curriculumentwicklung in der BRD sind.

Vgl. z. B.:

- examinations,
- organisations,
- information services,
- a brief history,
- curriculum research and development in mathematics,
- curriculum research and development in science,
- curriculum research and development in English,
- curriculum research and development in the humanities and social studies,
- Schools Council and the young school leaver.

Von besonderem Interesse für die politische Bildung und für die allgemeine Theorie des Curriculum ist das Humanities Project, das unter der Leitung von Lawrence Stenhouse entwickelt wird. Vgl. dazu die bereits vorliegenden Materialien, die ein interessantes Beispiel für offene Curricula sind. Zu den sich daraus ergebenden Probleme vgl. die Evaluationsuntersuchungen von Barry MacDonald 1972. Zur Theorie dieses Projekts vgl. auch Stenhouse 1969 a, b; 1970/71.

Vgl. auch Schools Council Working Paper 39, Social Studies 8-13, London 1971, in dem ein guter Überblick über die Curriculumentwicklung in diesem Bereich in England gegeben wird. Vgl. darüber hinaus auch: Gerbaulet u. a. 1972; hier wird in vieler Hinsicht bereits das Modell für die für 1973 angekündigten Empfehlungen des Ausschusses »Strategie der Curriculumentwicklung« der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates berücksichtigt. Vgl. auch das Heft der Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 3, das von Hans Brügelmann und Horst Rumpf zum Thema »offene Curricula« zusammengestellt worden ist.

Zur Kritik der angelsächsischen Innovationsmodelle vgl. u. a. Robinsohn 1972a; Frech 1972 und Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Marburg, o. J.

90 Vgl. z. B. The Resolutions Adopted by the National Executive Committee of the American Legion 1957.

91 Vgl. dazu die entsprechenden Erfahrungen von Senesh und die folgenden Publikationen, die die Entwicklung von Seneshs Konzeption eines Curriculumprojekts deutlich werden lassen: Senesh 1959; 1960; 1966; 1967; 1968 a u. b; 1971.

92 Vgl. dazu Smith/Cox 1969, insbesondere das Kapitel: Learning Theory and Teaching Strategie, 17-39. Hier werden Stimulus-Response-Psychologen und Gestalt- und Feld-Psychologen dem expositorischen und dem heuristischen Lernen zugeordnet.

93 In diesem am Ontario Institute for Education entwickelten Curriculummaterial geht es um das Thema »Die 30er Jahre in Kanada«; den Schülern werden unbeschriftete Materialien wie Briefmarken, Ansichtskarten, Zeitungen, Briefe

usw. ungeordnet zur Verfügung gestellt. Ihre Aufgabe ist es dann, in Gruppen die 30er Jahre aus den Materialien zu konstruieren, wobei ihnen erlaubt ist, im Sinne eines wirklich offenen Curriculum nach subjektiven Gesichtspunkten bei der Erkenntnisgewinnung zu verfahren.

94 Regional Laboratories oder auch Regional Educational Laboratories genannt sind Institutionen, die zur Dissemination von pädagogischen Innovationen eingerichtet worden sind. Zum Teil arbeiten sie mit den Research and Development Centers zusammen; einige bemühen sich aber auch selbst um die Entwicklung und Implementation von pädagogischen Innovationen (vgl. Kap. 8).

95 Das Humanistic Education Movement ist eine Gegenbewegung gegen die Tendenz in den USA, Erziehung lediglich als eine Technologie zu begreifen. Sie hat unter der Lehrerschaft erhebliche Beachtung gefunden. Vgl. dazu z. B. Lamm 1972; v. Hentig 1971. Vgl. jedoch vor allem: Brown 1971; Friedenbergl 1963; Goodman 1962; Holt 1970; Jackson 1968; Kohl 1969; Kozol 1967; Leonard 1968; Postman/Weingartner 1969; Reich 1970; Rogers 1969; Silberman 1970; Weinstein/Fantini 1970.

96 Vgl. zum Versuch, »Emanzipation« zu operationalisieren, Fischer 1970a, 1971a; zur Kritik: Meyer 1972b; vgl. auch: Schäfer/Schaller 1971; Fischer, W. 1972; Roessner 1972; Claussen 1973; zum Problem der politischen Sozialisation durch sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung vgl. Behrmann 1972; Preuß/Lausitz 1973; Wulf 1973b.

97 Vgl. dazu: The Mini Course in Your School, Berkeley: FWLERD 1970, eine Broschüre, in der in die Funktion der Mini Courses eingeführt wird. Vgl. auch das Communication Program des Instituts. Vgl. daraus z. B.:

Arrangements and Training for Effective Use Of Educational R and D Information: A Literature Survey, January 1969, 147 S., (ERIC ED 026 746); Communication Program Survey, Spring 1967, 49 S.; Decision Process and Information Needs in Education: A Field Survey, February 1969, 208 S., (ERIC ED 026 748); Educational R and D Information System Requirements, March 1968, 59 S., (ERIC ED 022 441); Identifying and Formulating Educational Problems, December 1967, 87 S., (ERIC ED 030 985); The Research and Instructional Unit as an Organizational Arrangement to Increase the Utilisation of Research Related Information, in Vorbereitung, 40 S.; Use of Resource Material and Decision Processes Associated with Educational Innovation: A Literature Survey, February 1969, 161 S., (ERIC 026 747).

98 Vgl. dazu die Ausführungen über heuristisches Lernen in Kapitel 6, insbesondere 6.2 u. 6.3.

99 Zu Versuchen, das CMAS für naturwissenschaftliche Curriculummaterialien zu adaptieren, vgl. P. Häusslers Arbeit am Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften.

100 Damit legen die Autoren bereits eine revidierte Fassung vor, die aufgrund der Anregungen von Robert Stake und Ira Gordon während einer 1966 in Lake Mohonk, New York, vom EPIE durchgeführten Konferenz zu Fragen der Evaluation von Curriculummaterial erfolgte.

101 Vgl. dazu das »Data Book«, das die Ergebnisse der Analyse wie der Kurzform des CMAS enthält und eine dem IIU vergleichbare Funktion hat.

102 Zur Beschreibung und Kritik des Projekts vgl. auch: Ratcliffe 1970 und Sanders/Tanck 1970.

103 Zu dieser Problematik vgl. auch: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, 73; ebenso Richter 1969; ders. 1968; Herrmann 1970; Stock 1971; Richter 1973. Vgl. dazu auch die beiden Fachkonferenzen der Theodor-

Heuss-Akademie, Gummersbach, vom 3.-6. 1. 1971 und vom 3.-6. 1. 1972 mit den Themen: »Das Recht und die Schule« und »Schule und Rechtsbewußtsein«, auf denen Juristen und Pädagogen, die an einem rechtswissenschaftlichen Unterricht bzw. an einem politischen Unterricht mit rechtswissenschaftlicher Orientierung interessiert sind, aus der ganzen BRD zusammenkamen.

104 Auch zu diesem Projekt liegen eine ganze Reihe von Arbeiten vor; vgl.: Eversley/Haley 1970; Hering 1967/68; Krug/Poster/Gillies 1970, 341 ff.; Carger/Eckenrod 1969; Sanders/Tanck 1970, 433.

105 Vgl. dazu den Verkaufsprospekt.

106 Zit. nach der Curriculum-Material-Analyse von Roberts 1971, 2.0.

107 Vgl. die Einführung zum Lehrerhandbuch.

108 Zit. nach der Curriculum-Material-Analyse von Roberts 1971, 4.41 - A.

109 Es liegen eine Reihe von Publikationen zu diesem Curriculum vor, in denen z. B. Einzelaspekte beschrieben und bewertet werden: Eversley/Haley 1969; Risinger 1971; Mehlinger/Patrick 1970; Patrick 1970; Lange-Quassowski 1972.

110 Vgl. dazu Fenton u. a.: Final Report: Project Numbers HS-041 and H-292. Contract Numbers OE 3-10-103, OE 6-10-130. A High School Social Studies Curriculum for Able Students. An Audio-Visual Component to a High School Social Studies Curriculum for Able Students, Pittsburgh: Social Studies Curriculum Center, Carnegie Mellon University 1969, 4.

111 Seit 1971 ist auch das Curriculum, *The Americans: A History of the United States and Living in Urban America*, ein Programm für die in der Curriculum-entwicklung der New Social Studies von Anfang an vernachlässigten weniger guten Schüler (slow learners) vorhanden. Dieses ebenfalls unter Leitung Fentons erarbeitete Programm konnte die im Verlauf der Entwicklung des anderen Projekts gemachten Erfahrungen berücksichtigen. Es ist eines der wenigen Projekte, die von einem bereits erfahrenen Team durchgeführt wurden. Das Projekt konzentriert sich auf die Entwicklung affektiven Verhaltens und behandelt die folgenden 5 Problembereiche, mit denen es den slow learners helfen will, ihre speziellen Probleme zu überwinden:

- geringes Selbstkonzept,
- geringe Lernmotivation,
- wenig klares Wertesystem,
- geringe Studienfertigkeiten,
- oberflächliches Verständnis historischer Inhalte.

Beim Unterrichten der amerikanischen Geschichte und bei der Behandlung der Lebensprobleme im urbanen Amerika sollen Verfahren heuristischen Lernens geübt werden, mit denen die 18 Grundvorstellungen der letztgenannten Einheit erworben werden sollen.

112 Fenton 1967a u. 1967b; Fenton gab dieses Ziel dem Autor gegenüber wiederholt als Anliegen seiner Curriculararbeit in allen Bereichen an (anlässlich der gemeinsamen Arbeit während des internationalen Seminars über Probleme der Curriculumentwicklung in Grenna, Schweden, 1971; vgl. Wulf 1971).

113 *The High School Social Studies Curriculum*. New York 1967. *The Comparative Economic Systems*, 9. Klasse, Schüler-Handbuch S. 30.

114 Zur Grundlage des Projekts vgl. die wichtige Arbeit von Taba 1962; dies. 1967 und dies. in: Fair/Shaftel 1967; vgl. auch Fraenkel 1969.

115 Vgl. Anmerkung 33.

136 In letzter Zeit sind, auf ähnlichen Voraussetzungen aufbauend, von zwei früheren Mitarbeitern Olivers zwei Projekte entwickelt worden:

- a) Utah State University Social Studies Project (Shaver),

b) Metropolitan St. Louis Social Studies Project (Berlak).

117 Vgl. dazu auch die zahlreichen Materialien des Learning Research and Development Center und des Research for Better Schools, die sich allerdings nicht nur auf den IPI beschränken. Zu den Forschungsarbeiten der beiden Center vgl. die jährlich neu erscheinenden Publikationslisten.

118 Hier ist es vor allem die Entwicklung von Planspielen, die unter Leitung von Sarane S. Boocock stattfand. Für unseren Zusammenhang sind dabei besonders interessant: »Game of Democracy« und »Democracy, the Workings of Legislative Process«, die von James Coleman entwickelt wurden. Vgl. auch die im Zusammenhang mit diesen Arbeiten entstandene Veröffentlichung »Simulation, Games in Learning« von Boocock/Schild 1968.

119 Hier muß vor allem ein Projekt unter Leitung von Richard Gross Erwähnung finden, in dem es um die Erforschung des Verhaltens von Lehrern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung geht.

120 Im Zusammenhang mit politischer Bildung und Sozialisation müssen die zahlreichen Programme des Center for Urban Education (CUE) in New York Beachtung finden. Vgl. auch die in diesem Center entstandene interessante Publikation über Probleme der Planung und Durchführung von Innovationen unter den besonderen Bedingungen der Großstadt: *Planning for Change, Center for Urban Education*, 33 W. 42nd Street, New York, N. Y.

121 Vgl. das vom Central Midwestern Regional Educational Laboratory durchgeführte Diffusionsprogramm für Social Studies Curricula (Kap. 7.3.2.).

122 Vgl. z. B. die Bemühungen dieses Centers, ein Informationsverzeichnis über vorliegende Curricula zur politischen Bildung zu erarbeiten (IIU), (vgl. Kap. 7.3.1.).

123 Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen bzw. Schulbezirken in finanzieller Hinsicht erklären sich aus der Tatsache, daß die Schulen in den USA weitgehend durch die Grundstückssteuern finanziert werden. Das hat zur Folge, daß in wohlhabenden und reichen Bezirken auch die Schulen wesentlich besser ausgestattet sind und bessere Lehrkräfte bezahlen können. Erst in letzter Zeit wurden mit Hilfe von staatlichen Programmen die finanzielle Situation der armen Schulbezirke verbessert und die Diskrepanz zwischen den Schulbezirken gemildert. Vgl. dazu auch Campbell/Cunningham/McPhee 1965.

124 Die von Gerbault u. a. in ihrer Denkschrift aufgestellte These, daß die an diesem Modell orientierten Reformen weitgehend gescheitert seien, da sie kaum in die Schulen gelangt seien, und daß diese Unzulänglichkeiten eine unmittelbare Folge des gewählten »engineering model« seien, ist in dieser Form eher polemisch zu verstehen und dient dazu, die Überlegenheit des Modells der Regionalen Pädagogischen Zentren zu begründen. – Es ließen sich genügend Beispiele erbringen, um die partielle »Effizienz« dieses Modells zu belegen. Vgl. dazu auch Baumert (1973), der diesen Sachverhalt ähnlich beurteilt.

125 Vgl. zu dieser Kernfrage der Bildungsreform: Eisner 1971 und Krug/Poster/Gillies 1970.

126 Vgl. zu entsprechenden Versuchen: Kuhn 1971; Sanders/Tanck 1970; IIU 1970; Tom 1970; Haley 1972.

127 Zur individuellen Leistungsmessung in den Social Studies vgl. das 35. Jahrbuch des NCSS, Berg 1965. Vgl. auch Buros 1965 und vor allem Bloom/Hastings/Madaus 1971; vgl. aber auch Ingenkamp/Marsolek 1968.

128 Um die Art der Interviews zu veranschaulichen, die von dem Evaluationsteam und den Schülern durchgeführt wurden, sei auf den Abdruck eines Interviews im Anhang verwiesen (11.1.1.), dessen Verlauf aufgezeichnet worden ist. (Man:

a Course of Study, Evaluation Strategies 1969, 25–28). Bei diesem Interview wird eine kleine Gruppe von drei Kindern etwa 20 Minuten lang interviewt. Den Kindern soll zunächst das Verfahren erläutert werden, bei dem sie auch untereinander diskutieren können. Der Interviewer muß den Verlauf des Gesprächs kontrollieren und von Zeit zu Zeit klärend oder weiterführend eingreifen, soll jedoch nicht die Schüler korrigieren. Kein Kind soll das Interview monopolisieren. Der Interviewer soll sich interessiert zeigen, ohne jedoch die Äußerungen der Kinder zu bewerten, die mit einem Tonband aufgezeichnet werden sollen, um besser ausgewertet werden zu können.

Bei der Durchführung eines Interviews zeigt es sich häufig, daß die Fragen falsch formuliert werden. So stößt man oft auf unzulänglich formulierte Items. Dafür werden in der Evaluationsuntersuchung zu Man: a Course of Study auch Beispiele angegeben (a. a. O., 29–30). Einige von ihnen sollen im entsprechenden Teil des Anhangs zur Veranschaulichung dargestellt werden (11.1.2.).

129 Auch für die Fragebogen, mit deren Hilfe die Ansichten der Kinder über die Curriculummaterialien erfaßt werden sollten, soll im Anhang ein Beispiel für die Eskimo-Einheit wiedergegeben werden (a. a. O., 48–51), um das verwendete Instrument und die Ergebnisse transparent zu machen. Der Fragebogen richtet sich vor allem auf 6 Aspekte:

- Einfachheit des Lernens,
- Schwierigkeit des Lernens,
- Curriculummaterialien,
- innerstädtische und vorstädtische Unterschiede,
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen,
- Organisation des Unterrichts (11.1.3.).

130 Eine wichtige Gruppe von Tests dient dazu, den Lerngewinn der Schüler zu ermitteln. Im Anhang soll der Fragebogen II zur Netsilik-Familie (a. a. O., 82–86) als ein Beispiel für einen entsprechenden Test wiedergegeben werden (11.1.4.).

131 Im Rahmen der Evaluation kommen Unterrichtsbeobachtungen vor allem dort, wo es um die Beschreibung und Bewertung von Unterrichtsprozessen geht, eine erhebliche Bedeutung zu. Deshalb soll im Anhang eine Liste mit den 15 Kategorien, die der Unterrichtsbeobachtung zugrunde liegen, und eine Checkliste zur Unterrichtsbeobachtung wiedergegeben werden (11.1.5.).

132 1967–1968: 2182; 1968–1969: 821; 1968–1969: 350 Schüler in der Kontrollgruppe.

133 Vgl. den Versuch, die bisher in den USA bestehenden Modelle der Evaluation auf ihren Beitrag zu einem Evaluationsmodell zu befragen, in: Wulf 1972c.

134 Vgl. dazu auch: Curriculum Theory Network 1972, ein Sammelheft, das einen guten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion gibt.

135 Das gilt zum Teil auch für die im vorigen Abschnitt zugrunde gelegten Evaluationsdaten von Man: a Course of Study.

136 Vgl. dazu: National Assessment: Citizenship Objectives 1969, Report 2 / 1969 u. 1970; vgl. ebenfalls: Merwin/Womer 1969.

137 Vgl. dazu auch das Bulletin of Evaluation Studies des Schools Council (1971), in dem eine systematische Darstellung der verschiedenen Evaluationsuntersuchungen in England versucht wird, wobei auch diese Frage immer wieder behandelt wird. Vgl. auch das Arbeitspapier von M. Corrie und Ph. Halsey: Curriculum Development Projects, Schools Council 1972. Vgl. z. B. Popham u. a. 1969; vgl. ebenfalls die Diskussion über zieldreie Evaluation in: Evaluation Comment, Dez. 1972.

138 Zu einem Versuch, ein Modell dafür zu entwickeln, wie Evaluationsdaten aus Einzeluntersuchungen für den Entscheidungsprozeß von Schulverwaltungen

auf lokaler und staatlicher Ebene und im bundesstaatlichen Ministerium fruchtbar gemacht werden können, vgl. Stufflebeam 1972d; Stufflebeam/Foley/Gebhart 1971.

139 Zu dieser Problematik im Bereich der USA vgl. Berlak 1970, in der BRD vor allem Nagel/Preuss-Lausitz (in: Wulf 1972d), die diese Gefahr sehr deutlich sehen.

140 Das Institut gibt den Education Product Report heraus; seine Adresse ist: 386 Avenue South, New York, N. Y. 10016.

141 Zum Stand gegenwärtiger Diskussion zu Problemen der Aktionsforschung vgl. auch das Heft 1/1973 der Zeitschrift für Pädagogik; insbesondere die Berichte der Arbeitsgruppen von Klafki, Sünkel, Thomas und Biglmaier.

## 11. Anhang

### 11.1. Evaluationsinstrumente von Man: a Course of Study

1. Interview mit Schülern
2. Beispiele für gute und schlechte Fragen in einem Interview
3. Test zur Ermittlung der Ansichten der Schüler zur »Familie der Netsilik-Eskimos«
4. Test zur Ermittlung des Lerngewinns der Schüler in der curricularen Einheit »Familie der Netsilik-Eskimos«
5. Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung und eine Checkliste.

#### 1. Interview mit Schülern:

*Interviewer:* Ich will einige Karten zeigen. Denkt an die Worte (Furcht, Liebe, Freundschaft, magische Vorstellungen, Familie, Träume). Welche assoziiert ihr mit den Eskimos und warum?

*Jimmy:* Magische Vorstellungen.

*Susan:* Ich denke, Liebe und magische Vorstellungen.

*Edie:* Nein, magische Vorstellungen und Freundschaft, weil sie, wißt ihr, ihren Besitz miteinander teilen.

*Susan:* Ich glaube nicht, daß Freundschaft so wichtig ist. Sie kennen meistens nur ihre Verwandten. Sie sind ziemlich mißtrauisch Fremden gegenüber. Ich glaube, »Furcht« ist wichtiger, denn sie sind ziemlich mißtrauisch gegenüber Fremden.

*Jimmy:* Aber das ist doch töricht.

*Susan:* Sie haben Angst vor Blitzen. Sie fürchten so etwas.

*Edie:* Das ist eine magische Vorstellung, daß sie Blitze fürchten.

*Susan:* Ja, aber ich würde eher für »Liebe« sein.

*Jimmy:* Nein, magische Vorstellungen und Familie.

*Edie:* Magische Vorstellungen, Familie oder magische Vorstellungen und Freundschaft.

*Susan:* Ich glaube das nicht, denn man kann eine Familie, einen Freund oder einen Fremden lieben. Das ist Liebe. Sie hätten keine Kultur, wenn sie keine Liebe empfinden würden.

*Jimmy:* Sie hätten keine Kultur, wenn sie keine Familie hätten, denn der Mann braucht die Frau und die Frau den Mann.

*Susan:* Einverstanden. Aber sie brauchen Liebe.

*Jimmy:* Freundschaft?

*Edie:* Nicht um Mann und Frau zu sein, aber ich meine, wenn du von »Familie« sprichst, denkst du doch auch an deine Freunde.

*Susan:* Nein, ich glaube das nicht.

*Edie:* Das hängt doch davon ab, was ihr unter »Familie« versteht.

*Susan:* Ich glaube das nicht. In der Tat . . .

*Edie:* Ich meine, eine Familie kann auch so etwas wie ein Freund sein; aber ein Freund kann nicht Mitglied der Familie sein.

*Jimmy:* Doch, das kann er.

*Susan:* Ich weiß nicht. Wir hatten Freunde, die zu unserem Haus herüberkamen; sie sind wie die Familie, wie ein Glied der Familie, aber sie sind nicht . . .

*Edie:* Das ist Freundschaft, das ist immer Freundschaft, denn . . .

*Susan:* Gut, doch ich bin doch keine Freundin meines Bruders. Ich mag ihn natürlich sehr; doch ich bin nicht mit ihm befreundet.

*Edie:* Ich mag meinen Bruder nicht so sehr.

*Susan:* Ich bin sogar mit meinem Bruder manchmal richtig befreundet.

*Interviewer:* Seid ihr zu den Leuten, die ihr mögt, nicht nett?

*Edie:* Na klar; aber das liegt ja nicht an mir. Mein Bruder schummelt beim Monopoly.

*Jimmy:* Mein Bruder schummelt nicht, aber er verprügelt mich andauernd.

*Susan:* Meine Mutter sagt, ich solle ihm nicht wehtun; denn er ist ziemlich schwächlich. Aber ich glaube, das hat nichts damit zu tun, worüber wir reden. Denn Liebe . . . Ihre Kultur beinhaltet natürlich

auch Liebe. Wenn der Mann seine Frau nicht lieben würde, hätten sie kein Kind und hätte man . . .  
*Edie:* Aber sie müssen so leben; sie müssen jemanden lieben, der sie unterstützt, damit sie ein Kind haben können. Was geschieht, wenn sie älter werden, und dann . . . Selbst wenn sie sich nicht lieben, können sie eins bekommen.

*Susan:* Man muß es.

*Edie:* Man braucht sich doch nicht zu lieben.

*Susan:* Doch natürlich.

*Jimmy:* Aber das Kind ist Teil der Familie.

*Susan:* Ja.

*Jimmy:* Man muß es ernähren und ihm helfen.

*Interviewer:* Was ist jetzt eure Ansicht?

*Susan:* Liebe, Liebe.

*Jimmy:* Das glaube ich nicht. Man liebt seine Familie, seine Sippe; aber man darf die Liebe nicht darauf beschränken.

*Interviewer:* Was für einen anderen Ausdruck außer Liebe würdest du gebrauchen, Susan?

*Susan:* Vielleicht »magische Vorstellungen«.

*Jimmy:* Und ich würde meinen, »Sippe und magische Vorstellungen«.

*Edie:* Ich meine, »Freundschaft und magische Vorstellungen« ist richtig.

*Jimmy:* Es handelt sich um ein dreifaches Band.

*Interviewer:* Noch eine Frage. Habt ihr einen Film gesehen, der euch mit Bewunderung für die Eskimos erfüllte?

*Jimmy:* Die Art, wie er Tiere jagte, wie er das Ren jagte.

*Susan:* Ja, den meine ich auch. Und wie er sie zerlegte.

*Edie:* Ja, und wie er das alles weiß. Ich meine, daß er weiß, wo die Rentiere kommen werden, und dann muß er überlegen. Natürlich weiß man, daß sie nach Süden ziehen, aber wo werden sie ungefähr vorbeikommen? Ich denke, werden sie sich eine enge oder eine schmale Übergangsstelle aussuchen? Daß die das alles wissen . . .

*Jimmy:* Ich denke, sie sind gerade so, weißt du; ich denke mir, sie wollen so einem kleinen Kind Mut machen; ich meine, sie schmecken vielleicht gut. Aber als er das Auge aß, da wurde mir wirklich übel.

*Interviewer:* Habt ihr irgend etwas gesehen, das euch unsympathisch an diesen Eskimos vorkam?

*Susan:* Ich denke, er ist, er ist nicht launisch, aber ein bißchen so, weil er sich gar nichts aus denen macht, die ihm Gutes tun, und dabei hat er gar nicht sehr viele Freunde, er gibt fortwährend Speise und alten Kram weg, nichts zum Essen, aber immer erweist er den Göttern seine Dienste, die etwas für ihn tun können, und er selbst ißt nicht, tatsächlich, ißt nicht, um die Götter, die an all der Not schuld sind, dazu zu bringen, nett zu ihm zu sein. Ich meine, daß er sich bemühen sollte, daß die guten Kerle nett zu ihm sind und nicht die schlechten Kerle.

*Jimmy:* Sie sind ja schon nett.

*Edie:* Die Geschichte, wie er z. B. den Fisch in der Burg versteckt, er war bestimmt nicht . . . hilfsbereit.

*Jimmy:* Schaut, es gibt da eine Geschichte über einen Mann und seinen Kameraden, mit dem er alles teilt . . . und er schließt Freundschaft mit ihm, aber der Mann ist lahm, und als dann die Zeit für die Rentierjagd kommt, da ist er in Ordnung, wißt ihr, er ist im Kajak gut zu gebrauchen, oder er ist ein guter Rentierjäger, aber wenn die Zeit der Robbenjagd kommt, dann weiß er, daß er da nicht zu gebrauchen ist, und darum läßt er ihn allein zurück, und seinem Nachbarn tut er leid, und dann zeigt sich, daß er ein großer Jäger ist, wenn man ihn in einem Schlitten mit übers Eis nimmt, und als der Bursche, der so gut bei der Rentierjagd war, zu ihnen kam, hatte er großes Pech gehabt bei der Jagd auf die Robben, und darum teilte der andere Kerl, der lahm war, mit ihm, und sie sagten: »Ist es nicht schön, einen guten Partner zu haben, mit dem man teilen kann?« Und da dachte ich, das ist wirklich sehr gut.

*Susan:* Ich glaube, daß der Eskimo mächtig viel Humor hat, aber die Art, wie er manchmal mit seinen Freunden und seinem Kram umgeht, so machen wir es auch, und ich denke immer bei mir, sie sind ein freigebiges Volk, aber natürlich, wenn man hört, was sie alles machen, aber dann meine ich doch wieder, wie Kunok sagte: »Ein Mann muß wissen, was er aufbewahren muß und was weggeben kann«, darum kann ich nicht . . .

*Jimmy:* Aber ich meine, sieben Stücke einer großen, wunderbaren Forelle . . .

*Interviewer:* Habt alle vielen Dank.

(Man: a Course of Study, Evaluation Strategies 1969, 25–28)

## 2. Beispiele für gute und schlechte Fragen in einem Interview:

Wenn man dabei ist, die Antworten der Schüler zu bewerten, sollte man bedenken, daß die Art der Fragestellung die Form der Antwort beeinflußt. Es seien hier einige Beispiele für die Art angegeben, wie Fragen formuliert werden können; was von ihrer Wirksamkeit zu halten ist, soll durch einige Bemerkungen verdeutlicht werden.

## Fragen über den Stoff:

*Schlecht:* Hat euch der Film über die Schimpansen Spaß gemacht?

*Gibt die Möglichkeit, mit einem einzigen Wort zu antworten, statt weiter zuzuhören. »Spaß« übt eine Suggestivwirkung aus – das Wort schließt im allgemeinen eine negative Antwort aus.*

*Besser:* Wie schneidet der Film über die Schimpansen im Vergleich zu den anderen Filmen ab, die ihr bisher gesehen habt?

*Die Frage weist auf ein Problem hin, mit dem sich das Kind auf seine Art befassen kann – die Antworten werden sich häufig mit dem Inhalt befassen.*

## Fragen über den Inhalt:

*Schlecht:* Was ist angeborenes Verhalten?

*Eine solche isolierte Frage verlangt als Antwort eine Definition. Sie stellt eine Art Testsituation her, die als bedrohlich empfunden wird.*

*Besser:* Wie würdet ihr jemand den Unterschied zwischen angeborenem und erlerntem Verhalten erklären?

*Hier wird viel mehr Gegenüberstellung und Vergleich als eine Definition verlangt; die Frage weist dem Kind eine verantwortliche Rolle zu.*

*Schlecht:* Zeigt das Picken (Hacken) der Silbermöwe angeborenes Verhalten?

*Verlangt wiederum eine unmittelbare, direkte Antwort.*

*Besser:* Wenn euch jemand sagen würde, daß sich bei den Menschen wie bei den Silbermöwen die Eltern ähnlich verhalten, was würdet ihr ihm darauf antworten?

*Die Frage formuliert ein Problem, auf das die meisten Schüler bereitwillig reagieren. Beispiele und Vergleiche werden gesucht. Der Ton erinnert nicht so an einen Test. Im Anschluß daran könnte eine direktere Frage gestellt werden, etwa der Art: »Was verstehst du unter angeborenem Verhalten«, wenn ein Kind diesen Ausdruck gebrauchen sollte.*

## Fragen über die Einstellungen zu den Netsilikis:

*Schlecht:* In welcher Hinsicht ist die Familie der Netsilikis gerade so wie eure?

*Suggestivfrage – sie nimmt von vornherein an, daß es Ähnlichkeiten gibt.*

*Besser:* Gibt es etwas, in dem die Familie bei den Netsilikis ganz so wie eure eigene Familie erscheint? Erlaubt dem Kind die Entscheidung, ob es hier Ähnlichkeiten sieht oder nicht.

*Schlecht:* Nachdem ihr nun eine Reihe von Filmen über die Netsilikis gesehen habt, könnt ihr mir sagen: »Bewundert ihr sie, oder mögt ihr sie nicht?«

*Zwingt das Kind, eine Entscheidung zu treffen.*

*Besser:* Habt ihr einen Film gesehen, in dem ihr die Netsilikis bewundern müßtet? Habt ihr einen Film gesehen, in dem sie euch gar nicht gefielen?

*Die Frage erlaubt Wertungen in beiden Richtungen.*

Wichtig ist es zudem, daß für die Interpretation der Interviews ein Bezugsrahmen im voraus geschaffen wird, der im vorliegenden Fall die folgenden drei Dimensionen enthält:

1. Individuelle Reaktionen auf das Curriculummateriale und die Aktivitäten;
2. Gruppeninteraktionen, soziales Lernen;
3. Ebene konzeptuellen Verständnisses.

Alle Dimensionen müssen im Kontext des Interviews genau definiert und dann der Interpretation zugrunde gelegt werden (a. a. O., 29–30).

## 3. Test zur Ermittlung der Ansichten der Schüler zur »Familie der Netsilik-Eskimos«:

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Hier sind einige weitere Fragen, die euch helfen sollen, ein Urteil zu bilden über das von euch Gelernte und die Kurse, an denen ihr teilgenommen habt. Nachdem ihr die Fragen beantwortet habt, wird euch Gelegenheit gegeben werden, eure Antworten mit denen eurer Mitschüler in der Klasse zu vergleichen.

1. Im Vergleich zu dem Material über Tiere ist das Material über die Netsilik-Eskimos: (Kreuze zwei Antworten an)

\_\_\_\_\_ schwerer; \_\_\_\_\_ interessanter; \_\_\_\_\_ macht mehr Spaß; \_\_\_\_\_ leichter; \_\_\_\_\_ verwirrender; \_\_\_\_\_ wichtiger; \_\_\_\_\_ nicht so interessant; \_\_\_\_\_ andere, nicht genannte Eigenschaften (Welche? \_\_\_\_\_)

2. Hätte ich das Studium der Netsilik-Eskimos zu beschreiben, würde ich die folgenden Ausdrücke verwenden: (Kreuze zwei Antworten an)

\_\_\_\_\_ leicht; \_\_\_\_\_ gelegentlich verwirrend; \_\_\_\_\_ veranlaßt mich zum Nachdenken; \_\_\_\_\_ macht Spaß; \_\_\_\_\_ schwer; \_\_\_\_\_ nicht sehr wichtig; \_\_\_\_\_ langweilig; \_\_\_\_\_ mein Lieblingsthema; \_\_\_\_\_ andere, nicht genannte Eigenschaften (Welche? \_\_\_\_\_)

3. Wenn ich mich mit den Netsilik-Eskimos befaße, fällt es mir schwer, zu . . . (Kreuze drei Antworten an)

\_\_\_\_\_ verstehen, wie die Jagdspiele durchgeführt werden; \_\_\_\_\_ verstehen, was sich in den Filmen ereignet; \_\_\_\_\_ behalten, was in den Filmen gezeigt wird; \_\_\_\_\_ begreifen, was ich auf den Schallplatten höre; \_\_\_\_\_ einige Broschüren zu verstehen; \_\_\_\_\_ mich an den Erörterungen in der Klasse zu beteiligen; \_\_\_\_\_ dem Lehrer zu erklären, was mich verwirrt; \_\_\_\_\_ meine eigenen Ansichten zu äußern; \_\_\_\_\_ zu behalten, was ich in der Broschüre gelesen habe; \_\_\_\_\_ mir die neuen Wörter einprägen, mit denen man über die Eskimos spricht; \_\_\_\_\_ Was fällt dir sonst noch ein? \_\_\_\_\_

4. Bisher habe ich *das meiste* über die Netsilik-Eskimos dadurch gelernt, daß ich (Kreuze *drei* Antworten an)

\_\_\_\_\_ die Broschüren gelesen habe; \_\_\_\_\_ mir die Filme und Dias angesehen habe; \_\_\_\_\_ zuhörte, wie meine Mitschüler ihre Meinungen äußerten; \_\_\_\_\_ mich an Jagdspielen in der Klasse beteiligte; \_\_\_\_\_ mir Schallplatten anhörte; \_\_\_\_\_ mich an Diskussionen in kleinen Gruppen beteiligte; \_\_\_\_\_ mich an Aussprachen der ganzen Klasse beteiligte; \_\_\_\_\_ dem Lehrer folgte, wie er die Dinge erklärte; \_\_\_\_\_ Werkzeuge anfertigte; \_\_\_\_\_ Karten und Bilder anfertigte; \_\_\_\_\_ die verschiedenen Vorgänge im Spiel darstellte; \_\_\_\_\_ Was kann noch angeführt werden? \_\_\_\_\_

5. Während unseres ganzen Studiums der Netsilik-Eskimos habe ich (Kreuze *drei* Antworten an)

\_\_\_\_\_ den Wunsch gehabt, es möchte schnell vorwärts gehen; \_\_\_\_\_ mir die Frage gestellt, warum wir eigentlich die Eskimos studieren; \_\_\_\_\_ Fragen gestellt; \_\_\_\_\_ den Wunsch gehabt, daß wir weniger zu lesen hätten; \_\_\_\_\_ mich selbstständig nach weiteren Informationen umgesehen; \_\_\_\_\_ den Wunsch gehabt, daß wir nicht so viel darüber zu schreiben hätten; \_\_\_\_\_ den Wunsch gehabt, noch mehr darüber zu lesen; \_\_\_\_\_ die Fragen des Lehrers beantwortet.

6. Was hat euch die größte Freude während des Studiums der Netsilik-Eskimos gemacht? (Kreuze *drei* Antworten an)

\_\_\_\_\_ die Spiele zu spielen; \_\_\_\_\_ die Eskimo-Karten zu benutzen; \_\_\_\_\_ die Lektüre der Broschüren; \_\_\_\_\_ Berichte zu schreiben; \_\_\_\_\_ die Filme anzusehen; \_\_\_\_\_ mich an den Diskussionen über die Eskimos zu beteiligen; \_\_\_\_\_ Sachen anzufertigen wie z. B. Werkzeuge; \_\_\_\_\_ mir Schallplatten anzuhören; \_\_\_\_\_ Bilder oder Karten zu zeichnen; \_\_\_\_\_ Geschichten im Spiel darzustellen; \_\_\_\_\_ Sonstiges (Was kannst du noch anführen? \_\_\_\_\_)

7. Wenn ich mich in das Leben der Netsilik-Eskimos vertiefe, arbeite ich am liebsten (Kreuze *eine* Antwort an)

\_\_\_\_\_ allein; \_\_\_\_\_ mit einem Freund; \_\_\_\_\_ unter der Anleitung des Lehrers; \_\_\_\_\_ in einer kleinen Gruppe; \_\_\_\_\_ in einer einzigen großen Gruppe (mit der ganzen Klasse).

8. Wenn wir uns in der Klasse mit den Netsilik-Eskimos beschäftigen, (Kreuze *eine* Antwort an)

\_\_\_\_\_ führen ein paar Jungen und Mädchen fast immer das Wort; \_\_\_\_\_ redet der Lehrer die meiste Zeit; \_\_\_\_\_ reden ein paar Jungen und Mädchen sowie der Lehrer die meiste Zeit; \_\_\_\_\_ der Lehrer und die ganze Klasse reden gleichmäßig viel.

9. Nachdem du die Netsilik-Eskimos studiert hast, wie gut meinst du mit ihrer Lebensweise vertraut zu sein? (Kreuze *eine* Antwort an)

\_\_\_\_\_ sehr gut; \_\_\_\_\_ hinlänglich gut; \_\_\_\_\_ sehr wenig

(a. a. O., 48-51)

#### 4. Test zur Ermittlung des Lerngewinns der Schüler in der curricularen Einheit »Familie der Netsilik-Eskimos«

Eine zentrale Stellung kommt auch den Tests zu, mit denen der Lernerfolg der Schüler festgestellt werden soll. Bevor der Fragebogen zur Netsilik-Familie zur Veranschaulichung wiedergegeben wird (c), sollen kurz die verschiedenen Item-Typen des Tests über das Verhalten der Tiere angegeben werden (a) und die drei zentralen Elemente im Test über die Netsilik-Eskimos erwähnt werden, um deren Erfassung sich der Test bemüht (b).

a) In dem Abschnitt über das Verhalten der Tiere gab es die folgenden Item-Typen (a. a. O., 69):

1. Einfache Informationen und Begriffsbestimmungen einschließlich der gebräuchlichen Terminologie;
2. Kenntnisse über menschliches und tierisches Verhalten;
3. Fähigkeit, einfache grafische Darstellungen zu deuten und Schlüsse daraus zu ziehen;
4. Verständnis grundlegender Begriffe des Kurses;
5. Fähigkeit, Vergleiche zu ziehen zwischen Menschen und Tieren;
6. Fähigkeit, auf der Grundlage der gegebenen Information vernünftig zu urteilen und zu argumentieren;
7. Fähigkeit, vorliegendes Beweismaterial und gegebene Unterlagen zur Vorhersage von Verhaltensweisen zu benutzen.

b) In der Einheit über die Netsilik-Eskimos konzentrierte sich der Fragebogen auf das Verständnis der folgenden drei Elemente (a. a. O., 69-70):

1. Verstehen einiger Charakteristika der Art des Lebens der Netsilik-Eskimos (1. Frage) und Fähigkeit, diese spezifischen Verhaltensweisen, z. B. die Gesetze der Gesellschaft, Mythen, geistige und physische Bedürfnisse, im Kontext eines organisierten Bezugsrahmens zu interpretieren (Frage 2, 3, 7, 8);
2. Vergleich der Art der Netsilik-Eskimos mit unserer Art (Frage 4); Vergleich des Lernens bei den Menschen und Affen (Frage 5);
3. Ableitung und Begründung von Beweisen, die auf Kenntnissen beruhen, die im Kurs erworben werden (Frage 6).

## c) Fragebogen II zur Netsilik-Familie (a. a. O., 82-86)

Name:

Datum:

Auf diesem Fragebogen sollst du deine Ansichten über die Vorgänge im Leben der Netsilik-Eskimos äußern. Der wichtigste Teil dieser Meinungsäußerung wird dann kommen, wenn ihr – du und deine Klassenkameraden – ein gemeinsames Gespräch darüber führt, warum ihr bestimmte Antworten als die »besten« herausgesucht habt. Vielleicht werden dir neue und interessante Gesichtspunkte kommen, während du über diese Fragen nachdenkst und hörst, was deine Klassenkameraden zu sagen haben.

1. Lies jeden der folgenden Sätze. Wenn du ihm zustimmst, mache ein Kreuz in die Spalte »*Einverstanden*«. Wenn du anderer Ansicht bist, mache das Kreuz in der Spalte »*Nicht einverstanden*«. Wenn du die Fragen über die Netsilik-Eskimos beantwortest, halte dir vor Augen, wie sie zu der Zeit waren, als Rasmussen sie besuchte.

	Ein- ver- standen	Nicht ein- ver- standen
1) Wenn sie magische Worte sprechen und den alten Bräuchen folgen, fühlen die Netsilik-Eskimos sich sicher.		
2) Wenn vier Eskimos an einer Übergangsstelle zusammenarbeiten, können sie normalerweise mehr Rentiere töten, als wenn ein jeder für sich jagt.		
3) Die Kinder der Netsilik-Eskimos lernen den religiösen Glauben ihrer Sippe aus Büchern.		
4) Einem Eskimobaby einen Namen zu geben, ist den Eskimos wichtig, weil sie glauben, daß der Name das Baby schützen hilft.		
5) Um überleben zu können, muß eine Netsilikfrau einen Mann haben; aber ein Netsilikmann kann sehr gut ohne Frau leben.		
6) Netsilik-Familien wählen für ihre Söhne lebenslange Partner aus, mit denen sie gemeinsam zur Robbenjagd gehen und ihre Beute teilen.		
7) Die Netsilikfrau hat die Aufgabe, die Stiefel zu nähen; der Netsilikmann muß die Stiefel geschmeidig halten.		
8) Wenn ein Netsilik <i>kein</i> guter Robbenfänger ist, wird seine Familie verhungern.		
9) Netsilikmänner wählen sich manchmal Fremde als Partner bei der Robbenjagd.		
10) Eine Mutter der Netsilik-Eskimos ist ebenso glücklich über die Geburt eines Jungen wie eines Mädchens.		
11) Netsilik-Eskimos halten das Jagen für einen Sport.		
12) Es gibt auf der Welt Menschen, die in keiner Hinsicht wie Amerikaner sind.		
13) Die Menschen wie auch die Tiere haben bestimmte Glaubenssysteme.		
2. Weiter unten findest du mehrere Aussagen über die Netsiliks. Wovon hängt jeder der darin genannten Sachverhalte ab? Du könntest zur Ansicht kommen, daß mehr als eine Antwort gegeben werden könnte, aber kreuze dennoch jeweils nur <i>eine</i> Antwort an.		
a) Hängt ab von <i>Regeln</i> der <i>Netsilik-Gesellschaft</i> .		
b) Hängt davon ab, <i>was ein Mensch vorzieht</i> .		
c) Hängt davon ab, <i>was ein Mensch zu tun vermag</i> .		

	a)	b)	c)
1) Die Art von Liedern, welche bei den Netsilikern entstehen			
2) Die Verwendung von Magie und anderen Glaubensvorstellungen bei den Netsilikern			
3) Die Bräuche, die mit der Geburt eines Netsilikbabys verknüpft sind			
4) Die Freunde, welche Netsilikinder erwerben			
5) Die Wahl eines Liedpartners			
6) Das Überleben in einem strengen arktischen Winter			
7) Die Netsilikern, die als Führer wirken			
3. Wieviel bedeuten die folgenden Dinge einem Netsilik-Eskimo in seinem täglichen Leben? (Für jede Sache ist eine Rubrik anzukreuzen)			

	sehr viel	einiges	sehr wenig
1) Die Regeln der Netsilik-Gesellschaft			
2) Was andere Leute von ihm denken			
3) Was er gern tun möchte			
4) Das Klima und die Natur			
5) Glaubensvorstellungen und Magie			
6) Was seine Familie von ihm erwartet			
7) Dinge zu tun, wozu er befähigt ist			

4. Wenn eine Gruppe von Netsilik-Eskimos zu uns auf Besuch käme, würden einige Dinge unseres täglichen Lebens ihnen vertraut sein; andere würden ihnen anders und fremdartig erscheinen. Für jede der unten angeführten Antworten:

Setze ein V ein bei den Dingen, die einem Eskimo vertraut sein würden.

Setze in entsprechender Weise ein F bei Dingen ein, die ihm fremdartig und anders erscheinen würden.

- 1) \_\_\_\_\_ Die Art, wie die meisten von uns Hunden gegenüberstehen.
- 2) \_\_\_\_\_ Die Tatsache, daß wir Wörter verwenden, um unsere Gefühle und Vorstellungen auszudrücken.
- 3) \_\_\_\_\_ Die Tatsache, daß die verschiedenen Räume in unseren Häusern verschiedenen Zwecken dienen.
- 4) \_\_\_\_\_ Die Art, wie wir empfinden, wenn sich ein Freund über uns lustig macht.
- 5) \_\_\_\_\_ Die Tatsache, daß unsere Eltern uns Geschichten erzählen, wenn wir klein sind.
- 6) \_\_\_\_\_ Die Art, wie die meisten von uns über das Jagen von Tieren denken.
- 7) \_\_\_\_\_ Die Tatsache, daß wir oft nicht benötigte Gegenstände und Nahrung wegwerfen.

5. Auf welche der angeführten Arten lernen sowohl Paviane wie auch Menschen?

Kreuze alle Antworten an, die sowohl für die Paviane wie auch Menschen zutreffen.

- 1) \_\_\_\_\_ Aus ihren eigenen Fehlern.
- 2) \_\_\_\_\_ Durch gegenseitigen Gedankenaustausch.
- 3) \_\_\_\_\_ Durch Nachahmung anderer.
- 4) \_\_\_\_\_ Indem sie Geschichten zuhören.
- 5) \_\_\_\_\_ Indem sie andere beobachten.

6. Sowohl Netsilik-Eskimos als auch Wölfe jagen in der Tundra Rentiere. Weiter unten folgt die Beschreibung eines Jägers. Lies die Beschreibung und entscheide dann, ob der Jäger ein Wolf oder ein Netsilik-Eskimo ist oder ob er beides sein könnte.

Ich jage manchmal allein, aber oft jage ich in kleinen Gruppen. Oft treibe ich Rentiere in eine Richtung, wo sich Wesen meiner Art versteckt halten. Ich gedenke unterschiedliche Verfahren zum Rentierfang zu gebrauchen, je nachdem, ob ich das Ren zu Lande oder im Wasser jage. Einige meiner Art-

genossen sterben mitunter in einem Jahr, in dem nicht genug Rentiere getötet werden.

Was bin ich? (Kreuze *nur die beste* Antwort an)

- 1)  Ein Netsilik-Eskimo.
- 2)  Ein Wolf.
- 3)  Der Jäger könnte entweder ein Netsilik-Eskimo oder ein Wolf sein.

Aus welchem Grund hast du oben deine Antwort gewählt?

(Kreuze *nur* die Antwort an, die dir als *die beste* erscheint)

- 1)  Sowohl die Netsilik-Eskimos als auch die Wölfe verhalten sich ganz so, wie das oben beschrieben wird.
  - 2)  Sowohl die Netsilik-Eskimos als auch die Wölfe arbeiten bei der Jagd zusammen.
  - 3)  Nur ein Mensch ist imstande, darüber zu entscheiden, welche Jagdmethoden in einem bestimmten Gelände am vorteilhaftesten sind.
  - 4)  Nur Wölfe jagen in Rudeln und treiben Rentiere anderen Wölfen zu, die sich versteckt halten.
7. Die Netsiliks tun einige Dinge hauptsächlich, weil ihr tägliches Überleben davon abhängt (physische Bedürfnisse). Überlege dir, ob die folgenden Tätigkeiten hauptsächlich ein *physisches* oder ein *geistiges* Bedürfnis befriedigen. Dann setze entsprechend ein p oder g vor jeden der angeführten Sätze.
- 1)  Kingnuk bedeckt die Augen eines Fisches mit Asche.
  - 2)  Der Angatok ruft laut die Namen der großen Jäger, wenn ein Kind geboren ist.
  - 3)  Im Lager am Fluß reparieren die Männer zuerst das Wehr, das vom Winteris beschädigt wurde.
  - 4)  Die Männer achten sehr darauf, daß sie ihre Werkzeuge nicht in der Nähe des Steinwehres ausbessern.
  - 5)  Ein junger Jäger denkt sich ein schönes Lied über das große Rentier aus, das er fangen will.
  - 6)  Netsilik-Eskimos bauen Inukshuks in der Form, daß sie der Gestalt eines Mannes ähneln.
  - 7)  Ein sorgsamer Eskimo tröpfelt stets frisches Wasser in den Mund einer gefangenen Robbe.
  - 8)  Ein Mann kann sich die Frau seines Liedpartners ausleihen, wenn seine eigene Frau nicht imstande ist, mit ihm zu reisen.
8. Ihr habt viele Netsilik-Geschichten gelesen, wie z. B. die über Nulijak, dessen Finger sich in Robben verwandelten. Ihr kennt auch die Netsilik-Geschichte über die beiden Waisen, die sich in Donner und Blitz verwandelten. Was hältst du von solchen Netsilik-Geschichten?
- Kreuze die *zwei* Antworten an, die deinem Empfinden am besten entsprechen.
- 1)  Sie haben sich tatsächlich niemals ereignet.
  - 2)  Sie haben sich ereignet, aber vor langer Zeit.
  - 3)  Solche Geschichten werden nur bei primitiven Menschen erzählt.
  - 4)  Sie sind den Geschichten sehr ähnlich, die mir erzählt wurden, als ich klein war.
  - 5)  Diese Geschichten machen es mir leichter, zu verstehen, wie es den Netsiliks bei ihrer Lebensweise zumute ist.

##### 5. Kategorien zur Unterrichtsbeobachtung und eine Checkliste (a. a. O., 91)

Ein weiteres wichtiges Element der Evaluation ist die Unterrichtsbeobachtung, zumal es ein zentrales Anliegen der Curriculumentwickler war, die Unterrichtsprozesse im Sinne heuristischen Lernens zu verbessern. Um eine Beobachtung angemessen durchführen zu können, müssen die erkenntnisleitenden Interessen offengelegt werden, unter denen die Unterrichtsbeobachtungen stattfinden. In diesem Falle sind es die folgenden 15 Konzepte (a. a. O., 88–89):

1. Lehrer in nicht-direktiver Rolle
2. Lehrer als Informationsquelle
3. Häufige Gruppenarbeit
4. Ausmaß der Geräusche während des Unterrichts
5. Sichtbares Schülerinteresse
6. Lehrer- und Schülerbewegung in der Klasse
7. Lehrer stellt viele Fragen
8. Schüler stellt viele Fragen
9. Viele Diskussionen und problemorientiertes Lernen
10. Entspannte, fördernde Lernumgebung
11. Verschiedenheit der Aktivitäten
12. Achtung für die Ideen eines anderen
13. Intensive Schüler-Schüler Kommunikation
14. Aktivitäten, die auf die Entwicklung von Begriffen zielen
15. Verbindung zwischen Zielen und Aktivitäten.

Sie werden nach einem Raster interpretiert, der folgende Dimensionen enthält:

1. Analyse der Beobachtungen
2. der Klassenraum
3. die Unterrichtsorganisation
4. Arten der verbalen Aktivitäten

Einführung der Lehrer; Vortrag; Frage – Antwort; gelenkte Diskussion; Diskussion mit offenem Ende; inwieweit sind die verbalen Aktivitäten schülerzentriert?; Schüler-Lehrer-Beziehung; Motivation.

#### *Evaluation der Unterrichtsstunde*

Faktenfragen	_____:	_____:	_____:	Meinungsfragen
Kurze Antwort	_____:	_____:	_____:	Langatmige Erwiderung
Fragen hauptsächlich vom Lehrer	_____:	_____:	_____:	Fragen hauptsächlich von Schülern
Meinungsaustausch hauptsächlich zwischen Schüler und Lehrer	_____:	_____:	_____:	Meinungsaustausch hauptsächlich zwischen Schülern
Der Lehrer legt den Unterrichtsgang fest und leitet ihn	_____:	_____:	_____:	Schüler schlagen Themen zur Erörterung vor
Rolle des Lehrers bestimmt durch: Autorität	_____:	_____:	_____:	Rolle des Lehrers gekennzeichnet durch: Zurückhaltung
Die Schüler haben keine klaren Zielvorstellungen	_____:	_____:	_____:	Die Schüler wissen genau, worauf es ankommt
Weniger als ein Drittel der Schüler beteiligen sich	_____:	_____:	_____:	Fast alle Schüler beteiligen sich
Geringes Interesse der Schüler	_____:	_____:	_____:	Großes Interesse der Schüler
Die Klasse ist ruhig	_____:	_____:	_____:	Lärm in der Klasse

#### *Allgemeines Verhalten des Lehrers*

Lehrer hält Abstand von der Klasse	_____:	_____:	_____:	Er steht nahe bei den Schülern
Lehrer bewegt sich kaum	_____:	_____:	_____:	Lehrer bewegt sich viel
Lehrer holt nichts aus den Schülern heraus	_____:	_____:	_____:	Lehrer bemüht sich, möglichst viel aus den Schülern herauszuholen
Lehrer achtet streng auf das Verhalten der Schüler	_____:	_____:	_____:	Lehrer läßt viel durchgehen
Lehrer paßt sich im Reden dem Niveau der Schüler an – sehr	_____:	_____:	_____:	Lehrer paßt sich dem Niveau der Schüler an – gar nicht
Lehrer beherrscht die Klasse	_____:	_____:	_____:	Lehrer und Schüler zeigen im Unterricht Kooperation

## II.2. Verzeichnis der wichtigsten Curriculummaterialien und Spiele in den New Social Studies\*

### 1. Curriculummaterialien

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Amherst Project, The Committee on the Study of History Units in American History	Richard H. Brown, Van R. Halsey	The Newberry Library 60 West Walton Street Chicago, Ill. 60610	Addison-Wesley Publ. Comp., Menlo Park, Cal. 94025	6 Einh. 1970, 4 Einh. 1972, zusätzl. Einh. für 1973 geplant	9-12	Geschichte, Human- wiss.
Anthropology Curriculum Study Project (ACSP), Patterns in Human History	Malcolm Collier	Anthropology Curriculum Study Project (ACSP) 5632 Kimbark Avenue Chicago, Ill. 60637	The Macmillan Company	1971	9, 10	Anthropologie
Boston Children's Museum, Materials and Activities for Teachers and Children (MATCH)	Frederick H. Kresse	The Children's Museum Jamaicaway Boston, Mass. 02130	American Science and Engineering, Inc.	Kl. 1-3: The City, 1969; Kl. 5-6: The Japanese Family, 1969; Kl. 5-6: A House of Ancient Greece, 1969	1-6	Anthropologie, Geo- graphie, Geschichte, Soziologie
California, University of, at Berkeley, Asian Studies Curriculum Project, Asian Studies Inquiry Program	John U. Michaelis Robin J. McKeown	School of Education Tolman Hall Univ. of Calif. Berkeley, Cal. 94720	Field Educational Publications Inc.	1969	10 (11, 12)	Asiatische Studien
California, University of, at Berkeley, World Studies Inquiry Series	Robin J. McKeown	Department of Education, Sproul Hall Riverside, Cal. 92502	Field Educational Publications, Inc.	Afrika: 1969; Latein- Amerika: 1969; Asien: 1970; Europa: gepl. Jan. 1973	7-12	Anthropologie, Wirt- schaftswiss., Geogra- phie, Soziologie

\* Erstellt mit Hilfe von Irving Morrissett und William Stevens vom Social Science Education Consortium; zugrunde liegen das Data Book und andere Verzeichnisse.

California, University of, at Los Angeles, Committee on Civic Education	Richard P. Longaker Charles N. Quigley	Univ. of Calif. School of Law Los Angeles, Cal. 90024	Ginn and Company	Your Rights and Responsibilities as an American Citizen, 1967; Conflict, Politics and Freedom, 1968; Voices for Justice, 1970	4-12	Politikwissenschaft, Recht
Carnegie-Mellon University, Social Studies Curriculum Project	Edwin Fenton	Carnegie-Mellon Univ., Schenley Park Pittsburgh, Penn. 15213		Kl. 9: Comparative Political Systems, 1967, Comparative Economic Systems, 1968; Kl. 10: The Shaping of Western Society, 1968, Tradition and Change in Four Societies, 1968; Kl. 11: A New History of the United States, 1969; Kl. 12: The Humanities in Three Cities, 1969, Introduction to the Behavioral Sciences, 1969	9-12	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Humanwiss., Politikwiss., Soziologie, Geschichte
Chicago, University of, Industrial Relations Center, Elementary Economics Project, Elementary School Economics I u. II	William D. Rader	Industrial Relations Center University of Chicago Chicago, Ill. 60637	The Allied Education Council	I 1964, II 1966	I 4, II 5	Wirtschaftswiss.
Chicago, University of, Industrial Relations Center, Elementary Economics Project, Economic Man	William D. Rader	Industrial Relations Center University of Chicago Chicago, Ill. 60637	Benefic Press	1971	6-8	Wirtschaftswiss., Geographic, Politikwiss. und Soziologie

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Colorado, University of, Our Working World	Lawrence Senesh	970 Aurora Avenue Univ. of Colorado Boulder, Colorado 80302	Science Research Associates	Kl. 1: Families at Work, 1964; Kl. 2: Neighbors at Work, 1965; Kl. 3: Cities at Work, 1967; Kl. 4: Regions of the United States, gepl. 1973; Kl. 5: The American Way of Life, gepl. 1973; Kl. 6: Regions of the World, gepl. 1973	1-6	Wirtschaftswiss., Sozialwiss.
Denver, University of Worldmindedness Institutes, Discovering the World: An Ad- venture in Global Understanding	Edith W. King	Worldmindedness Institutes, School of Education, Univ. of Denver Denver, Colorado 80210	Spoken Arts, Inc.	1970	Kindergarten - 5	Anthropologie, Kunst, Geographie, Ge- schichte, Lit., Musik, Psychologie, Soziolo- gie
Education Develop- ment Center, Incor- porated Social Studies Curriculum Program	Peter Dow	Education Develop- ment Center, Inc. (EDC), 15 Mifflin Place, Cambridge, Mass. 02138	Man: A Course of Study, 1970, Curricu- lum Development Associates, Inc.; From Subject to Citizen, 1970, Deno- yer-Geppert Com.; Blak in White America 1973, The Macmillan Company		4-12	Sozialwiss., Human- wiss.
Educational Research Council of America, Concepts and Inquiry	Raymond English	Educational Research Council of America Rockefeller Building Cleveland, Ohio 44113	Allyn and Bacon, Inc.	Kindergarten: Learn- ing About the World, 1970, Children in Other Lands, 1970; Kl. 1: Our Country, 1970, Explorers and Discoverers, 1970; Kl.	Kindergarten - 9	Anthropologie, Wirt- schaftswiss., Geogra- phie, Geschichte, Politikwiss., Psycho- logie, Soziologie

2: Communities at Home and Abroad, 1970, American Communities, 1970; Kl. 3: The Making of Anglo America, 1970, The Metropolitan Community, 1970; Kl. 4: The Story of Agriculture, 1971, The Story of Industry, 1971, Area Study: India: A Society in Transition, 1971; Kl. 5: The Human Adventure, 1971; Area Study: The Middle East, 1971; Kl. 6: The Human Adventure, 1971, Area Study: Latin America, 1971; Kl. 7: The Challenge of Our Time: The Recent and Contemporary World, 1972, Area Study: Africa, 1972; Kl. 8: Six Generations of Americans, 1972, Area Study: North America and the Caribbean, 1972; Kl. 9: The Price of Freedom: Comparative Politics and Economics, 1973, Area Study: Europe, East and West, 1973

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Studies in Elementary and Secondary Schools		345 East 46th Street New York, N.Y. 10017	Priorities — 1970—71 und Headline Series; Thomas Y. Crowell Company; New Dimensions; Allyn and Bacon, Inc.: Great Decisions; Holt, Rinehart and Winston, Inc.: Great Decisions (1972)			schichte, Politikwiss., Soziologie
Georgia, University of, Anthropology Curriculum Project	Marion J. Rice Wilfrid C. Bailey	Anthropology Curriculum Project, Univ. of Georgia 105 Fain Hall Athens, Georgia 30601		Kindergarten: Concept of Culture: An Introductory Unit, 1968; Kl. 1: Concept of Culture, 1965; Kl. 2: Development of Man and his Culture: New World Prehistory, 1966; Kl. 4: Concept of Culture, 1965; Kl. 5: Development of Man and his Culture: Old World Prehistory, 1966; Kl. 7—9: Life Cycle, 1969; Kl. 7: Language, 1968; Kl. 8, 9: Political Anthropology, 1968; Kl. 7—12: Race, Caste, and Prejudice, 1970	Kindergarten — 12	Anthropologie, Englisch, Humanwiss., Soziologie, Politikwiss.
Harvard University Social Studies Project	Fred M. Newmann Donald W. Oliver	Appian Way, Cambridge, Mass. 02138	American Education Publ.	1967—70	7—12	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geographie, Geschichte, Politikwiss., Psychologie

High School Geography Project, Geography in an Urban Age	William Pattison Nicholas Helburn Dana Kurfman	Association of American Geographers 1146 16th Street N.W. Washington, D.C. 20036	The Macmillan Company School-Division	1. Geographie of Cities, 1969; 2. Manufacturing and Agriculture, 1969; 3. Cultural Geography, 1970; 4. Political Geography, 1970; 5. Habitat and Resources, 1970; 6. Japan, 1970	10 (7-12)	Hauptgebiet: Geographie, außerdem: Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geschichte, Politikwiss., Soziologie
Indiana University, High School Curriculum Center in Government, American Political Behavior (APB)	Howard D. Mehlinger John J. Patrick	High School Curriculum Center in Government, Indiana Univ. 1129 Atwater, Bloomington, Ind. 47401	Ginn and Company	1972	9-12	Politikwiss.
Law in American Society Foundation, Justice in Urban America Series	Robert H. Ratcliffe	Law in American Society Foundation 29 South LaSalle Street Chicago, Ill. 60603	Houghton-Mifflin Company	1970	9 (10-12)	Staatsbürgerkunde, Staatswesen, Soziale Probleme
Michigan, University of, Elementary Social Science Education Program, Social Science Laboratory Units	Robert S. Fox Ronald Lippitt	Center of Research on Utilization of Scientific Information Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan 48106	Science Research Associates	1969	4-6 (3, 7)	Sozialpsychologie
Minnesota, University of, Project Social Studies, Family of Man	Edith West Charles L. Mitsakos	Project Social Studies Curriculum Center University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota 55455	Selective Educational Equipment, Inc.	Niveau I und II: Family Studies 8 Einh. 1971-73. Niveau III und IV: Gegenüberstellung von politischen und sozialen Institutionen: 4 Einh. 1972-73. Gegenüberstellung von wirtschaftlichen Systemen: 4 Einh. 1973 geplant	Kindergarten - 5	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geographie, Geschichte, Politikwiss., Soziologie

Projekt	Projektleiter	Projektadresse	Verlag	erschienen	Klasse	Lernbereich
Ohio University, Economics Curricular Materials for Secondary Schools	Meno Lovenstein	Ohio Council on Economic Education Ohio University Athens, Ohio 45701	s. Projektadresse	1966	9 (10-12)	Wirtschaftswiss.
Ohio University, Manpower and Economic Education: Opportunities in American Economic Life	Robert L. Darcy Phillip E. Powell	Ohio Council on Economic Education Ohio University Athens, Ohio 45701	Joint Council on Economic Education	1968	7-9 (10-12)	Wirtschaftswiss.
San Francisco State College, Taba Program in Social Science	Mary C. Durkin A. H. McNaughton Charles B. Myers Norman E. Wallen	s. Verlag	Addison-Wesley Publishing Company	Kl. 1: People in Families, 1972; Kl. 2: People in Neighborhoods, 1972; Kl. 3: People in Communities, 1972; Kl. 4: Our State, 1969; Kl. 5: United States and Canada, Transition, 1969; Kl. 6: Middle and South America, 1969; Kl. 7: Western Civilization, 1969; Kl. 8: United States: Change, Problems, and Promises, 1969	1-8 (K)	Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geographie, Geschichte, Politikwiss., Psychologie, Soziologie
Sociological Resources for the Social Studies	Robert C. Angell Robert A. Feldmesser	American Sociological Association 1722 N Street, N.W. Washington, D. C. 20036	Allyn and Bacon, Inc.	Episodes in Social Inquiry Series: 5 Einh. 1969-70; Inquiries in Sociology, 1972; Readings in Sociology Series, 6 Einh. 1970-71	10-12	Soziologie

Tufts University, Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs	John S. Gibson	Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs Tufts University Medford, Mass. 02155	s. Projektadresse	Intergroup Relations Curriculum: A Program for Elementary School Education, 1969, Kindergarten – 6; High School Social Studies Program, 1968 (Klasse 7–12)	Kindergarten – 12	Hauptgebiet: Politikwiss., außerdem Anthropologie, Wirtschaftswiss., Geschichte, Soziologie
--	----------------	--	-------------------	--	-------------------	---

## 2. Spiele

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Abolition: An American History Simulation Game	Russ Durham and Virginia Durham	Random House, Inc. 1971	10–12 (7–9)	Amerik. Geschichte	18–35
American History Games	Alice Kaplan Gordon	Science Research Associates 1970	8–12	Amerik. Geschichte	25–35
Baldicer	Georgeann Wilcoxson	John Knox Press 1970	6–12 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss., Politikwiss., Soziologie	20 (40)
Blacks and Whites	Psychology Today Magazine	The Headbox, Educational Products Division 1970	7–12 (Erwachsene)	Soziologie	3–9
Campaign	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	Instructional Simulations, Inc. 1970	10–12 (Erwachsene)	Politikwiss., Soziologie	23–40
The College Game	Ronald Short	The College Game 1969	10–12	Soziologie, Menschl. Beziehungen	3–15
Conflict	Gerald L. Thorpe	Simile II 1972	10–12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen, Politikwiss.	24–42

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Consumer	Gerald Zaltman	Western Publishing Company, Inc. 1969	7-12 (Erwachsene)	Konsumerziehung	11-34
Crisis	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI)	WBSI 1966	7-12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen	18-36
Culture Contact	ABT Associates, Inc.	ABT Associates, Inc. 1969	7-12	Anthropologie, Soziologie	20-30
Dangerous Parallel	Roger G. Mastrude	Scott Foresman and Company 1969	8-12 (Erwachsene)	Internat. Beziehungen, Politikwiss.	18-36
Democracy	James S. Coleman	Western Publishing Company, Inc. 1966, 1969	7-9	Politikwiss.	6-11
Dig	Jerry Lipetzky	Interact Company 1969	9-12 (6-8) (Erwachsene)	Anthropologie	14-36
Disunia	David Yount, Paul Dekock	Interact Company 1968	9-12 (Erwachsene)	Amerik. Geschichte, Politikwiss.	20-35
Ecology	B. Collins, R. Rosen, M. Piret	Urban Systems, Inc. 1970	6-9	Ökologie, Geschichte	2-4
Economic Decision Games	Erwin Rausch	Science Research Associates, Inc. 1968	12 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	12-48
Economic Man in the Market	Elementary Economics Project, Univ. of Chicago	Benefic Press 1971	6-8	Wirtschaftswiss.	8-20
Economic System	T. R. Harris, J. S. Coleman	Western Publishing Company, Inc. 1969	9-12 (7, 8) (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	7-15
Extinction	Stephen P. Hubbell	Sinauer Associates, Inc. 1971	9-12 (6-8) (Erwachsene)	Biologie, Ökologie und Gegenwärtige Probleme	2-4 (5-8)

Family Life Income Patterns (FLIP)	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1970	11 (Erwachsene)	Wirtschaftswiss.	ab 2
Generation Gap	E. O. Schild, S. Boocock	Western Publishing Company, Inc. 1969	6-9 (10-12)	Soziologie, Menschl. Beziehungen	6
Ghetto	Dove Toll	Western Publishing Company, Inc. 1969	10-12 (7-9) (Erwachsene)	Soziologie, Gegenwärtige Probleme	10-20
Grand Strategy	Abt Associates, Inc.	Abt Associates, Inc. 1970	10-12 (7-9)	Internat. Beziehungen	10-30
Hang up	Synerctics Education Systems, Unitarian Univ.	The Unitarian Universalist Ass. 1969	6-12 (Erwachsene)	Menschl. Beziehungen, Psychologie, Soziologie	6 (ab 2)
Hard Rock Mine Strike	Ass. Russ and Virginia Durham	Random House, Inc. 1970	7-12 (Erwachsene)	Amerik. Geschichte, Arbeiterbewegung und Politikwiss.	11-35
Inner-City Planning	Stephen J. Fischer, R. A. Montgomery, Jr.	The Macmillan Company 1971	9-12	Politikwiss., Soziologie, Gegenwärtige urbane Probleme	12-40
Inter-Nation Simulation Kit	Cleo H. Cherryholmes, Harold Guetzkow	Science Research Associates, Inc. 1966	9-12 (Erwachsene)	Gegenwärtige Probleme, Internat. Beziehungen, Politikwiss., Krieg- und Frieden-Problematik, Weltgeschichte	ab 14
Life Career	Sarane S. Boocock	Western Publishing Company, Inc. 1969	8-12	Menschl. Beziehungen	2-20
New Town	Barry R. Lawson	Harwell Associates 1971	7-12 (Erwachsene)	Umwelterziehung, Politikwiss., Urbane Probleme	4-10
People in Action	Fannie and George Shafel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1970	1-3 (4)	Menschl. Beziehungen, Soz. Probleme	3-36

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
Pollution: Negotiating a Clean Environment	Paul Twelker	Instructional Development Corporation 1971	7-12	Ökologie, Soziologie	4-32
Propaganda	Robert W. Allen, Lorne Greene	Wff'N Proof Company 1966, 1969	7-12 (Erwachsene)	Interdisziplinäre Verhaltenswiss., Engl., Logik, Politikwiss., Psychologie, Soziologie	4
Pursuit	ABT Associates, Inc.	Reader's Digest Services, Inc. 1970	7-9	Amerik. Geschichte, Bürgerrechte	6-30
Queries 'n Theories	Layman Allen, Peter Kugel, Joan Ross	Wff'N Proof Publishers 1970	7-12 (Erwachsene)	Wissenschaftl. Methoden, Linguistik	2-6
The Redwood Controversy	Frederick A. Rasmussen	Houghton Mifflin Company 1971	7 (8-12)	Geographie, Politikwiss., Gegenwärtige Probleme	9-36
Sitte	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI)	WBSI 1969	7 (Erwachsene)	Urbane Probleme	20-40
Starpower	R. Garry Shirts	Western Behavioral Sciences Institute (WBSI) 1969	10 (Erwachsene)	Politikwiss.	18-40
Sunshine	David Yount and Paul Dekock	Interact Company 1968	9-12	Amerik. Geschichte, Gegenwärtige Probleme	20-36
System 1	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1969	3-12 (Erwachsene)	alle Bereiche	Einzel oder 2-4
Tracts	Instructional Simulations, Inc. (ISI)	ISI 1969	7-12 (Erwachsene)	Geographie, Politikwiss., Soziologie, Urbane Probleme	8-48
Triangle Trade	Russ Durham, Jack Crawford	Simulation Systems Program United States International Univ. 1969	7-12	Amerik. Geschichte	15-44

Spiel	Entwicklung	Verlag	Klasse	Lernbereich	Zahl der Spieler
The Union Divides	Olcott Forward Publishers, Inc.	Olcott Forward Publishers, Inc. 1971	7-12	Politikwiss.	20-30
Values in Action	Fannie and George Shaftel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1970	4-6	Menschl. Beziehungen, Soziale Probleme, Erkennen von Werten	3-36
Words and Action	Fannie and George Shaftel	Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967	K, 1 (2)	Soziale Probleme, Kommunikation u. Sprachentwicklung	3-36

## 12. Bibliographie

- ACHTENHAGEN, F. / P. MENK: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970) 3, 407-429.
- ACHTENHAGEN, F. / H. L. MEYER (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.
- ACKERMANN, P.: Politische Sozialisation, Köln 1973 (im Druck).
- ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1971.
- ADORNO, TH. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?, Stuttgart 1969.
- ALBERT, E. M.: Values II, value systems, in: The International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 16, New York: Macmillan & Free Press 1968, 287-291.
- ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Aufsätze zur Philosophie des kritischen Rationalismus, Hamburg 1972.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969.
- ALBERTY, H.: Designing programs to meet the common needs of the youth, in: National Society for the Study of Education. Fifty-second Yearbook, Part I. Adapting the secondary education program to the needs of the youth, Chicago: University of Chicago Press 1953.
- ALKIN, M. C.: Die Aufwands-Effektivitäts-Evaluation von Unterrichtsprogrammen, in: Ch. Wulf, 1972d, 146-165.
- ALLEN, H. P.: The federal government and education, New York: McGraw-Hill 1950.
- ALLEN, R. F. / J. V. FLECKENSTEIN / P. M. LYON, (Eds.): Inquiry in the social studies. Theory and examples for classroom teachers, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1967.
- ANDERSON, L. F.: An examination of the structure and objectives of international education, in: Social Education, Nov. 1968, reprint o. Seitenangabe.
- ANDREAE, H.: Über die Ideologisierung der politischen Bildung, in: aus politik und zeitgeschichte, beilage zur wochenzeitung das parlament 10/1972.
- Anthropology Curriculum Study Project. History as culture change: An overview, teaching plan, New York: McMillan 1968.
- APEL, K.-O.: Szientismus oder transzendente Hermeneutik?, in: Hermeneutik und Dialektik, Bd. I, hrsg. R. Bubner u. a., Tübingen 1970, 105-144.
- APEL, K.-O. / J. HABERMAS / H. G. GADAMER / C. V. BORMANN / R. BUBNER / H. J. GIEGEL: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971.
- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): Philosophical analysis and education. New York: Routledge and Kegan Paul 1966.
- ASSEL, H.-G.: Ideologie und Ordnung als Problem politischer Bildung, München 1970.

- AUERNHEIMER, G.: Mitbestimmung in der Schule, München 1971.
- AURIN, K.: Zusammenfassender Bericht über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten Baden-Württembergs, in: Gleiche Chancen im Bildungsgang, Reihe A, Nr. 9 »Bildung in neuer Sicht« hrsg. Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1968, 1-113.
- BAAKE, D.: Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, in: Realistische Erziehungswissenschaft, hrsg. D. Hoffmann u. H. Tütken, Hannover 1972, 11 ff.
- Background and evaluation of the elementary school economic program, Industrial Relations Center, Chicago: The University of Chicago Press 1965.
- BAMMÉ, A. / E. Holling: Zur Kritik der Curriculum-Theorie, in: Das Argument, Nr. 80, Sonderband 1973, 107-119.
- BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen, in: betrifft: erziehung 5 (1972) 11, 19-28.
- BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1970.
- BAGDIKIAN, B. H.: In the midst of plenty. The poor in America, New York: Signet Books 1964.
- BARBER, R. J.: Die Herrschaft der Manager. Amerikas Business in der Welt von morgen, München 1970.
- BAUERSFELD, H. / H. BRÜGELMANN: Pedagogische Service Centre. Zur Rolle der Lehrer in der skandinavischen Curriculumentwicklung, in: Thema Curriculum H. 2, 1972, 60 f.
- BAUMERT, J.: Regionale Pädagogische Zentren. Hilfe für die Nöte der Schule, in: neue Sammlung 13 (1973) 2, 237-251.
- BEARD, C. A.: A charter for the social sciences, New York: Scribner 1934.
- BECK, J.: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?, in: J. Beck u. a. 1970, 90-123.
- BECK, J. / M. CLEMENZ / F. HEMISCH / E. JOUHY / W. MARKERT / H. MÜLLER / A. PRESSEL: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970.
- BECKER, E. / G. JUNGBLUT: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972.
- BECKER, E. / S. HERKOMMER / J. BERGMANN: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967.
- BECKER, H. / P. BONN / N. GRODDECK: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen, in: betrifft: erziehung 5 (1972) 8, 19-29.
- BEHRMANN, G. C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik politischer Pädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1972.
- BEIER, G.: Titel und Thesen zur Entwicklung der politischen Bildung - ein Literaturbericht, in: deutsche jugend 19 (1971) 2, 80 ff.
- BERG, H. D. (Ed.): Evaluation in social studies, 35th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington D. C. 1965.
- BERGIUS, R. (Hrsg.): Lernen und Denken, in: Handbuch der Psychologie, hrsg. K. Gottschaldt, Bd. 1, Halbd. 2, Göttingen 1964.
- BERGMANN, J. / G. BRANDT / K. KÖRBER / E. TH. MOHL, C. OFFE: Herrschaft, Klassenverhältnis und Schichtung, in: Th. W. Adorno (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1969, 67 ff.
- BERGSTRÄSSER, A.: Das Wesen der politischen Bildung, in: Freiheit und Verantwortung 1 (1956) 1, 4-12.

- BERLAK, H.: Values, goals, public policy and educational evaluation, in: *Review of Educational Research* 40 (1970) 2, 261-278.
- BERNDT, E.-B. u. a.: *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik*, Reinbek 1972.
- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971) 2, 145-173.
- betrifft: *erziehung* 6 (1973) 5. Thema: Der heimliche Lehrplan. Was *wirklich* gelernt wird.
- BEYER, B. K.: Teaching concepts in the classroom, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 61 ff.
- BEYER, B. K. / A. N. PENNA (Eds.): *Concepts in the social studies*, Bulletin No. 45, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1971.
- Bibliography of Publications, 1972-1973*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1972.
- BIERSTEDT, R.: *The social order*, New York/San Francisco/Toronto/London: McGraw Hill 1963.
- Bildungsbericht '70*. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.
- BLANKERTZ, H.: *Fachdidaktische Curriculumforschung. Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie*, Essen 1973.
- BLANKERTZ, H.: *Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion*. Unter Mitarbeit von: A. Kell / H. Lange / G. Thoma / H.-J. Kaiser / P. Mendk / D. Lenzen, Essen 1971.
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969.
- BLOOM, B. S.: *Toward a theory of testing which includes measurement - evaluation - assessment*. Center for the Study of Evaluation. Report No. 9, Los Angeles Oct. 1968.
- BLOOM, B. S. / J. T. HASTINGS / G. F. MADAUS: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw Hill 1971.
- BOBBITT, J. F.: *How to make a curriculum*, Boston: Houghton Mifflin 1924.
- BOHANNAN, P.: *Anthropology*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- BOKELMANN, H.: *Curriculumwissenschaft - Euphorie oder Innovation? Zum Begründungsproblem von Unterricht bei Hilbert L. Meyer*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (1973) 3, 453-474.
- BOOCCOCK, S. S. / E. O. SCHILD (Eds.): *Simulation games in learning*, Beverly Hills (Calif.): Sage Publications 1968.
- BORG, W. R. / M. K. KELLEY / P. LANGER / M. GALL: *The minicourse. A micro-teaching approach to teacher education*. Macmillan Educational Series, 1970. New York: Macmillan 1970.
- BORINSKI, F.: *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*, Düsseldorf/Köln 1954.
- BRAUN, F.: *Sociales Lernen*, Berlin: Pädagogisches Zentrum 1972.
- BREYVOGEL, W.: Die Didaktik der »Berliner Schule« - kritisiert, in: *betrifft: erziehung* 5 (1972) 6, 19-32.
- BRIGGS, L. J.: *Sequencing of instruction in relation to hierarchies of competence*, Pittsburgh: American Institutes for Research 1968.
- BROWN, G.: *Human teaching for human learning. An introduction to confluent education*, New York: Viking Press 1971.
- BRUDER, K. J.: Die Atomisierung des Lernens, in: *betrifft: erziehung* 4 (1971) 6, 23 ff.
- BRÜCKNER, P.: *Provokation als organisierte Selbstfreigabe*, in: H. Giesecke / D.

- Baake / H. Glaser u. a. 1970, 175 ff.
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1972a) 1, 95 ff.
- BRÜGELMANN, H.: Lokale Zentren leben von der Initiative des Lehrers – Teacher Centres: Drei Beispiele aus der englischen Curriculumentwicklung, in: *erziehung* 5 (1972b) 9, 19–22.
- BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum, in: *Thema Curriculum* H. 2, 1972c, 16–46.
- BRUNER, J. S.: Structures in learning, in: *National Education Association Journal* 52 (1963b) 27 ff.; dt. Übers. in: Holtmann 1972, 73–86; zit. als Bruner 1972a.
- BRUNER, J. S.: The act of discovery, in: *Harvard Educational Review* 31 (1961) 1, 21–32; auch in: Fenton 1966, 124–134; dt. Übers. in: Holtmann 1972, 87–101; zit. als Bruner 1972b.
- BRUNER, J. S.: Man: A course of study, in: M. Feldman / E. Seifman (Eds.) 1969, 216–227.
- BRUNER, J. S.: *Toward a theory of instruction*, New York: Norton & Co. 1968.
- BRUNER, J. S.: Some elements of discovery, in: L. S. Shulman / E. R. Keislar 1966, 101–113.
- BRUNER, J. S.: *The process of education*, New York: Vintage Books 1963a.
- BRUNNHUBER, P.: *Leitlinien der Sozialkunde*, Donauwörth 1970.
- BRUST, R. / A. LICHTER / E. F. MONO / E. OETTINGER / H. SCHWARZ (Hrsg.): *Weinheimer Gesamtcurricula*, Heidelberg 1971.
- Bulletin of Evaluation*, London: Schools Council 1971.
- BUROS, O. K. (Ed.): *The sixth mental measurements yearbook*, Highland Park (N. J.): The Gryphon Press 1965.
- BUSH, V.: *Science, the endless frontier. Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1945.
- CAMPBELL, R. F. / L. L. CUNNINGHAM / R. F. MCPHEE: *The organization and control of american schools*, Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Company 1965.
- CARMICHAEL, ST. / CH. V. HAMILTON: *Black power. The politics of liberation in America*, New York: Vintage Books 1967.
- CARROLL, J.-B.: The formation of concepts, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 51 ff.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI): *Styles of curriculum development. A report by S. Maclure*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development 1973.
- CHASE, F. S.: The distinctive roles of educational laboratories, in: Krug / Poster / Gillies 1970, 306 ff.
- CLAESSENS, D. / A. KLÖNNE / A. TSCHOEPE: *Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland*, Düsseldorf/Köln 1965.
- CLARK, L. H.: *Strategies and tactics in secondary school teaching. A book of readings*, London: Macmillan 1968.
- CLARK, D. L. / E. G. GUBA: An examination of potential change roles in education, in: *National Education Association* (Hrsg.) 1967, 111–133.
- CLAUSEN, J. A. (Ed.) et al.: *Socialization and society*, Boston: Little, Brown and Co. 1968.
- CLAUSSEN, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz von Lutz Rössner, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 1, 123–133.
- CLEAVER, E.: *Soul on ice*, New York: Delta Books 1968.

- CLEMENTS, M.: The disciplines and social study, in: *Fair / Schafel* 1967, 51-75.
- COLLIER, D.: The political system, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- COMMITTEE OF SEVEN: The study of history in the schools. Report to the American Historical Association, New York: McMillan 1906.
- Concept learning. A bibliography, 1950-1967. Technical report No. 82, ed. Center for Cognitive Learning at the University of Wisconsin, Madison, Wisconsin 1969; Supplement ebenda 1971.
- CONNELLY, M.: The character, function and study of curriculum development. Working paper. International Conference on Curriculum Development Styles, Allerton (Ill.) 1971; erscheint auch in: *Thema Curriculum* H. 4, 1973.
- COOLEY, W.: Methoden der Evaluation von Schulinnovationen, in: Ch. Wulf 1972d, 313 ff.
- CORRIE, M. / P. HALSEY: Curriculum development projects, unveröffentlichtes Manuskript des Schools Council, London 1972.
- COX, C.: An inquiry into inquiries, in: *Social Education* 29 (1965) 300 ff.
- CRABTREE, C.: Supporting reflective thinking in the classroom, in: *Fair/Shafel* 1967, 77-122.
- CREMIN, L. A.: The transformation of the school progressivism in american education 1876-1957, New York: Vintage Books 1961.
- Curiosity, competence, community: Man: A course of study. An evaluation, Cambridge (Mass.): Education Development Center 1970.
- Curriculum Theory Network. Curriculum evaluation. Potentiality and reality, ed. J. Weiss, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education 1972.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule, Stuttgart 1964.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Lernziele der Gesamtschule, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Stuttgart 1969.
- DEWEY, J.: Reflective thinking, in: *ders.: How we think*, Boston: D. C. Heath 1933, 106-116. Deutsche Fassung: *Wie wir denken*, Zürich 1951.
- DICHANZ, H.: Didaktische Modelle politischer Bildung (Diss.), Münster 1969.
- DOUGLAS, M. P.: Interrelationships between man and the natural environment for use in the geographic strand of the social studies curriculum, Diss., Stanford California: Stanford University 1954.
- DUBIN, R. / T. C. TAVEGGIA: Das Unterrichtsparadox. Eine vergleichende Analyse der Unterrichtsmethoden an Colleges, in: *Mendk/Thoma* 1972, 14-42.
- DUNN, A. W.: The social studies in secondary education, U. S. Bureau of Education Bulletin No. 28, Washington 1916.
- EASTON, D.: A system approach to political life, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- EASTON, D. / J. DENNIS: Political socialization of the elementary school child, in: H. D. Riddle / R. S. Cleary (Eds.) 1966, 216-235.
- ECKSTEIN, G. G.: USA: Die neue Linke am Ende?, München 1970.
- EDELSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule - Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: S. B. Robinsohn 1972b, 88-100.
- EDELSTEIN, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer, in: R. Burst / A. Lichter / E. F. Mono / E. Oettinger / H. Schwarz 1971, 9 ff.
- EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION: The purposes of education in american demo-

- cracy, Washington D. C.: National Education Association 1938.
- EISENSTADT, M.: *The negro in american life*, New York: Oxford Book 1968.
- EISNER, E. W. (Ed.): *Confronting curriculum reform*, Boston: Little, Brown and Co. 1971.
- EISNER, E. W.: Instructional and expressive educational objectives. Their formulation and use in curriculum, in: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 3, Chicago: Rand McNally 1969, 1-31.
- ELLWEIN, T.: *Politische Verhaltenslehre*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967.
- ELLWEIN, T.: *Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik, München 1955.*
- ENGELHARDT, R.: *Urteilsbildung im politischen Unterricht. Neue Pädagogische Bemühungen*, Bd. 38, Essen 1968.
- ENGELHARDT, R.: *Die Fallmethode im politischen Unterricht*, in: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 62 (1966) 6, 453 ff.
- ENGLE, S. H.: Objectives of the social studies, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 42-52.
- EPSTEIN, F. / J. PECK: *Yesterday, today, tomorrow*, New York: Scholastic Book Service 1970.
- ESTVAN, F.: *Social studies in a changing world*, New York: Harcourt, Brace & World 1968.
- Evaluation comment, in: *The Journal of Educational Evaluation* 3 (1972) 4, 1 ff.
- EVERSLEY, E. / F. HALEY: *Episodes: Sociological Resources for the Social Studies. Curriculum Materials Analysis No. 99*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1970.
- EVERSELY, E. / F. HALEY: *American Political Behavior. Curriculum Materials Analysis No. 98*, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1969.
- EVRON, K.: Introduction: The current meaning of 'behavioralism' in political science, in: J. Charlesworth (ed): *The limits of behavioralism in political science*, Philadelphia: American Academy of Political and Social Science 1962.
- FACKNER, K. (Hrsg.), unter Mitarbeit von H. HARTWIG / H. RITSCHER: *Handbuch des politischen Unterrichts*, Frankfurt 1972.
- FAIR, J.: Implications for junior and senior high schools, in: J. Fair / E. R. Shaftel 1967, 167-230.
- FAIR, J. / F. R. SHAFTEL (Eds.): *Effective thinking in the social studies*, 37th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington 1967.
- FANCETT, V. S. u. a.: *Social science concepts and the classroom. Social Studies Curriculum Center at Syracuse University*, Syracuse: Syracuse University Press 1968.
- FELDMAN, M. / E. SEIFMAN (Eds.): *The social studies. Structure, models, and strategies*, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall 1969.
- FENTON, E.: *The new social studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967a.
- FENTON, E.: *Developing a new curriculum. A rationale for the Holt Social Studies Curriculum*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967b.
- FENTON, E.: *Teaching the new social studies in secondary schools. An inductive approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1966.
- FENTON, E. / J. M. GOOD / M. P. LICHTENBERG: *Selected social studies concepts*, in: B. K. Beyer / A. N. Penna 1971, 24-28.
- FESTINGER, L.: *A theory of cognitive dissonance*, Evanston (Ill.): Row Peterson 1957.

- FISCHER, K. G.: Politische Bildung für die siebziger Jahre?, in: neue politische literatur 16 (1971a) 1, 73-87.
- FISCHER, K. G. (Hrsg.): Zur Praxis des politischen Unterrichts, Stuttgart 1971b.
- FISCHER, K. G.: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen, in: information zum religionsunterricht 2 (1970a), 2-11.
- FISCHER, K. G.: Einführung in die politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart, Stuttgart 1970b.
- FISCHER, K. G. u. a.: Politische Bildung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den sozialkundlich-politischen Unterricht, Stuttgart 1967.
- FISCHER, K. G. / K. HERRMANN / H. MAHRENHOLZ: Der politische Unterricht, Bad Homburg v. d. H./Berlin/Zürich 1965.
- FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule, Heidelberg 1972.
- FLECHSIG, K.-H. / A. GARLICH / H.-D. HALLER / K. HEIPKE / H. SCHLÖSSER: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 243-283.
- FLOTTAU, H.: Hunger in Gottes eigenem Land. Armut in Amerika - Ursachen und Folgen, München 1971.
- FRAENKEL, J. R.: A curriculum model for the social studies, in: Social Education, January 1969, reprint o. Seitenangabe.
- FRASER, D. (Ed.): Social studies curriculum development. Prospects and problems, 39. Yearbook 1969, Washington D. C.: National Council for the Social Studies 1968.
- FRECH, H. W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung, in: Bildung und Erziehung 25 (1972) 1, 41-55.
- FREY, K.: Theorien des Curriculums, Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- FREY, K. / R. HORN / U. ISENEGGER / U. P. LATTMANN / I. RICKENBACHER / B. SANTINI: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 1, 11-29.
- FRIEDENBERG, E. Z.: Coming of age in America. Growth and acquiescence, New York: Vintage Books 1963.
- FRIEDL, A.: Demokratisierung der Schule - eine Utopie?, Frankfurt/M. 1971.
- GAGE, N. L. (Ed.): Handbook of research on teaching, Chicago: Rand McNally 1963.
- GAGEL, W.: Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz?, in: Gegenwartskunde, 22 (1973) 2, 241-268.
- GAGNÉ, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969.
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft, München 1972.
- GAMM, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.
- GEBERT, A. J.: Sociological Resources for the Social Studies, in: Thema Curriculum H. 3, 1973, 50 ff.
- GEIPEL, R. (Hrsg.): Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Studientagung Tutzing 1971, Stuttgart 1971.
- GEORGE, S.: Curriculum-Forschung in den Social Studies, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung 15 (1970) 4, 209-229.
- GERBAULET, S. / O. HERZ / L. HUBER / K. NEVERMANN / CH. PETRY / H.-H. PISTOR / J. RASCHERT / J. RICHTER / H. RIENITS: Schulnahe Curriculumentwicklung,

- Stuttgart 1972.
- GIBSON, J. S.: *New frontiers in the social studies. Action and analysis*, New York: Citation Press 1967a.
- GIBSON, J. S.: *New frontiers in the social studies. Goals for students means for teachers*. New York: Citation Press 1967b.
- GIEL, K. / G. G. HILLER: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculumsreform, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 16 (1970) 6, 739 ff.
- GIESECKE, H.: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, neue Sammlung 13 (1973) 2, 130 ff.
- GIESECKE, H.: *Didaktik der politischen Bildung*, München 1969; 7., völlig neu bearbeitete Auflage 1972.
- GIESECKE, H.: Jugendarbeit und Emanzipation, in: neue Sammlung 11 (1971), 3, 216 ff.
- GIESECKE, H.: *Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen*, in: H. Giesecke / D. Baake / H. Glaser u. a. 1970, 11 ff.
- GIESECKE, H.: Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: *Deutscher Bildungsrat* 1969, 55-59.
- GIESECKE, H.: *Politische Bildung in der Jugendarbeit*, München 1968.
- GIESECKE, H. / D. BAAKE / H. GLASER / T. EBERT / G. JOCHHEIM / P. BRÜCKNER: *Politische Aktion und politisches Lernen*, München 1970.
- GLASS, G. V.: Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation, in: Ch. Wulf 1972d, 166-206.
- GÖTTINGER KOLLEKTIV: *Lehrerbildung durch Projektstudium. Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden*, Reinbek 1973.
- GOFFMAN, E.: *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis 1961.
- GOODLAD, J. I.: Konzeptuelle Systeme der Curriculumforschung, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 23-29.
- GOODLAD, J. I.: *School, curriculum, and the individual*, Waltham (Mass.): Blaisdell 1966.
- GOODLAD, J. I. / M. N. RICHTER JR.: *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction. Report of an inquiry supported by the Cooperative Research Program of the Office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Contract No. SAE - 8024, Project No. 454; report processed and forwarded by University of California, Los Angeles and Institute for Development of Educational Activities* 1966.
- GOODMAN, P.: *Compulsory mis-education and the community of scholars*, New York: Vintage 1962.
- GOSLIN, D. A. (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally 1969.
- GOTTSCHALCH, W.: *Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation*, Frankfurt/M. 1972.
- GOTTSCHALCH, W.: *Soziales Lernen und politische Bildung*, Frankfurt/M. 1969.
- GOTTSCHALCH, W. / M. NEUMANN-SCHÖNWETTER / G. SOUKUP: *Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik*, Frankfurt/M. 1971.
- GRAUHAN, R. R. / W.-D. NARR: Studium der Sozialwissenschaft - demonstriert an der Politikwissenschaft, in: *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften* 1 (1973) 1, 90-134.
- GROBMAN, H.: *Evaluation activities of curriculum projects*. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 2,

- Chicago: Rand McNally 1968.
- GROSS, R. E. / W. E. MCPHIE / J.-R. FRAENKEL: Teaching the social studies: what, why, how, Scranton (Pa.): International Textbook Company 1969.
- HAAG, F. / H. KRÜGER / W. SCHWÄRZEL / J. WILDT: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M. 1972.
- HABERMAS, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt/M. 1970.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«, Frankfurt/M. 1968a.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968b.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft der Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967.
- HABERMAS, J. / N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971.
- HALEY, F.: Introduction to project materials analyses, in: Social Education, 36 (1972) 7, 718 ff.
- HALLER, I. / H. WOLF: Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung, in: curriculum konkret, 1 (1973a) 1.
- HALLER, I. / H. WOLF: Ein Curriculum lernt laufen. Gehversuche in Hessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973b) 3, 427-436.
- HANNA, P. R.: Revising the social studies. What is needed?, in: Social Education 27 (1963) 4, 190-196.
- HANNA, P. R. / LEE, J. R.: Content in the social studies - generalizations from the social sciences. Reprinted from the Thirty-Second Yearbook of 1962, Washington: National Council for the Social Studies 1962.
- HARNISCHFEGGER, A.: Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht, Berlin 1972.
- HEIMANN, P. / G. OTTO / W. SCHULZ: Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965; 51970.
- HEINISCH, G.: Gesellschaftslehre in der Hauptschule, Donauwörth 1971.
- HEIPCKE, K. / R. MESSNER: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973) 3, 351-374.
- HELMER, O.: Sozialtechnik, in: Texte zur Technokratiediskussion, hrsg. C. Koch / D. Senghaas, Frankfurt/M. 1970.
- HENDERSON, K. B.: Anent the discovery method, in: Mathematics Teacher, April 1957, 287-291.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft, Neuwied 1963.
- HENNIS, W.: Das Modell des Bürgers, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 2 (1957) 7, 330 ff.
- VON HENTIG, H.: Cuernavaca oder Alternativen zur Schule, Stuttgart/München 1971.
- HERING, W. H. JR.: Sociology and the high school. What and why, in: The Indiana Social Studies Quarterly 20 (1967-68), reprint o. Seitenangabe.
- HERRMANN, B.: Ein Unterrichtsmodell zum Thema Recht, in: Der Bürger im Staat 20 (1970) 3, 165-169.
- HERZ, O.: »Social Science Laboratory Units«. Ziel und Zweck der deutschen Fassung, in: Thema Curriculum, H. 3, 1973, 61-75.
- HESS, R. D. / J. V. TORNEY: The development of political attitudes in children, Garden City, New York: Anchor Books Doubleday & Co. 1967.
- HESS, H. H. / W. MANZ: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972.

- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Protokoll des Lehrgangs 1799 »Zur Didaktik der politischen Bildung – Entwicklung und Probleme«, Reinhardswaldschule bei Kassel 1971.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Politische Bildung als Reflexionspraxis, Informationen, Heft 2, Reinhardswaldschule bei Kassel 1970.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG: Protokolle: Lehrgang 1316/68 (Mitbestimmung); Lehrgang 1341–1373/68 (Erziehung zur Urteils- und Kritikfähigkeit); Lehrgang 1478/69 (Der Stand der Diskussion um politische Bildung).
- HETMANN, F.: Das schwarze Amerika. Vom Freiheitskampf der amerikanischen Neger, Freiburg/Brsg. 1970.
- HILGENHEGER, N.: Zur Legitimation curricularer Entscheidungen, in: Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 49 (1973) 2, 105–115.
- The High School Geography Project. Vollständige Publikation, Toronto 1969.
- HILLER, G. G.: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.
- HILLIGEN, W.: Forschung im Bereich Social Studies, in: K. Ingenkamp / G. Parey 1971, 2533–2670.
- HILLIGEN, W.: Zu einer Didaktik des Konflikts, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung 16 (1971) 2, 82 ff.
- HILLIGEN, W.: Sehen – beurteilen – handeln, Frankfurt 1960. Neubearbeitung: Frankfurt 1969.
- HILLIGEN, W.: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt 1955.
- HINCKLE, W.: Guerilla-Krieg in USA. Tatsachenbericht, Stuttgart 1971.
- HITPASS, J.: Begabungsreserve 1963, in: Pädagogische Rundschau 17 (1963) 12, 1025 ff.
- HOFMANN, W.: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbek b. Hamburg 1969.
- HORSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik, Hamburg 1957, 1972.
- HOLT, J.: How children fail, New York: Dell Publishing Co. 1970.
- HOLTMANN, A. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte, Opladen 1972.
- HOLTMANN, A.: Die Anforderung der politischen Didaktik, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 89, Bonn 1970.
- HORN, K.: Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«. Repressive Entsublimierung der politisierenden Praxis, Frankfurt/M. 1972a.
- HORN, K.: Psychoanalyse. Kritische Theorie des Subjekts, Frankfurt/M. 1972b.
- HORNUNG, K.: Demokratisierung und Emanzipation als Problem der politischen Bildung, in: H. Pfizer (Hrsg.): Bürger im Staat, Stuttgart 1971, 60 ff.
- HORNUNG, K.: Etappen politischer Pädagogik in Deutschland. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 60, Bonn 1962.
- HUBER, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: neue Sammlung 11 (1971) 2, 109–145.
- HUHSE, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England, Berlin 1968.
- HUNT, M. P. / L. E. METCALF: Teaching high school social studies. Problems in reflective thinking and social understanding, New York: Harper & Row 1955, 1968.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972a.

- ILLICH, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Einleitung: E. Fromm, Reinbek b. Hamburg 1972b.
- INGENKAMP, K. / T. MARSOLEK (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Weinheim 1968.
- INGENKAMP, K. / E. PAREY (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. 1-3, Weinheim 1970-1971.
- Integrated information unit on secondary social studies programs (IIU), ed. Far West Laboratory for Educational Research and Development, Berkeley (Cal.) 1970.
- JACKSON, P. W.: Life in classrooms, New York: Holt, Rinehart & Winston 1968.
- JACOBS, J.: Stadt im Untergang. Thesen über den Verfall von Wirtschaft und Gesellschaft in Amerika, Frankfurt/M. 1970.
- JAEGGI, M.: Kapital und Arbeit in der BRD, Frankfurt/M. 1973.
- JAIDE, W.: Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Berlin 1963.
- JENSEN, ST.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Beiträge zum Problem gesellschaftlicher Planung im Rahmen der Theorie sozialer Systeme, Bielefeld 1970.
- JOHNSON, M. JR.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 30-46.
- JONES, R. M.: Fantasy and feeling in education, New York: Harper Colophon Books 1968.
- JØRGENSEN, M.: Schuldemokratie - keine Utopie, Reinbek 1973.
- JOYCE, B.: What curriculum approach for social studies? Social Studies Extension Program, Chicago: Science Research Associates 1966.
- KAISER, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 129-144.
- KAISER, H. J. / P. MENCK: Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 145-157.
- KAMPER, D.: Geschichte und menschliche Natur, München 1973.
- KAYSER, I.: Neuere Tendenzen der Curriculumentwicklung in den Social Studies in den USA, Magisterarbeit, eingereicht am 10. 11. 1970 an der FU Berlin.
- KENNEDY, L.: The treatment of moslem nations. India and Israel in social studies textbooks used in elementary and junior high schools of the United States, Diss., Washington State University 1960.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 4, 487-516.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 3, 351-385.
- KLAFKI, W.: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik, in: W. Klafki u. a. 1970-1971, Bd. 2, 55 ff.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 3/4 1964.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- KLAFKI, W. / K. CH. LINGELBACH / H. W. NICKLAS (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972.
- KLAFKI, W. / G. M. RÜCKRIEM / W. WOLF / R. FREUDENSTEIN / H.-K. BECKMANN / K.-CH. LINGELBACH / G. IBEN / J. DIEDERICH: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1-3, Frankfurt 1970-1971.
- KLAUER, K. J.: Schülerselektion durch Lehrmethoden? Ein Beitrag zur Theorie des differentiellen Methodeneffekts, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 86-97.

- KLUCKHOHN, C. / W. H. KELLY: The concept of culture, in: Linton 1949, 78–106.
- KLUCKHOHN, C.: Culture and behavior, New York: The Free Press 1962.
- KLUCKHOHN, C. et al.: Values and value orientations in the theory of action, in: Parsons / Shils 1962, 388–433.
- KNAB, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: *betrifft: erziehung* 4 (1971a) 2, 15–28.
- KNAB, D.: Konsequenzen der Curriculumproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidung in der BRD, in: Achtenhagen / Meyer 1971b, 159–177.
- KNAB, D.: Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen 1969, 26–40.
- KOCH, C. / D. SENGHAAS (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion, Frankfurt 1970.
- KOHL, H.: The open classroom. A practical guide to a new way of teaching, New York 1969.
- KOLLEGSTUFE NORDRHEIN-WESTFALEN: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 17, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972.
- KOZOL, J.: Death at an early age, Boston: Bantam Co. 1967.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1971.
- KRESS, G. / D. SENGHAAS (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme, Frankfurt 1972.
- KROCKOW, CH. GRAF v.: Gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung 16 (1971) 3, 135 ff.
- KRUG, M. M. / B. POSTER / B. GILLIES III: The new social studies. Analysis of theory and materials, Itasca (Ill.): F. E. Peacock Publishers 1970.
- KRYSMANSKI, H.-J.: Soziologie des Konflikts, Reinbek b. Hamburg 1971.
- KUHN, A.: Synthesis of social sciences in the curriculum, in: J. Morrissett / W. W. Stevens Jr. 1971, 136–194.
- Kursbuch 22: Nordamerikanische Zustände, Berlin 1970.
- LAMM, Z.: Der Status des Wissens in einer radikalen Bildungskonzeption, in: S. B. Robinsohn 1972b, 25 ff.
- LANGE-QUASSOWSKI, J.-B.: Curriculumreform und »New social studies« in den USA, in: *aus politik und zeitgeschichte*, beilage zur wochenzeitung das parlament, 21, 1972.
- LEINWAND, G.: The negro in the city, New York: Washington Square Press 1968.
- LEMMOND, L.: A value analysis of social studies textbook. Diss. East Texas State College 1964.
- LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation, Frankfurt 1973.
- LEONARD, G. B.: Education and ecstasy, New York: Dell Publishing Co. 1968.
- LEWY, A.: The practice of curriculum evaluation, Jerusalem: The Israeli Curriculum Center of the Ministry of Education (ICCME) 1972.
- LIEBE-HARKORT, M.: In Memoriam Behavioral Objectives. Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele. Ein Tagungsbericht, in: *Thema Curriculum*, H. 1, 1972, 5–41.
- LINGELBACH, K. CH.: Probleme der Politischen Bildung im pädagogischen Begleitstudium, in: H. K. Beckmann: Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung, Weinheim/Berlin/Basel 1968, 173–183.
- LINGELBACH, K. CH.: Der »Konflikt« als Grundbegriff der politischen Bildung: in: *Pädagogische Rundschau* 21 (1967), 48 ff. u. 125 ff.

- LINK, F. R.: Faculty for Man: A Course of Study, in: *Thema Curriculum*, H. 3, 1973, 44 ff.
- LINTON, R.: *The study of man*, New York 1936. Reprint: New York: Appleton-Century-Crofts 1964.
- LITT, TH.: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst 1, Bonn 1956.
- LITT, TH.: *Die Freiheit des Menschen und der Staat*, Berlin 1953.
- LORENZER, A.: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt 1972.
- LOSER, F.: *Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden*, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 43-64.
- LÜERS, U. / G. BÜTTENBENDER / CH. RITTELMAYER / J. MÜLLER / D. GRÖSCH: *Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung*, München 1971.
- MACDONALD, B.: *Informationen für Entscheidungsträger. Die Evaluation des Humanities Project*, in: Ch. Wulf 1972d, 330-343.
- MACIEJEWSKI, F. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt 1973.
- MAGUIRE, L. M. / S. TEMKIN / C. P. CUMMINGS: *An annotated bibliography on administering for change, Administering for Change Program. Research for better Schools*, Philadelphia (Pa.) 1971.
- Man: a course of study. *Evaluation strategies*, ed. Education Development Center, Cambridge (Mass.) 1969.
- MANDEL, E.: *Marxistische Wirtschaftstheorie*, Bd. 1 und 2, Frankfurt/M. 1972a.
- MANDEL, E.: *Der Spätkapitalismus*, Frankfurt/M. 1972b.
- MANNHEIM, K.: *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, Darmstadt 1958.
- MANNHEIM, K.: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M. 31952.
- MANNZMANN, A.: *Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Sozialhistorie. Dimensionierung des Faches Geschichte*, in: H. Blankertz 1973.
- MARCUSE, H.: *Konterrevolution und Revolte*, Frankfurt 1973.
- MARCUSE, H.: *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, Neuwied 1967.
- MARKSTAHLER, J. / V. WAGNER / D. SENGHAAS: *Strukturelle Abhängigkeit. Zur Grundlegung eines Curriculums über die Dritte Welt*, in: Ch. Wulf 1973a.
- MARX, K.: *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, MEW, Bd. 13, Berlin 1961.
- MASSIALAS, B. G. / J. ZEVIN: *Creative encounters in the classroom. Teaching and learning through discovery*, New York: Wiley & Sons 1967.
- MASSIALAS, B. G. / C. B. COX: *Inquiry in social studies*, New York: McGraw-Hill 1966a.
- MASSIALAS, B. G. / C. B. COX: *The dialogue of discovery*, in: *Inquiry in the social studies*, New York: McGraw-Hill 1966b, 139 ff.
- MASSIALAS, B. G. / A. M. KAZAMIAS: *Crucial issues in the teaching of social studies. A book of readings*, Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall 1964.
- Materialien zur politischen Bildung. Analysen, Berichte, Dokumente*. Neuwied, Jg. 1 (1973) ff.
- MAYER, F.: *Zur Prozeßorientierung in den neueren amerikanischen Social-Studies Curricula. Voraussetzungen und Konsequenzen für einige Aspekte der Curriculumentwicklung*, in: *Thema Curriculum*, H. 3, 1973, 3-24.
- MCCARGER, R. S. / J. S. ECKENROD: *Curriculum change in the social studies. The episode approach*, in: *SRSS Newsletter* Nr. 8, Herbst 1969, repr. o. Seitenangabe.

- MCCUTCHEM, S. P.: A guide in the social studies, in: *Social Education* 20 (1956), 211-218.
- MEHLINGER, H. / J. PATRICK: The use of »formative« and »summative« evaluation in an experimental curriculum project. A case in the practice of instructional materials evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association 1970.
- MENCK, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleitforschungen zu pädagogischen Innovationsversuchen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 1, 25-62.
- MENCK, P. / G. THOMA: *Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation*, München 1972.
- MERWIN, J. C. / F. B. WOMER: Evaluation in assessing the progress of education to provide bases of public understanding and public policy, in: Tyler 1969, 305 ff.
- MEUELER, E.: Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und der Dritten Welt, in: Ch. Wulf 1973a.
- MEYER, H. L.: *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München 1972a.
- MEYER, H. L.: Zur wissenschaftlichen Begleitung, in: *Kollegstufe NW* 1972b, 207 ff.
- MICKEL, W.: Curriculumforschung in den USA, in: ders., *Lehrpläne und politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik*, Berlin/Neuwied 1971, 77-101.
- MIEL, A.: *Changing the curriculum. A social process*, New York: Appleton-Century-Crofts 1964.
- MITTER, W.: Social Studies in der amerikanischen Elementarschule, in: *Die Grundschule*, 1 (1969) 4, 37-46.
- MOLLENHAUER, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: H. Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1969, 269 ff.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München 1968.
- MORRISSETT, I. (Ed.): *Concepts and structure in the new social science curricula. Based on a conference sponsored by the Social Science Education Consortium*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1967.
- MORRISSETT, I. / W. W. STEVENS (Eds.): *Social science in the schools. A search for rationale*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1971.
- MORRISSETT, I. / W. W. STEVENS: Curriculum analysis, in: *Social Education* 31 (1967) 6, 483-487.
- MÜLLER, E. / B. STICKELMANN / J. ZINNECKER: *Ansätze zu einer Theorie aktivieren der Sozial- und Schulforschung*, Heft 1 aus Projekt I: *Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz*, Wiesbaden 1972.
- MÜLLER, W. / C. NEUSÜSS: Die Sozialisationsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital, in: *Sozialistische Politik* 2 (1970) 6/7, 4-67.
- MYRDAL, G.: American values and american behaviour. A dilemma, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 86-97.
- NAGEL, K. / U. PREUSS-LAUSITZ: *Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem*, in: Ch. Wulf 1972d, 344-353.
- NARR, W.-D.: *Theoriebegriffe und Systemtheorie*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969.
- NASCHOLD, F. / W. VÄTH (Hrsg.): *Politische Planungssysteme*, Opladen 1973.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: *Citizenship objectives*, Ann

- Arbor (Mich.): Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: Citizenship: National results, report 2, Ann Arbor (Mich.): Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: Observations and commentary of a panel of reviewers, report 2 – Citizenship: national results-partial, Ann Arbor: Committee on Assessing the Progress of Education 1969.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (Ed.): Teaching about american government, *Social Education* 36 (1972) 6.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: Center for the Study of Instruction: Rational planning in curriculum and instruction, Washington 1967.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: The social studies in secondary education, *Bulletin No. 28*, Washington 1916.
- The nature of the social sciences. Report of the Committee on the Social Studies of the American Historical Association, Part VII, New York: Scribner 1934.
- NEGT, O.: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt <sup>6</sup>1971.
- The New Curriculum: A presentation of ideas, experiments and practical developments, London: Schools Council Publications 1967.
- NEWMAN, F. M.: The analysis of public controversy. New focus for social studies, in: M. M. Krug / J. B. Poster / W. B. Gillies 1970, 211–228.
- NEWMAN, F. M. / D. W. OLIVER: Clarifying public controversy. An approach to teaching social studies, Boston: Little, Brown and Co. 1970.
- NYSSEN, F. (Hrsg.): *Schulkritik als Kapitalismuskritik*, Göttingen 1971 (= *Paedagogica* 9).
- NYSSEN, F.: *Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Feld der Schule*, Köln 1970.
- OERTEL, F.: Social sciences versus social studies. Auswirkungen dieses Spannungsverhältnisse auf die amerikanische Curriculumreform, in: *Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift für Heinrich Roth*, Hrsg. D. Hoffmann und H. Tütken, Hannover 1972, 275–304.
- ÖETINGER, F.: *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*, Stuttgart 1953.
- OEVERMANN, U.: *Sprache und soziale Herkunft*, Frankfurt <sup>2</sup>1972.
- OFFE, C.: Politische Herrschaft und Klassenstruktur. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme, in: G. Kress / D. Senghaas (Hrsg.) 1972, 135–164.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972a.
- OFFE, C.: Dokumentation, zit. als Wortmeldung – eine Gegenpolemik, in: *Offe* 1972a, 169 ff., zit. als 1972b.
- OLIVER, D. W.: The selection of content in the social studies, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 17–42.
- OLIVER, D. W.: A curriculum based on the analysis of public controversy, in: *Social Studies Education*, April 1965, reprint o. Seitenangabe.
- OLIVER, D. W. / J. P. SHAVER: *Teaching public issues in the high school*, Boston: Houghton Mifflin 1966.
- OSGOOD, C. E. / G. J. SUCI / P. H. TANNENBAUM: *The measurement of meaning*, Urbana: University of Illinois Press 1957.
- PALMER, J.: *The treatment of social change in high school history textbooks*, Diss., University of Illinois 1960.
- PARSONS, T.: Die Schulklasse also soziales System, in: T. Parsons: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt 1968, 161–193.
- PARSONS, T. W. / F. R. SHAFTEL: *Thinking and inquiry. Some critical issues.*

- Instructions in the elementary grades, in: J. Fair / F. R. Shaftel 1967, 123-166.
- PARSONS, T. / E. SHILS (Eds.): *Toward a general theory of action*, New York: Harper & Row 1962.
- PATRICK, J.: *The impact of an experimental course »American Political Behavior« on the knowledge of secondary school students*, Los Angeles: Sixty-sixth Annual Meeting of the American Political Science Association 1970.
- PERRUCCI, R.: *Sociology*, Boulder (Col.): Sociale Science Education Consortium 1966.
- PETERS, R. S.: *Education as initiation*, in: R. Archambault (Ed.): *Philosophical Analysis and education*, New York 1966, 87-111.
- PETRAT, G.: *Soziale Herkunft und Schullaufbahn*, Frankfurt 1964.
- PHENIX, PH. H.: *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*, New York: McGraw-Hill 1964.
- PIAGET, J.: *Psychologie der Intelligenz*, Zürich/Stuttgart 1967.
- Planning and organizing for teaching*, Washington: National Education Association 1963.
- Politische Bildung, Thema: Curriculumtheorie der politischen Bildung in den USA*, hrsg. H. Prokasky, 4 (1971) 3.
- POPHAM, W. J. / E. W. EISNER / H. J. SULLIVAN / L. L. TYLER: *Instructional objectives. Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation No. 3*, Chicago: Rand McNally & Co. 1969.
- POPITZ, H.: *Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung*, in: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*, Köln/Berlin 1965, 392-403.
- POPPER, K.: *Logik der Forschung*, Tübingen 1971.
- POPPER, K.: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1944)*, Bd. I *Der Zauber Platons*, Bern 1957; Bd. II *Falsche Propheten*, Bern 1958.
- POSTMAN, N. / CH. WEINGARTNER: *Teaching as a subversive activity*, New York: Dela Corte 1969.
- PREUSS, M. K.: *Legalität und Pluralismus. Beiträge zum Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt 1973.
- PREUSS, O.: *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*, Weinheim 1970.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: *Vom Schwinden der »Fähigkeit«, sich mit dem politischen System zu identifizieren. Zur Kritik der sogenannten »politischen Sozialisation«, in: betrieft: erziehung 6 (1973) H. 2, 19 ff. u. H. 3, 44 ff.*
- PRICE, R. A.: *Goals for the social studies*, in: Fraser 1968, 33 ff.
- PRICE, R. A. / W. L. HICKMAN / G. FERRARO / R. W. MAHOOD: *The Social Studies Curriculum Center of Syracuse University devoted to the identification of major social science concepts and their utilization in instructional materials, Final Report, Project no. HS-081, Contract no. OE-3-10-126*, Syracuse (N. Y.): U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research 1968.
- PRICE, R. A. / W. L. HICKMAN / G. R. SMITH: *Major concepts for the social studies. A progress report*, Syracuse (N. Y.): Social Studies Curriculum Center, Syracuse University 1965.
- PRIESEMANN, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 98-128.
- PRIESEMANN, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, Düsseldorf 1971.
- QUATTLEBAUM, C. A.: *Federal educational policies programs and proposals, Part II*, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1960.

- QUATTLEBAUM, C. A.: Federal educational activities and educational issues, Vol. I-III, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office 1951.
- QUIGLEY, CH. N.: Your rights and responsibilities as an american citizen. A civics casebook. A current affairs and civic education casebook. A teaching guide, Boston (Mass.): Ginn and Co. 1967.
- Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, hrsg. Hessischer Kultusminister, Wiesbaden 1972.
- RASCHERT, J.: Kein Dialog zwischen Wissenschaft und Politik? Zur Planung einer Zentralstelle für Curriculumentwicklung, in: Robinsohn 1972b, 232 ff.
- RATCLIFFE, R. H.: Law as an integer of social studies instruction, Illinois Journal of Education, January 1970, reprint o. Seitenangabe.
- REICH, CH.: The greening of America, New York: Bantam Books 1970.
- RICE, M. J.: Premises of the anthropology curriculum project (elementary), in: A panel report on the Anthropology Curriculum Project, General Information Series, No. 4, Anthropology Curriculum Project, Athens: University of Georgia 1965, 1-2.
- RICHTER, I.: Zwischen staatlicher Allmacht und schulischer Ohnmacht, in: betrifft: erziehung 6 (1973) 2, 25-32.
- RICHTER, I.: Über das Recht in der politischen Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 20 (1969) 11-12, 738-744.
- RICHTER, I.: Bedenken gegen die Rechtskunde, in: betrifft: erziehung 1 (1968) 2, 11-17.
- Richtlinien für den Politischen Unterricht, hrsg. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf/Stuttgart 1973.
- RIDDLE, D. H. / R. S. CLEARY (Eds.): Political science in the social studies, 36. Yearbook, Washington D. C., National Council for the Social Studies 1966.
- RISINGER, C. F.: Curriculum materials analysis. American Political Behavior (grade 9) of High School Curriculum Center in Government, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1971.
- RITSERT, J. / C. ROLSHAUSEN: Der Konservatismus der kritischen Theorie, Frankfurt 1971.
- ROBERTS, T. E.: Sociological resources for the social studies. Episodes in social inquiry, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1971.
- ROBINSOHN, S. B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung, in: Bildung und Erziehung 25 (1972a) 1, 3-17.
- ROBINSOHN, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart/Düsseldorf 1972b.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Darmstadt 3 1971.
- ROEDER, P. M.: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: P. M. Roeder / A. Pasdzierny / W. Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, 5-32.
- ROESSNER, L.: »Emanzipatorische Didaktik« und Entscheidungslogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 4, 599-617.
- ROGERS, C. R.: Freedom to learn, Columbus (Ohio): Merrill 1969.
- ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 5 1972.
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform, Bd. 1, Frankfurt/M./Berlin/München 1970.
- ROLOFF, E.-A.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, Bd. 1, Göttingen 1972a.
- ROLOFF, E.-A.: Politische Didaktik in der Bundesrepublik, in: neue politische literatur 17 (1972b) 1, 71-85.

- RONGE, V. / G. SCHMIEG (Hrsg.): Politische Planung in Theorie und Praxis, München 1971.
- ROSSMAN, J.: The psychology of the inventor, Washington: Inventor Publishing Co. 1931.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien zur Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1969.
- ROTHSCHILD, J.: The NDEA decade, in: American Education 4 (1968) 8, 4 ff.
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973a) 3, 391-416.
- RUMPF, H. (unter Mitarbeit von D. Larcher u. B. Rathmayr): Sprache als soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe I, in: Ch. Wulf (1973a).
- RUMPF, H.: Sachneutrale Lehrverfahren? Zur Diskussion von Blickverkürzungen in empirischen Forschungsansätzen, in: P. Menck / G. Thoma 1972, 65-85.
- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: neue Sammlung 11 (1971) 5, 393-412.
- RUSSELL, D. H.: Children's thinking, Boston: Ginn and Co. 1956.
- SACHS, W. / CH. TH. SCHEILKE: Folgeprobleme geschlossener Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 3, 375 ff. (veränderte Fassung von dies. 1972).
- SACHS, W. / CH. TH. SCHEILKE: Lehrer und Curriculum, in: Thema Curriculum, H. 2, 1972, 46 ff.
- SANDERS, N. M. / M. L. TANCK: A critical appraisal of 26 national social studies projects, in: Social Education 34 (1970), 4, 383 ff.
- SANDERS, N. M.: Classroom questions: what kinds? New York: Harper & Row 1966.
- SCHÄFER, K. H. / K. SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- SCHARMANN, TH. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Stuttgart 1966.
- SCHLOTT, G.: Das Negerproblem in den USA. Trennung oder Verschmelzung der Rassen?, Opladen 1970.
- SCHMIDT, G. R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 1, 31-54.
- SCHMIEDERER, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus, Frankfurt 1972.
- SCHMIEDERER, R.: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt 1971.
- SCHMIEDERER, R.: Thesen zu einer Theorie der politischen Bildung, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung 13 (1968) 4, 251 ff.
- SCHMIEDERER, R.: Zur Theorie der politischen Bildung, in: Das Argument H. 43, 1967, 117 ff.
- SCHÖRKEN, R. / W. GAGEL: Ein Curriculum für den politischen Unterricht, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972, 17-37.
- Schools Council Report 1970/71, London: Evans / Methuen Educational 1971.
- SCHULZ, W.: Die Didaktik der »Berliner Schule« - revidiert, in: betriefft: erziehung 5 (1972) 6, 19-32.
- SCHULZ, W.: Didaktische Ideologien von der »volkstümlichen Bildung« bis zum »exemplarischen Lehren und Lernen«, in: Lernen und Erziehung, hrsg. O. W. Haseloff, Berlin 1969a, 168 ff.
- SCHULZ, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, in: Die Deutsche Schule 61 (1969b) 2, 61-72.

- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung heute, in: Unterrichtsplanung – Beispiel Hauptschule, hrsg. U.-J. Kledzig, Hannover 1969c, 30 ff.
- SCHULZ, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung in lehrtheoretischer Sicht, in: Pädagogische Arbeitsblätter 5/6, 1969d.
- SCHULZ, W. / H. THOMAS: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.
- SCHWAB, J. J.: Praktische Legitimierung von Curricula, in: Robinsohn 1972b, 46 bis 54.
- SCHWAB, J. J.: The practical: Arts of eclectic, in: The School Review 79 (1971) 4, 493 ff.
- SCHWAB, J. J.: The practical. A language for curriculum, Washington: National Education Association; Center for the Study of Instruction 1970.
- SCHWAB, J. J.: Structure of the disciplines. Meanings and significances, in: J. P. Shaver / H. Berlak 1968, 289–305.
- SCHWAB, J. J.: The concept of the structure of a discipline, in: The Educational Record 43 (1962), 197–205. Zugrunde gelegte Fassung: in: Allen/Fleckenstein/Lyon (Eds.) 1967, 29 ff.
- SCHWENK, J. / P. KICK / E. UMBACH: Der Junge mit den grünen Haaren. Oder: Sozialwissenschaft für Zehnjährige – keimfrei, in: betrifft: erziehung 6 (1973) 1, 19 ff.
- SCRIVEN, M.: Die Methodologie der Evaluation, in: Ch. Wulf 1972d, 60–91.
- SCRIVEN, M.: An introduction to meta-evaluation, in: Educational Product Report (formerly EPIE Forum) 2 (1969) 5, 36–38.
- SENESH, L.: Concepts and the structure of knowledge, in: I. Morrissett 1967, zit. nach Übersetzung in: Holtmann 1972, 174 ff.
- SENESH, L.: Orchestration of social sciences in the curriculum, in: I. Morrissett / W. W. Stevens Jr. 1971, 125–135.
- SENESH, L.: The pattern of the economic curriculum. Repr. from: Social Education, 32 (1968a) 1. Repr. Series No. 230.
- SENESH, L.: A proposal for the evaluation of elementary teachers, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium, Newsletter no. 6, November 1968b.
- SENESH, L.: Teaching economic concepts in the primary grades. Purdue University: Herman C. Krannert Graduate School of Industrial Administration. Institute for Research in the Behavioral, Economic and Management Sciences. Reprint Series No. 221, 1967.
- SENESH, L.: Economics, Boulder (Col.): Social Science Education Consortium 1966.
- SENESH, L.: Teaching economics through the problem solving approach, Purdue University: School of Industrial Management, Institute for Quantitative Research in Economics and Management. Repr. Series No. 28, 1960.
- SENESH, L.: Economic education. The underdeveloped areas of the curriculum, Purdue University: School of Industrial Management, Departments of Economics and Industrial Management. Repr. Series No. 11, 1959.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): Friedensforschung und Gesellschaftskritik, Frankfurt/M. 1973a.
- SENGHAAS, D.: Über Nutzen und Nachteile der Hysterie um die Rahmenrichtlinien, in: G. Köhler / E. Reuter (Hrsg.): Was sollen die Schüler lernen? Frankfurt 1973b, 110 ff.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung, Frankfurt/M. 1971.
- SHAVER, J. P.: Reflective thinking, values, and social studies textbooks, in: The School Review 73 (1965) 3, 226–257.
- SHAVER, J. P. / H. BERLAK (Eds.): Democracy, pluralism, and the social studies. Readings and commentary. An approach to curriculum decisions in the social

- studies, Boston: Houghton Mifflin 1968.
- SHAVER, J. P. / A. G. LARKINS: The analysis of public issues. Concepts, materials, research, Washington: U. S. Office of Education Final Report, Project no. 6 – 2288, October 1969.
- SHORT, E. C. / G. D. MARCONNIT (Eds.): Contemporary thought on public school curriculum. Readings, Dubuque (Iowa): Wm. C. Brown 1968.
- SHULMAN, L. S. / E. R. KEISLAR (Eds.): Learning by discovery. A critical appraisal, Chicago: Rand McNally 1966.
- SILBERMAN, E.: Crises in the classroom. The remarking of American education, New York: Vintage Books 1970.
- SITTE, K.: Zur Adaption der »Social science laboratory units« von Lippitt/Fox/Schaible. Projektbeschreibung, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972, 84–87.
- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit, München 1971.
- SMITH, B. O. / W. O. STANLEY / J. H. SHORES: Fundamentals of curriculum development, Yonkers-on-Hudson (N. Y.): World Book 1957.
- SMITH, E. R. / R. W. TYLER (and The Evaluation Staff): Appraising and recording student progress, New York: Harper & Brothers 1942.
- SMITH, F. R. / C. B. COX: New strategies and curriculum in the social studies, Chicago 1969.
- Social Education, Official Journal of the National Council for the Social Studies, Washington: National Education Association 1969–1973.
- Social Sciences Education Framework for California Public Schools, Kindergarten and Grades I through 12. Report of the State wide Social Science Study Committee to the State Curricula Commission and the California State Board of Education, Sacramento 1968.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen der Erziehung, Heidelberg 1962.
- SPRANGER, E.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst 26, Bonn 1957.
- SUCHMAN, J. R.: Learning through inquiry, in: Childhood Education 41 (1965), 289–291.
- SÜSSMUTH, H.: Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972a.
- SÜSSMUTH, H.: Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 93. Bonn 1972b, 37–84.
- SUFKIN, C. S.: Administating the National Defense Education Act, Syracuse: Syracuse University Press 1963.
- SUTOR, B.: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971.
- STAKE, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation, in: Ch. Wulf, 1972d, 92–112.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 1, Berlin/Heidelberg/ New York 1969.
- STENHOUSE, L.: Some limitations on the use of objectives in curriculum research and planning, in: Paedagogica Europaea 6, s'Hertogenbosch/Braunschweig 1970/71, 73–83.
- STENHOUSE, L.: Handling controversial issues in the classroom, in: Education Canada 9 (1969a) 4, 12–21.

- STENHOUSE, L.: Open-minded teaching. Repr. from: *New Society*, 24. July 1969b o. Seitenangabe.
- STEPHENSON, W.: *The study of behaviour*, Chicago: University of Chicago Press 1953.
- STEVENS, W. K.: The social studies. A revolution is on. New approach is questioning. Sceptical students examine various cultures, in: *The New York Times* 121 (1972) 41, 735.
- STOCK, M.: *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*, Heidelberg 1971.
- STUFFLEBEAM, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe, in: Ch. Wulf, 1972d, 113 bis 145.
- STUFFLEBEAM, D. I. / W. J. FOLEY / W. J. GEBHART / E. G. GUBA / R. L. HAMMOND / H. O. MERRIMAN / M. M. PROVUS – PDK NATIONAL STUDY COMMITTEE ON EDUCATION: *Educational evaluation – Decision making*, Itasca (Ill.): Peacock Publishers, Inc., 1971.
- TABA, H.: *Teachers' handbook for elementary social studies*, Palo Alto: Addison-Wesley Publishing Company 1967.
- TABA, H.: Implementing thinking as an objective in social studies, in: J. Fair / F. R. Shaftel 1967, 25–50.
- TABA, H.: *Curriculum development. Theory and practice*, New York: Harcourt, Brace & World 1962.
- TANCK, M. L.: Teaching concepts, generalizations and constructs, in: D. Fraser 1968, 99–138.
- TAYLOR, P. H.: Curriculum-Theorie und einige mögliche Implikationen für die Rolle des Lehrers, in: A. Schuller (Hrsg.): *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim 1971, 147 ff.
- TAYLOR, P. A. / T. O. MAGUIRE: A theoretical evaluation model, in: *The Manitoba Journal of Educational Research* 1 (1966), 12–17.
- TESCHNER, M.: *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien*, Frankfurt 1968.
- Thema Curriculum, Schwerpunkt: *Sozialkundliche Curricula*, H. 3, 1973.
- THOMA, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines »didaktischen Strukturgitters« für den Politischen Unterricht, in: H. Blankertz 1971, 67–96.
- THOMAS, R. M. / D. L. BRUBAKER: *Decisions in teaching elementary social studies*, Belmont (Cal.): Wadsworth 1971.
- TJADEN, K. H.: Politische Bildung als Affirmation und Kritik, in: *Das Argument* H. 40, 1966, 361 ff.
- TOM, A.: An approach to selecting among social studies curricula, *St. Ann (Miss.): Central Midwestern Regional Educational Laboratory* 1970.
- TYLER, R. W.: *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press 1950, <sup>29</sup>1969.
- TYLER, R. W. (Ed.): *Educational evaluation. New roles, new means*. 68. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago: University of Chicago Press 1969.
- TYLER, R. W.: Curriculum organization, in: *The integration of educational experience*. 57. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part III, Chicago: University of Chicago Press 1958, 105–125.
- ULICH, D. (Hrsg.): *Theorie und Methodik der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik*, Weinheim 1972.
- UMBACH, E.: *Curriculumentwicklung als Planungs- und Problemlöseprozeß*, Diss. Tübingen 1972.

- VAGT, R.: Forschungspraxis und Forschungsobjekt, in: Haag / Krüger / Schwärzel / Wildt 1972, 9-21.
- WALLEN, N. E. / M. W. TRAVERS: Analysis and investigation of teaching methods, in: Gage 1963, 470 ff. Dt. Bearbeitung in: K. Ingenkamp / Parey 1970, 1217 ff.
- WALLEN, N. E. / M. C. DURKIN / J. R. FRAENKEL / A. J. MCNAUGHTON / E. I. SAWIN: The Taba Curriculum Development Project in Social Studies. Development of a comprehensive curriculum model for social studies for grades one through eight inclusive of procedures for implementation and dissemination, Final Report, Project no. 5-1314, Grant no. OE-6-10-182. Menlo Park (Cal.): Addison-Wesley Publishing Co. 1969.
- WALLRAVEN, K. / E. DIETRICH: Politische Pädagogik, München 1971.
- WATZLAWIK, P. / J. H. BEAVIN / D. D. JACKSON: Menschliche Kommunikation, Bern 1969.
- WEINSTEIN, G. / M. D. FANTINI: Toward humanistic education. A curriculum of affect, New York: Praeger Publishers 1970.
- WEINSTEIN, A. / F. O. GATELL (Eds.): The segregation era 1863-1954. A modern reader, New York: Oxford University Press 1970.
- WENIGER, E.: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1954.
- WENIGER, E.: Politische und mitbürgerliche Erziehung, in: Die Sammlung 7 (1952), 304 ff.
- WENIGER, E.: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Oldenburg 1951.
- VON WERDER, L.: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis, Frankfurt/M. 1972.
- WESLEY, E. B.: Laßt uns den Geschichtsunterricht abschaffen, in: A. Holtmann 1972, 126-138.
- WHEELER, D. K.: Curriculum process, London: University of London Press 1967.
- WHITE, R. W.: Motivation reconsidered. The concept of competence, in: Psychological Review 66 (1959), 317-318.
- WIGGINS, S.: Economics in the curriculum, in: I. Morrissett / W. W. Stevens 1971, 93-107.
- WILLIAMS, R. M.: Values, I. The concept of values, in: International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 16, New York: Macmillan & Free Press 1968, 283-287.
- WILSON, J.: Thinking with concepts, Cambridge: University Press 1969.
- WISCONSIN RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER FOR COGNITIVE LEARNING: Concept learning. A bibliography. Supplement to technical report no. 82, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1971.
- WISCONSIN RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER FOR COGNITIVE LEARNING: A Bibliography, 1950-1967. Technical report no. 82, Madison (Wisc.): University of Wisconsin 1969.
- WITTROCK, M. C.: The learning by discovery hypothesis, in: L. S. Shulman / E. R. Keislar 1966, 33-75.
- WOMACK, J. G.: Discovering the structure of social studies, New York: Benziger Brothers 1966.
- WULF, CH. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973a.
- WULF, CH.: Politische Sozialisation durch sozialwissenschaftliche Curriculumentwicklung, in: P. Ackermann: Politische Sozialisation, Köln 1973b im Druck.
- WULF, CH.: Heuristische Lernziele - Verhaltensziele, in: Bildung und Erziehung 25 (1972a) 2, 15-24 und in: Robinsohn 1972b, 36-45.
- WULF, CH.: Curriculumentwicklung in den New Social Studies in den USA. Entwicklungstendenzen und gegenwärtiger Stand, in: aus politik und zeitgeschichte,

- beilage zur wochenzeitung das parlament, 6/1972b.
- WULF, CH.: Evaluation – ein kritischer Überblick, in: neue Sammlung 12 (1972c) 3, 260–284.
- WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, München 1972d.
- WULF, CH.: Internationale Kooperation der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 5, 631–647.
- Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Offene Curricula, 19 (1973) 3.
- Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Pädagogische Begleitforschung 19 (1973) 1.
- ZIMMER, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: F. Achtenhagen / H. L. Meyer 1971, 178–196.

# Sachregister

- Aktionsforschung 15, 216 f., 240  
Aktivitätscurriculum 98 ff., 103, 211, 254  
American Historical Association's Commission 56  
American Political Behavior 170 ff.  
American Sociological Association 167  
Analyse  
– rationale 77  
Analytischer Begriff 73  
Anthropology Curriculum 130, 145  
Asian Studies Inquiry Program 130  
Auffang-Mechanismen 10, 27 f., 45  
Aufklärung 11  
  
Begriff 11, 70 ff., 77 ff.  
– analytischer 73  
Begriffsorientiertes Lernen 250  
Bildungsbegriff  
– emanzipatorischer 42 f., 72, 82 f., 149 f., 239  
Bürgerliche Didaktik 15  
  
Carnegie Social Studies Curriculum Development Center 177  
Central Midwestern Regional Education Laboratory (CEMREL) 154  
Chicago Bar Association 163  
Committee of Seven of the American Historical Association 54 f.  
Committee of the National Council for the Social Studies 40 ff.  
Committee on the Study of History 156  
Cooperative Research Act 204  
Cooperative Research Branch, U. S. Office of Education 177, 190  
Course Content Improvement Program 24, 167  
  
Curriculare Binnenstruktur 20, 111 ff.  
Curriculare Ebene 45 ff.  
Curriculum  
– integratives 48  
– konfliktorientiertes 66  
– materialisiertes 16, 22, 162  
– offenes 17, 48 f., 89, 102 f., 218 f., 239  
– orchestriertes 77 f., 101  
– sozialwissenschaftliches 66  
Curriculumdissemination 15, 200 ff.  
Curriculumentwicklung 15, 17 f., 22, 30, 47, 128 ff., 141 ff., 205 ff.  
– schulnahe 15  
Curriculum-Entwicklungs-Projekte 30 f., 66  
Curriculumevaluation 147, 157, 214 ff.  
Curriculumforschung 17 f., 31, 98  
Curriculumkonstruktion 18, 127, 251  
Curriculum-Material-Analyse-System (CMAS) 159 ff., 232  
Curriculummaterialien 128 ff.  
– Analyse 150 ff.  
– – Auswahl 154 ff.  
– Evaluation 160 ff.  
Curriculumorganisation 98 ff.  
Curriculumreform 147, 205 ff., 214 f.  
Curriculum-Spirale 106 ff., 142, 144  
Curriculumtheorie 15  
  
Delphi-Technik 31  
Demokratisch-Sozialistische Konzeption 12 f.  
Demokratisierung 11, 87  
Depressed areas 25 ff.  
Didaktik  
– bürgerliche 15  
Didaktische Variabilität 48  
Diffusion 202

- Discovery learning 111, 144  
 Diskurs 51  
 Diskursive Legitimation 237 f.  
 Disparität 27 ff., 247  
 Dissemination 15, 200 ff., 248  
 Disziplinorientierte Projekte 129 f.
- Ebene  
 – curriculare 45 ff.  
 – gesellschaftspolitische 36 ff.  
 – institutionelle 36 f.
- Econ 12, 156  
 Education Development Center 204, 218  
 Educational Development Center, Cambridge 122, 203  
 Educational Products Information Exchange-Institute (EPEI) 150, 237  
 Elementary and Secondary Education Act (ESEA) 23, 25 f., 27; 204, 218, 230  
 Elementary Economic Program 130  
 Emanzipation 11, 112  
 Emanzipatorischer Bildungsbegriff 42 f., 72, 82 f., 149 f., 239  
 Engineering model 200 f., 211  
 Entscheidungsprozesse 31, 36  
 Ergebnisevaluation 232 f.  
 Erziehungsziel 34, 36, 38 ff.  
 Evaluation 147, 157, 214 ff.  
 – formative 69, 147, 217, 228, 231 f.  
 – intrinsische 157, 161, 232 f.  
 Evaluationsmatrix 234  
 Experienced Teacher Fellowship Program 159, 203  
 Expositorische Unterrichtsmethode 111, 144 f.  
 Extrinsische Motivation 126
- Far West Laboratory for Educational Research and Development, Berkeley 151, 154  
 Formative Evaluation 69, 147, 217, 228, 231 f.  
 Forschendes Lernen 118 ff., 144  
 Forschungs- und Entwicklungsmodell 202 ff.
- Generalisation 74 ff., 105, 109  
 Georgia Anthropology Curriculum Project 155
- Gesamtprojekte 129  
 Geschichtsunterricht 54 f., 62 f.  
 Gesellschaftsbegriff 10, 12, 243  
 Gesellschaftslehre 42 ff.  
 Gesellschaftspolitische Ebene 36 f.  
 Greater Cleveland Social Science Program 129  
 Grundbegriffe 70 ff., 252  
 Gruppendynamik 51
- Handeln  
 – kommunikatives 50, 53  
 Harvard Social Studies Project 104, 130, 144 f., 149, 156, 189 ff.  
 Head-Start Program 27  
 Heuristische Methode 68 f., 90, 111 ff., 239  
 Heuristisches Lernen 49, 110 ff., 144 ff., 255, 257  
 High School Curriculum Center in Government, Indiana University 170  
 High School Geography Project 130, 143, 156  
 High School Social Studies Project 129, 156  
 Historisch-gesellschaftlicher normativer Kontext 33  
 Holt Social Studies Curriculum 143, 156, 177  
 Humanistic Education Movement 147
- Ideologiekritik 11  
 Implementation 157, 200 ff., 248  
 Implikationszusammenhang 119 f.  
 Individually Prescribed Instruction (IPI) 204  
 Inhaltsoffenheit 48  
 Inquiry learning 111, 118, 144  
 Institutionelle Ebene 36 ff.  
 Instrumentale Offenheit 48  
 Integrated Information Unit (IIU) 151, 154  
 Integratives Curriculum 48  
 Interaktion 51  
 Interesse  
 – gesellschaftliches 11  
 Intrinsische Evaluation 157, 161, 232 f.  
 Intrinsische Motivation 126
- Joint Council on Economic Education 183

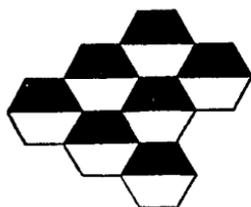
- Judgement-Analysis 31  
Justice in Urban American Series 163
- Kapitalismus 10, 16  
Kerncurriculum 98 ff., 102 f., 211, 254  
Kommunikationstheorie 51  
Kommunikatives Handeln 50, 53  
Kompetenzmotivation 126  
Komplexitätsreduktion 31  
Konflikt 11, 66, 85 ff.  
Konfliktorientiertes Curriculum 66, 87 ff.  
Kontext  
– historisch-gesellschaftlicher normativer 33  
Kontextevaluation 215, 218, 231  
Kontroverse 11  
Kritische Theorie 15  
Kritischer Rationalismus 32
- Law in American Society 130, 163  
Learning Research and Development Center, Pittsburgh 204  
Legitimation  
– diskursive 237 f.  
– normative 237  
– Verfahrens- 237 f.  
Legitimationskrise 245  
Legitimität 245  
Lehrerevaluation 220 ff., 223 f.  
Lehrerfortbildung 146, 203, 210, 223 f.  
Leistungsbeurteilung 216 f.  
Lernen  
– begriffsorientiertes 250  
– forschendes 118 ff., 144  
– heuristisches 17, 49, 110 ff., 144 ff., 255, 257  
– wissenschaftspropädeutisches 118 ff.  
Lernzielgewinnung 31, 33  
Linksliberale Konzeption 12 f.
- Man: a Course of Study 122, 143, 146, 203 f., 217  
– Evaluation 218 ff.  
Massenloyalität 10, 19, 27 f., 58  
Materialisiertes Curriculum 22, 65, 162  
Methode  
– heuristische 68 f., 90, 111 ff., 239  
– klinische 220  
– quantitative 220
- Metropolitan St. Louis Social Studies Project 145  
Minicourse 205  
Montgomery County 36  
Motivation  
– extrinsische 126  
– intrinsische 126  
Multimedienverband 145
- National Assessment of Educational Progress 23  
National Council for the Social Studies 40 ff., 58, 128  
National Defense Education Act (NDEA) 23 ff.  
National Education Association (NEA) 40, 55  
National Science Foundation (NSF) 23 f., 26  
New Social Studies 14, 18, 21, 55, 75, 96, 100, 118, 128, 147 f., 214  
Normative Legitimation 237  
Normen  
– sozio-kulturelle 33 ff.  
Normative Offenheit 48  
Northern California Council on Economic Education 183
- Offenes Curriculum 17, 48 f., 89, 102 f., 218 ff., 239, 249  
Offenheit  
– des Entwicklungsprozesses 48  
– des Lernerfolgs 49  
– instrumentale 48  
– normative 48  
Office of Scientific Research and Development 24  
Ordiestriertes Curriculum 77 f., 101  
Organisationszentren 104 f.
- Pädagogisches Feld 18, 49  
Pauperismus 28  
Pedagogical Service Center 211  
Pluralismus 148 f.  
Politische Praxis 11  
Praxis  
– politische 11  
Prioritätssetzung 217  
Problemlösen 122 ff.  
Progressive-Education-Bewegung 61, 113

- Project Africa 130  
 Projekte  
 – disziplinierte 129 f.  
 – mit speziellen Zielsetzungen 130  
 – regionorientierte 130  
 Prozeßcurriculum 20, 68, 89  
 Prozeßevaluation 231
- Quantitative Methode 220
- R-Technik 31  
 Rahmenrichtlinien  
 – Hessen 9, 42 ff., 87, 242  
 – Kalifornien 39 f.  
 – Nordrhein-Westfalen 42  
 Rationale 18 f.  
 Rationale Analyse 77  
 Rationalismus  
 – kritischer 32  
 Regional Educational Laboratories  
 151, 204, 259  
 Regionale Pädagogische Zentren 210 f.  
 Regionalisierte Projekte 130  
 Research and Development Centers  
 204  
 Research and Development Model 202  
 Research for Better Schools Laboratory, Philadelphia 204
- Schools Council 17  
 Schülerevaluation 222 f.  
 Schulnahe Curriculumentwicklung 15  
 Selbstevaluation 239  
 Semantisches Differential 31  
 Senat Subcommittee on War Mobilisation 24  
 Social Resources for the Social Studies, Episodes in Social Inquiry (SRSS) 167 ff.  
 Social Science Education Consortium 128 f., 159  
 Social Studies 53 ff., 63, 101  
 Sociological Resources for the Social Studies Project 130, 156  
 Sozialwissenschaften 57, 63 ff., 141 ff.  
 Sozialwissenschaftliches Curriculum 66  
 Sozio-kulturelle Normen 33 ff.  
 Spätkapitalismus 27 f., 245  
 Spiral-Curriculum 106 ff., 142, 144
- Sputnikschock 24 f.  
 Staatsbürgerkunde 63  
 Strukturbegriff 66 ff., 142  
 Strukturgitter 81, 83 f.  
 Syracuse University Social Studies Curriculum Center 70, 72
- Taba Social Studies Curriculum, San Francisco State College 129, 183 ff.  
 Teacher Service Centers 209  
 Teacher-proof curriculum 47  
 Teacher's Centres 211  
 Teilcurricula 30  
 Ten Years in a Box Curriculum 144  
 Textbücher 63 f.  
 Theorie  
 – kritische 15  
 Theorie-Praxis-Verhältnis 13 f., 32, 229 f.
- University of Minnesota Project 129  
 University Program for Research and Development 189  
 Unterrichtsbeobachtung 220 ff., 225  
 Unterrichtsebene 36, 46 f.  
 Unterrichtsmethode  
 – expositorische 111, 144 f.  
 Upward-Bound Project 27  
 US Office of Education 23  
 Utah Social Studies Project 156
- Variabilität  
 – didaktische 48  
 Verfahrenslegitimation 237 f.  
 Verhaltensziel 39 f.
- Washington University Elementary Project 156  
 Wertanalyse 145  
 White House Conference on Children and Youth 37  
 Wissenschaftspropädeutisches Lernen 118 ff.  
 World Studies Inquiry Series 130
- Zielorientierte Inhalte 57, 65, 69 ff., 74 ff.  
 Zweckrationale 16

## Personenregister

- Albert, H. 32
- Beard, C. A. 57, 59
- Becker, E. 12 f., 17, 32
- Behrmann, G. C. 52, 96
- Bergmann, J. 12 f., 27
- Berlak, H. 46, 65, 85, 87
- Blankertz, H. 84
- Bloom, B. S. 161
- Bobbitt, J. F. 18
- Bohannan, P. 78
- Borg, W. R. 205
- Brandt, G. 27
- Brügelmann, H. 48
- Bruner, J. S. 66, 68, 82 f., 121 ff., 142,  
218
- Bush, V. 24
- Cox, C. 115, 120 f.
- Dewey, J. 112 ff., 120 ff.
- Douglas, M. P. 75
- Easton, D. 78
- Engelhardt, R. 12
- Estvan, F. 34, 36, 51
- Fackinger, K. 12
- Fancett, V. S. 70
- Fenton, E. 72, 116 f., 129, 177, 189
- Festinger, L. 82
- Fischer, K. G. 12
- Frey, K. 15, 30, 32
- Gall, M. 205
- Gerbaulet, S. 210
- Giesecke, H. 12, 86 ff., 95
- Good, J. M. 72
- Goodlad, J. I. 36, 51, 105, 109
- Gottschald, W. 12
- Grauhan, R. R. 72
- Greco, P. 78
- Habermas, J. 12, 16, 86, 238
- Haley, F. 130
- Hanna, P. R. 75
- Heimann, P. 46
- Henderson, K. B. 73
- Herkommer, S. 12 f.
- Herz, O. 210
- Hickman, W. L. 71
- Hilligen, W. 12
- Holtmann, A. 12
- Huber, L. 210
- Huhse, K. 27
- Hunt, M. P. 46, 85, 88 ff., 102
- Jones, R. M. 82
- Jungblut, G. 17, 32
- Kayser, I. 182
- Kelly, M. K. 205
- Keynes, J. M. 93
- Klafki, W. 46
- Körber, K. 27
- Kuhn, A. 80
- Lange-Quassowski, J. B. 176
- Langer, P. 205
- Lester, S. 128
- Lichtenberg, M. P. 72
- Lingelbach, K. Ch. 12
- Luhmann, N. 52
- Mandel, E. 93
- Maunzmann, A. 83
- Marcuse, H. 16
- Marx, K. 93

- Massialas, B. G. 115, 117  
 Mehlinger, H. 170  
 Metcalf, L. E. 46, 85, 88 ff., 102  
 Mohl, E. Th. 27  
 Mollenhauer, K. 49 f.  
  
 Narr, W.-D. 72  
 Nevermann, K. 210  
 Newman, F. M. 46, 82, 85, 87  
  
 Offe, C. 10, 27  
 Oliver, D. 46, 60, 85 ff., 189 ff.  
 Osgood, C. E. 31  
 Otto, G. 46  
  
 Parsons, T. 88  
 Patrick, J. 170  
 Perrucci, R. 78  
 Peters, R. S. 33  
 Petry, Ch. 210  
 Piaget, J. 82, 121, 142, 218  
 Pistor, H.-H. 210  
 Popper, K. 32  
 Price, R. A. 71  
  
 Quigley, Ch. N. 167  
  
 Raschert, J. 210  
 Richter, I. 36, 210  
 Riemitz, H. 210  
  
 Robinsohn, S. B. 15, 162  
 Rothschild, J. 25  
 Russel, D. H. 115  
  
 Sanders, N. M. 129 f.  
 Schmiederer, R. 10, 12 f., 96  
 Schulz, W. 46  
 Schwab, J. J. 31 f., 66, 118 ff.  
 Scriven, M. 231 ff.  
 Senesh, L. 77 ff., 80 f., 101  
 Shaver, J. P. 46, 65, 85 ff., 190 f.  
 Shores, J. H. 98, 101 f., 211  
 Smith, B. O. 71, 98, 101 f., 211  
 Stake, R. E. 233 ff.  
 Stanley, W. O. 98, 101 f., 211  
 Stephenson, W. 31  
 Suci, G. J. 31  
  
 Taba, H. 101, 106 ff., 129, 183, 210  
 Tanck, M. L. 69, 129 f.  
 Tannenbaum, P. H. 31  
 Teschner, M. 12 f.  
 Thoma, G. 83  
 Tom, A. 155 f.  
 Tyler, R. W. 18 f., 98, 104  
  
 Wheeler, D. K. 102  
 White, R. W. 123  
  
 Zevin, J. 117



# Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben  
von Andreas Flitner

---

## **2 Elfriede Höhn**

### **Der schlechte Schüler**

Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers.

4. Aufl., 15. Tsd.  
238 Seiten

## **3 Einführung in pädagogisches Sehen und Denken**

Texte, hrsg. von A. Flitner und H. Scheuerl

7. Aufl., 29. Tsd. 369 Seiten

## **4 Sport und Leibeserziehung**

Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge. Hrsg. von H. Plessner, H.-E. Bock und O. Grupe.

9. Tsd. 400 Seiten

## **5 Willy Rehm**

### **Die psychoanalytische Erziehungslehre**

Anfänge und Entwicklung  
2. Aufl., 7. Tsd. 228 Seiten

## **6 Erziehung in früher Kindheit**

Pädagogische, psychologische und psychoanalytische Texte.

Hrsg. von G. Bittner und E. Schmid-Cords.

4. Aufl., 18. Tsd. 420 Seiten

## **7 Unterricht**

Aufbau und Kritik. Texte, hrsg. von G. Döhmen und F. Maurer.

3. Aufl., 18. Tsd. 208 Seiten

## **8 Die differenzierte Gesamtschule**

Zur Diskussion einer neuen Schulform. Texte, hrsg. von A. Rang und W. Schulz.

3. Aufl., 13. Tsd. 258 Seiten

## **9 Andreas Flitner**

### **Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik**

Studien zur Schul- und Sozialerziehung.

8. Tsd. 233 Seiten

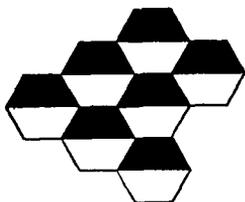
## **10 Kreativität und Schule**

Texte. Hrsg. von G. Mühle und C. Schell.

3. Aufl., 14. Tsd. 264 Seiten

---

# Piper



# Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben  
von Andreas Flitner

---

## **11 Unterrichtsforschung und didaktische Theorie**

Texte, hrsg. von G. Dohmen,  
F. Maurer und W. Popp.  
2. Aufl., 8. Tsd. 355 Seiten

## **12 Der Lehrer in Schule und Gesellschaft**

Texte, hrsg. von K. Betzen und  
K. E. Nipkow.  
3. Auflage, 15. Tausend  
319 Seiten

## **13 Fritz Redl Erziehung schwieriger Kinder**

Beiträge zu einer psychotherapeu-  
tisch orientierten Pädagogik,  
bearbeitet und hrsg. von R. Fatke.  
262 Seiten

## **14 Kollektiverziehung im Kibbutz**

Texte zur vergleichenden Soziali-  
sationsforschung. Hrsg. von  
L. Liegle.  
338 Seiten

## **15 Literaturunterricht**

Texte zur Didaktik. Hrsg. von G.  
Wilkending.  
348 Seiten

## **16 Fremdsprachen**

Lehren und Erlernen. Texte, hrsg.  
von R. Freudenstein und H. Gut-  
schow.  
359 Seiten

## **17 Team Teaching in der Schule**

Texte, hrsg. von H.-W. Dechert.  
280 Seiten

## **18 Evaluation**

Beschreibung und Bewertung von  
Unterricht, Curricula und Schul-  
versuchen. Hrsg. von C. Wulf.  
380 Seiten

## **19 Jugendarbeit in der Diskussion**

Pädagogische und politische Per-  
spektiven. Texte, hrsg. von Lothar  
Böhnisch.  
363 Seiten

## **20 Das Kinderspiel**

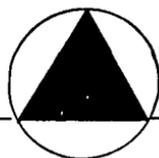
Texte, hrsg. von Andreas Flitner.  
320 Seiten

## **21 Curriculumentwicklung Im Vorschulbereich**

Hrsg. von Jürgen Zimmer.  
Band I 360 Seiten  
Band II 220 Seiten

---

# Piper



**1 Klaus von Beyme**  
*Die politische Elite in der Bundesrepublik Deutschland*  
241 Seiten

**2 Kurt Sontheimer**  
*Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*  
3. Aufl., 15. Tsd. 237 Seiten

**3 Horst Holzer**  
*Gescheiterte Aufklärung?*  
Politik, Ökonomie und Kommunikation in der Bundesrepublik Deutschland.  
2. Aufl., 5. Tsd. 268 Seiten

**4 Konstanzer Soziologenkollektiv**  
*Berufe für Soziologen*  
256 Seiten

**5 Das politische System der Schweiz**  
Hrsg. von Jürg Steiner unter Mitarbeit von Erwin Bucher, Daniel Frei und Leo Schürmann. 241 Seiten

**6 Thomas Walde**  
*ND-Report*  
Die Rolle der Geheimen Nachrichtendienste im Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland. 379 Seiten

**7 Klaus von Beyme**  
*Vom Faschismus zur Entwicklungsdiktatur - Machtelite und Opposition in Spanien*  
208 Seiten

**8 Das Nord-Süd-Problem**  
Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Hrsg. von Michael Bohnet. 2. Aufl., 7. Tsd. 305 Seiten

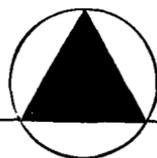
**9 Politische Planung in Theorie und Praxis**  
Hrsg. von V. Ronge und G. Schmiegel.  
245 Seiten

**10 Kurt Sontheimer**  
*Das politische System Großbritanniens*  
220 Seiten

# Piper

## Sozialwissenschaft

---



**11 Hanns-Friedrich Lorenz**  
**Verwaltung in der Demokratie**

Eine Einführung in die moderne  
Verwaltungswissenschaft. 174 Seiten

**12 Klaus von Beyme**  
**Die politischen Theorien  
der Gegenwart**

Eine Einführung. 337 Seiten

**13 Pluralismus**

Konzeption und Kontroversen.  
Hrsg. von F. Nuscheler und W. Steffani.  
2. Aufl., 6. Tsd. 345 Seiten

**14 Karl-Heinz Sohn**  
**Entwicklungspolitik**

Theorie und Praxis der deutschen  
Entwicklungshilfe. 2. Aufl., 8. Tsd.  
286 Seiten

**15 Umweltgefährdung und  
Gesellschaftssystem**

Hrsg. von M. Glagow. 243 Seiten

**16 Maurice Duverger**  
**Demokratie im technischen Zeitalter**

Das Janusgesicht des Westens.  
274 Seiten

**17 Planungsorganisation**

Die Diskussion um die Reform von  
Regierung und Verwaltung des Bun-  
des. Hrsg. v. R. Mayntz u. F. Scharpf.  
240 Seiten

**18 Theorien der internationalen  
Beziehungen**

Hrsg. v. D. Frel. 280 Seiten

**19 Demokratisierung in Staat und  
Gesellschaft**

Hrsg. v. Martin Greiffenhagen.  
484 Seiten

**20 Erving Goffman**  
**Wir alle spielen Theater**

Die Selbstdarstellung im Alltag  
272 Seiten

---

# Piper

# Serie Piper:

---

- 1 Hannah Arendt, Macht und Gewalt
- 2 Alexander und Margarete Mitscherlich, Eine deutsche Art zu lieben
- 3 Ich bin Bürger der DDR und lebe in der Bundesrepublik  
Hrsg. Barbara Grunert-Bronnen
- 4 Christian Graf von Krockow, Nationalismus als deutsches Problem
- 5 Weizsäcker, Dohmen u. a., Baukasten gegen Systemzwänge
- 6 Aldous Huxley, Die Pforten der Wahrnehmung · Himmel und Hölle
- 7 Karl Jaspers, Chiffren der Transzendenz
- 8 Robert Havemann, Rückantworten an die Hauptverwaltung  
»Ewige Wahrheiten«
- 9 Rudolf Wassermann, Der politische Richter
- 10 Hans Albert, Plädoyer für kritischen Rationalismus
- 11 Friedrich Gulda, Worte zur Musik
- 12 Hannah Arendt, Walter Benjamin · Bertolt Brecht
- 13 Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie
- 14 Mario Wandruszka, Interlinguistik: Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft
- 15 Michael Wertheimer, Kurze Geschichte der Psychologie
- 16 Hauptworte – Hauptsachen. Zwei Gespräche: Heimat Nation.  
Hrsg. Mitscherlich / Kalow
- 17 Grebing / Greiffenhagen / Krockow / Müller, Konservatismus –  
Eine deutsche Bilanz
- 18 Leszek Kolakowski, Die Philosophie des Positivismus
- 19 Carlo M. Cipolla / Knut Borchardt, Bevölkerungsgeschichte Europas
- 20 Christa Meves, Verhaltensstörungen bei Kindern
- 21 Herbert Giersch, Kontroverse Fragen der Wirtschaftspolitik
- 22 Andreas Flitner, Spielen – Lernen
- 23 Karl Jaspers, Aspekte der Bundesrepublik
- 24 Biologie und Gesellschaft. Hrsg. Watson Fuller
- 25 Christian Graf von Krockow, Sport und Industriegesellschaft
- 26 Karl W. Deutsch, Der Nationalismus und seine Alternativen
- 27 Gerd Albers, Was wird aus der Stadt?
- 28 Über Eigentum und Gewalt. Zwei Gespräche. Hrsg. Mitscherlich /  
Kalow
- 29 Jesus und Freud. Hrsg. Heinz Zahrnt
- 30 Hermann Rudolph, Die Gesellschaft der DDR – eine deutsche  
Möglichkeit?
- 31 Hans Bender, Telepathie, Hellsehen und Psychokinese
- 32 Hildegard Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform?
- 33 Jürgen-Peter Stössel, Psychopharmaka – die verordnete Anpassung
- 34 Hans Möller, Das Ende einer Weltwährungsordnung?

# Serie Piper:

---

- 35 Willy Hochkeppel, Die Rolle der Neuen Linken in der Kulturindustrie.
- 36 Hannah Arendt, Wahrheit und Lüge in der Politik
- 37 Leonie Ossowski, Zur Bewährung ausgesetzt
- 38 August Kühn, Westend-Geschichte
- 39 Theodor Eschenburg, Matthias Erzberger
- 40 Knut Borchardt, Die Industrielle Revolution in Deutschland
- 41 Irling Fetscher, Modelle der Friedenssicherung
- 42 Über Treue und Familie. Zwei Gespräche  
Hrsg. A. Mitscherlich / G. Kalow
- 43 Enteignung durch Inflation? Hrsg. Johannes Schlemmer
- 44 Jan Kott, Spektakel – Spektakel
- 45 Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft
- 46 Anpassung als Notwendigkeit. Hrsg. Johannes Schlemmer
- 47 Claus Biegert / Diethard Wies, Dein Kind ist kein Eigentum
- 48 Marcel Reich-Ranicki, Über Ruhestörer
- 49 Leszek Kolakowski, Die Gegenwärtigkeit des Mythos
- 50 Konrad Lorenz, Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit
- 51 Walter Jens, Fernsehen – Themen und Tabus
- 52 Robert Heiss, Utopie und Revolution
- 53 Jacques Berna, Kinder beim Analytiker
- 55 Manfred Bosch / Klaus Konjetzky, Für wen schreibt der eigentlich?
- 56 Wolfgang Schmidbauer, Sensitivitätstraining und analytische Grup-  
pendynamik
- 57 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz
- 58 Werkkreis Literatur der Arbeitswelt, Ein Baukran stürzt um
- 59 Joachim Seyppel, Wer kennt noch Heiner Stuhlfauth
- 60 Hans-Jochen Vogel, Reale Reformen
- 61 Hans Eggers, Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert
- 62 Erving Goffman, Interaktion: Spaß am Spiel / Rollendistanz
- 63 Können wir unsere Zukunft überleben? Hrsg. G. R. Urban
- 64 Friedenserziehung in der Diskussion. Hrsg. Chr. Wulf
- 66 Fasil Iskander, Das Sternbild des Ziegentur
- 67 Ignatij Dworjetskij, Der Außenseiter
- 68 Neue Ziele für das Wachstum. Hrsg. J. Schlemmer
- 71 Hanne-Lore von Canitz, Droge und Sexualität
- 73 K. Thimm / D. Echols, Schwarze in Deutschland
- 74 E. Ansermet / J.-C. Piguet, Gespräche über Musik
- 75 Information und Imagination

**Ralf Dahrendorf**

---

## **Konflikt und Freiheit**

Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft.

336 Seiten. Leinen

Theorie und Analyse von Konflikten, die sozialen Gefahren liberaler Demokratie, die politische Theorie der Freiheit – die kritischen Aufsätze des Politikers Dahrendorf, z. T. deutsche Erstveröffentlichungen, sind von unmittelbarer Aktualität.

## **Plädoyer für die Europäische Union**

241 Seiten · Leinen

Dahrendorfs »zweites Europa« ist ein demokratischeres Europa der Lösung konkreter politischer und sozialer Probleme. Die Erfahrungen aus der politischen Praxis und die kritische Distanz des Wissenschaftlers verbinden sich zu einem ebenso anregenden wie provozierenden Entwurf für eine realistische – und lebensnotwendige – Europapolitik der Zukunft.

**Karl Kaiser**

---

## **Die europäische Herausforderung und die USA**

Die atlantischen Beziehungen  
im Zeitalter weltpolitischer Strukturveränderungen

219 Seiten · Leinen

Kaisers Buch, zunächst als Denkpapier mit führenden Politikern entwickelt, wirft so brisante wie aktuelle Fragen auf: Brauchen wir noch die NATO? Lassen sich Entspannungspolitik und Sicherheitspolitik miteinander vereinbaren? Wie soll die EG mit dem Osten und den USA zusammenarbeiten? Wie löst sich das Weltwährungsproblem, wie das Entwicklungsproblem?

---

**Piper**

## **Aktuelle Bücher zur Zeitgeschichte**

---

**Martin Greiffenhagen**

### **Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland**

406 Seiten. Leinen

»Das Buch von Greiffenhagen ergänzt die Literatur über  
Erscheinungen im deutschen Sozialgefüge auf glückliche  
Weise.« Neue Zürcher Zeitung

»... die umfassendste bisherige Selbstbesinnung  
konservativen Denkens.« Frankfurter Allgemeine Zeitung

**Waldemar Besson**

### **Die Außenpolitik der Bundesrepublik**

Erfahrungen und Maßstäbe

493 Seiten. Linson

»Hier ist eine hervorragend aufgebaute, im Urteil  
abgewogene, aber auch ungemein engagierte Darstellung des  
Oberflächengeschehens westdeutscher Außenpolitik  
entstanden – die bisher erste dieser Art, die wir haben, und  
sicher ein Buch, von dem viele Anregungen ausgehen  
werden.« Frankfurter Allgemeine Zeitung

**Karl Dietrich Bracher**

### **Das deutsche Dilemma**

Leidenswege der politischen Emanzipation

470 Seiten. Linson

Scharfsinnige Analysen der neueren deutschen Geschichte –  
Kritische Thesen zum politischen Bewußtsein in der  
Bundesrepublik – Unbequeme Fragen nach den Maßstäben  
einer modernen demokratischen Politik.

---

**Piper**

# Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, herausgegeben von Andreas Flitner

Die Reihe setzt sich die Aufgabe, durch Monographien, durch Studientexte und Diskussionsbände einen weiteren Kreis von Studierenden sowie alle an pädagogischen Fragen interessierten Leser mit den Problemen und Ergebnissen der modernen deutschen und internationalen Erziehungswissenschaft bekanntzumachen.

**Zu diesem Band:** Curriculumentwicklung gehört zu den zentralen Aufgaben der Reform des Bildungswesens. Daher finden gegenwärtig an Schulen, Universitäten und Instituten in allen Bereichen zahlreiche Versuche statt, neue Curricula zu erarbeiten. Dabei stehen vor allem die Probleme der Praxis der Curriculumentwicklung im Mittelpunkt. Trotz zahlreicher z. T. vielversprechender Bemühungen gibt es im Bereich der politischen Bildung bisher kaum entsprechende Curricula. In dieser Situation liegt es nahe, die Erfahrungen einer kritischen Analyse zu unterziehen, die mit der umfangreichen Curriculumentwicklung im Bereich der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung in den USA gemacht worden sind. Von einer Untersuchung ihrer Konzepte und ihrer curricularen Ergebnisse können für die politische Bildung und die allgemeine Curriculumforschung in der Bundesrepublik wesentliche Anregungen gewonnen werden, die auch für die praktische Curriculumentwicklung von erheblichem Wert sind.

**Der Autor:** Dr. Christoph Wulf ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zahlreiche Veröffentlichungen im Gebiet der Curriculum- und Evaluationsforschung sowie der Friedenserziehung.