

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 abhängt³⁰.

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 Maßnahmen³¹.

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 Konsenstechniken 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 können³².

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 müssen³³. 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 werden³⁴. 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 sind³⁵. 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 Prozeß³⁶. 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 werden³⁷:

- 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:

Innengesellschaftliche 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 Bildungswesen 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 gebrauche 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 werden³⁸. 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 waren³⁹, 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 curriculärer 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 curriculärer 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 Abbildungsdialektik 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, entworfen⁴⁰. 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 abzuwerten⁴¹, zeigt die gegenwärtige Diskussion ein ausgeprägtes Bewußtsein von der Bedeutung der Unterrichtsebene für die Curriculumentwicklung⁴². 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 Lehrerbildung 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 Entscheidungen⁴³ 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 denen 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 Lehrerausbildung, 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 Kommunikationstheorie⁴⁴ 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 sozio-kulturellen 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 sinnverstehend 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 Mußezeit (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-

schen 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 Massensolidarität eine entscheidende Rolle, die selbst wiederum eine Voraussetzung für das Funktionieren des amerikanischen Gesellschaftssystems 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, prononcierter 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.