

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 wird¹. 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 werden². Dies gilt vor allem bei der Entwicklung von curricularen Rahmenrichtlinien auf der Ebene der Bundesländer, mit denen die traditionellen Lehrpläne ersetzt werden sollen³. 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 vermehrt⁴. 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 worden⁵. 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 zu⁶.

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 Schule⁷. 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 Schule⁸, 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 war⁹, 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 ist¹⁰. 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 Studentenbewegung 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 bedarf¹¹. 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 dienen¹². Die Entwicklung eines solchen Konzepts ist eine komplexe Aufgabe und kann praxisrelevant nur in enger Verbindung mit einer entsprechenden Curriculumentwicklung gelingen¹³. 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 an¹⁴, 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 Curriculumforschung unterscheiden¹⁵.

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)¹⁶ 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 herauszuarbeiten¹⁷ 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)¹⁸.

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« Legimität 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)¹⁹. 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 Education²⁰ 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 Kriege²¹. 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«²². 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«²³. 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 weitmöglichste 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-Finzen fast 300 000 junge Menschen auf neue technische Berufe vorbereitet²⁴. Insgesamt wurden auf der Basis der 10 Titel des NDEA in 10 Jahren 3 Milliarden Dollar verteilt²⁵.

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 wurden²⁶. 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 war²⁷, 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 Bildungsausgaben²⁸, die immerhin zwischen 1955 und 1967 von 3 % auf gut 5 % des Bruttosozialprodukts gestiegen waren, während in der BRD 1955 nur gut 2 % und 1967 3 % 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 Massenloyalität 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.)²⁹.

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.