

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

lung politischer Kontroversen konzentriert;

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

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

#### 4.1. Der Strukturansatz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Konstrukte,
- Generalisationen,
- Begriffe,
- Fakten

(Tanck 1968, 101).

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



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

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

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

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

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

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

- inhaltliche Begriffe,
- Wertbegriffe,
- methodische Begriffe

unterteilt. Dabei ergibt sich folgende Sammlung:

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

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

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

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

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

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

lung im Unterricht notwendig ist?

(vgl. Beyer/Penna 1971, 92).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Fancett 1968, 43–44).

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

– verbale Wiedergabe von Begriffen,

– Definition eines Sachverhaltes mit eigenen Begriffen,

– Erbringen von Beispielen für bestimmte Begriffe,

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

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

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

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

Im einzelnen sind Generalisationen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

#### *Wirtschaftswissenschaft*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.1.4. Zur Kritik der amerikanischen Strukturansätze

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

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

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

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

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

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

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

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

Medien der Vergesellschaftung	Definition  Kategorien	Strukturgitter		
		technisch »wertfrei« zweck- rational	praktisch »ideologisch«	emanzi- patorisch »kritisch«
Arbeit	Problema- tisierung Intention	Leistung	Freizeit	Muße
		Produktion	Konsum	Bedürfnis- befriedigung
	Selektion	Verzicht	Sucht	Lust
Sprache	Problema- tisierung Intention	Sprach- regelung Information	Jargon  Meinung	Mündigkeit  verbindliche Diskussion
		Aufmerksam- keit	Propaganda	freier Dialog
	Selektion			
Herrschaft	Problema- tisierung Intention	Umwelt- druck Selbst- erhaltung	Machtver- hältnisse Anpassung	Emanzi- pation Reflexion
		Sachent- scheidung	Wahl	Kritik als Handeln
	Selektion			

(Thoma 1971, 94)

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

#### 4.2. Der Konfliktansatz

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In der Geschichte der Curriculumforschung hat man nach diesen beiden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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