

## 7. Curriculummaterial

### 7.1. Überblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 6

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

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

\* Schlüssel für die Fachgebiete

## Social Studies

A = Anthropologie

AG = Amerikanische  
Geschichte

G = Geographie

I = Interdisziplinäres

M = Multidisziplinäres

öKo = öffentliche

Kontroversen

P = Psychologie

PD = Probleme der

Demokratie

Pol = Politikwissenschaft

R = Recht

RS = regionbezogene

Studien

S = Soziologie

SK = Staatsbürgerkunde

SP = Sozialpsychologie

US = Urbane Studien

WG = Weltgeschichte

Wi = Wirtschafts-

wissenschaft

## Andere Bereiche

K = Kommunikation

E = Englisch

H = Humanwissenschaften

Li = Literatur

Na = Naturwissenschaft

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6

Überblick über die  
Projektmaterialanalysenaus: Social Education, November 1972,  
710-721

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

\* Schlüssel für die Kriterien  
der NCSS-Richtlinien:vM = enthalten in den ve-  
öffentlichten Mate-  
rialienvML = enthalten in den ve-  
öffentlichten Mate-  
rialien mit Lehrer-  
modifikationN = nicht Teil der Ma-  
terialien

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6

**Überblick über die  
Projektmaterialanalysen**

 aus: Social Education, November 1972,  
720-721

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

Tabelle 6

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

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

Tabelle 6  
 Überblick über die  
 Projektmaterialanalysen

aus: Social Education, November 1972,  
 720-721

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

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

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

### *Das aufklärerische Element in den Sozialwissenschaften*

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

### *Begründung des Wissenschaftscharakters*

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

### *Der Strukturbegriff*

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

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

### *Interdisziplinärer Charakter vieler Projekte*

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

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

### *Bezug auf außeramerikanische und außereuropäische Kulturen*

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

### *Auswahl- und Organisationsprinzipien*

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

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

### *Heuristisches Lernen*

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

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

### *Wertanalyse*

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

### *Multimedienverband*

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

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

### *Lehrerfortbildung*

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

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

### *Evaluation*

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

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

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

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

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

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

### *Pluralismus*

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

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

### *Das Fehlen einer gesellschaftskritischen Perspektive*

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

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

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

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

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

### 7.3.1. Eine integrierte Informationseinheit

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

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

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

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

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

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

## Die wichtigsten Charakteristika

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

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

## der Social Studies Curricula

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

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

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

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

### 7.3.2. *Ein System zur Auswahl von Curriculummaterial*

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

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

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

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

Tabelle 8

*Alternative Schwerpunkte in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung*

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

(Tom 1970, 23).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### I. Klärung des Zieles

A. Welches Erziehungsideal liegt dem Curriculum zugrunde?

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

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

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

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

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

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

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

Zielsetzungen des gesamten Kurses zweckmäßig?

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

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

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

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

### IV. Beurteilung des Curriculum

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

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

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

### V. Stichhaltigkeit des Inhalts

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

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

C. Wird der dynamische Charakter der Struktur anerkannt?

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

### VI. Probleme der Implementation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adressaten bestimmt waren und die unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden sollten:

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

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

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

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

#### *1.0 Charakteristika des Curriculum*

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

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

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

#### *3.0 Inhalt*

- 3.1 kognitiver Inhalt
- 3.2 affektiver Inhalt

#### *4.0 Theorien und Strategien*

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

#### *5.0 Voraussetzungen*

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

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

Für das Ergebnis der Deskription und der Beurteilung von Curricula ist die Präzisierung dieses Bezugsrahmens entscheidend. Die Präzisierung kann durch Kriterien erfolgen, die zum Beispiel ein liberal-konservatives Gesellschaftssystem bei z.1. zum Bezugssystem nehmen, oder aber durch Kriterien, die eine emanzipatorische politische Bildung zum Ziel haben. Ähnliches gilt für die anderen Kategorien, für die der Bezugsrahmen jedesmal spezifiziert werden muß.

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

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

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

#### 7.4. *Curriculare Fallstudien*

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

Im einzelnen sollen folgende Curricula analysiert werden:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Charakteristika des Curriculum

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

### 3. a) Ziele

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

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

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

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

### b) Inhalte

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

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

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

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

#### 2. *Crimes and Justice*

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

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

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

#### 4. *Poverty and Welfare*

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

#### 5. *Landlord and Tenant*

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

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

### c) Unterrichtsstrategien

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

- a) Die Schüler lesen ein Problem (juristischer Fall, hypothetische Situation);
- b) sie drücken ihre Meinung über ein Problem aus, spekulieren über das Ergebnis und diskutieren das Problem mit anderen Schülern;
- c) sie diskutieren die Fragen des Lehrers;
- d) sie informieren sich über relevante Fragen durch eigenes Lesen.

Dabei ergibt sich folgendes unterrichtliche Interaktionsschema:

<i>Lehrer-Schüler-Handlung</i>	<i>Schüler-Schüler-Interaktion</i>
Darlegung, Führung, Fragen, Bewertung	Gruppendiskussion, Debatte, Spiele, Planspiele, Rollenspiele
<i>Lehrer-Schüler-Interaktion</i>	<i>Schülerhandlung</i>
Diskussion, Fragen	Lesen, Schreiben, selbständiges Arbeiten, Fallstudien

### 4. Beurteilung des Curriculum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– Images of People (26 S.).

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

### 3. a) Ziele

In der Einleitung zu dem SRSS heißt es:

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

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

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

### b) Inhalte

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

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

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

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

#### c) Lerntheorien und Unterrichtsstrategien

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

#### d) Voraussetzungen

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

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

#### 4. *Beurteilung des Curriculum*

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. a) Ziele

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

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

Dabei gilt es, die folgenden allgemeinen Ziele zu verwirklichen:

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

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

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

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

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

#### b) Inhalt

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

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

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

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

## 2. Ähnlichkeiten und Unterschiede im politischen Verhalten

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

## 3. Wählen und Wahlverhalten

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

## 4. Politische Entscheidungsträger

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

## 5. Nichtöffentliche Träger politischer Gewalt

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

### c) Unterrichtsstrategien

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

#### 1. Konfrontation

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

#### 2. Beispiele für Gesetzmäßigkeiten

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

### 3. Anwendung

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

### 4. Werturteile – politische Entscheidungen

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

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

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

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

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

### d) Evaluation

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

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

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

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

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

#### 4. Beurteilung des Curriculum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seit einiger Zeit arbeiten die Autoren an einer neuen Fassung.

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

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

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

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

## 3. a) Ziele

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

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

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

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

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

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

Der Schüler soll Kenntnisse in vier *Wissensbereichen* erwerben:

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

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

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

#### b) Inhalte

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

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

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

#### c) Unterrichtsstrategien

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

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

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

Tabelle 9  
Interaktion und Lernaktivität

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

## d) Evaluation

Die Entwicklung dieses Curriculum umfaßt die folgenden Schritte:

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

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

1. *Social Studies STEP Test:*

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Bewertung des Curriculum

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

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

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

### 7.4.5. *Taba Social Studies Curriculum*

#### 1. *Entstehung des Projekts*

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

#### 2. *Charakteristika des Curriculum*

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

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

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

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

Zu den allgemeinen Zielen des Curriculum gehören:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 10

## Das Jahresprogramm

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

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

#### b) Lernerfahrungen

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

Sie soll

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

Jede Lernsituation soll folgende Elemente enthalten:

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

#### c) Unterrichtsstrategien

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

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

berücksichtigt werden:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Selbstverständlich überschneiden sich diese Unterrichtsmethoden mit den

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

#### 4. *Bewertung des Curriculum*

Das Tabu-Curriculumprojekt zeichnet sich durch seine sorgfältige curriculare Planung vor vielen anderen Projekten aus<sup>15</sup>. Es versucht, als ein unter Leitung von Pädagogen entwickeltes Projekt die verschiedenen für die Curriculumentwicklung wichtigen pädagogischen und fachlichen Elemente zu integrieren. Dazu greift es auf die 1962 entstandene umfangreiche Arbeit Tabas zurück, in der der Versuch gemacht wird, die verschiedenen Elemente adäquat zu berücksichtigen und nicht einzelne Aspekte wie z. B. die Struktur der Fachwissenschaft überzubetonen (Taba 1967). Dem ausgearbeiteten »rationale« entsprechen auch die sorgfältig angelegten curricularen Einheiten, in denen die Schwierigkeiten heutiger curricularer Arbeit weitgehend gemeistert worden sind.

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

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

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

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

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

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

## 2. Charakteristika des Curriculum

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

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

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

## 3. a) Ziele

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

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

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

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

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

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

### 2. *Kognitive Lernziele*

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

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

Um nach der Unterscheidung dieser drei Arten von Auffassungen zu einer eigenen »abgesicherten« Position zu gelangen, muß der Schüler drei Fähigkeiten entwickeln:

- Diskussionsfähigkeit,
- Fähigkeit zur Faktenüberprüfung,
- Fähigkeit zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe und Methoden.

Wie diese Fähigkeiten erworben werden, ist eine Frage der Unterrichts-

strategie und soll in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden. Neben den auf den Erwerb von Einstellungen und kognitiven Fähigkeiten gerichteten Zielen sind in jeder Einheit problem- und inhaltsorientierte Ziele anzugeben, so zum Beispiel:

*Die amerikanische Revolution:* »... Entwicklung von Kriterien, den Schülern bei der Entscheidung helfen, ob in bestimmten Situationen revolutionäre oder bestehende Regierungen zu unterstützen sind.«

*Die Epoche der Eisenbahn:* »... Die Umformung der zufälligen und inkonsistenten Meinungen eines Schülers in allgemeine Kriterien, aufgrund derer er eine gegebene Beziehung zwischen Industrie und Regierung unterstützen bzw. kritisieren kann.«

*Entwicklung organisierter Arbeit:* »Kriterien für die Definition des öffentlichen Interesses und für die Entscheidung darüber, wann öffentliche Aktionen notwendig sind, können durch die Behandlung dieser Fallstudien und ihres Vergleichs mit anderen erfolgen.«

*Städtische Politik:* »Bei der Konzentration auf informelle Elemente des politischen Prozesses, können Analogien bedacht werden, die Schüler dazu bringen, zwischen legitimen politischen Mitteln und ungesetzlicher Bestechung zu unterscheiden.«

*Amerika in den Augen von Negern:* »Die Einheit soll als eine Einführung in gegenwärtige öffentliche Kontroversen über das »open housing«, die Schulintegration, das garantierte Mindesteinkommen, Brutalitäten der Polizei, Anstellungsangelegenheiten usw. dienen. Die Einheit konzentriert sich darauf, wie schwarze Amerikaner die Umstände wahrnehmen, die zu diesen Kontroversen führen« (IIU, The Harvard Social Studies Project, 1970, 2).

#### b) Inhalte

Die Autoren haben bewußt auf das Konzept der »Struktur« zur Auswahl der Inhalte verzichtet. Denn nach ihrer Überzeugung gibt es für politische Kontroversen keine solche Struktur. Statt dessen schlägt Oliver für die Auswahl der Inhalte folgende sechs Themenkreise vor, die auch in die Curriculummaterialien eingegangen sind (Oliver 1965):

*Problemkreis 1:* Einführung in die gesellschaftlichen Probleme. Das Individuum innerhalb der Gemeinschaft (community). Hier sollen allgemeine gesellschaftliche Probleme, an denen sich Konflikte entzünden, aufgezeigt werden.

*Problemkreis 2:* Entwicklung der anglo-amerikanischen rechtlichen und politischen Institutionen. Hier soll behandelt werden, welchen Ausdruck die im Problemkreis 1 angesprochenen Probleme in den Institutionen gefunden haben.

*Problemkreis 3:* Die Wirkung der Industrialisierung. Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der USA. Hier soll an konkreten historischen Beispielen aus der Zeit zwischen dem Bürgerkrieg und der großen Depression gezeigt werden, wie das amerikanische konstitutionelle System auf diese Fälle angewandt wurde.

*Problemkreis 4:* Krisen in verschiedenen Gesellschaften und Gesellschafts-

systemen. Fünf Gesellschaftssysteme im 20. Jahrhundert. Hier ist das Ziel, Krisenperioden unter dem Blickwinkel der Begriffe und Werte der in der untersuchten Gesellschaft lebenden Menschen zu erforschen. Der eigene anglo-amerikanische Standpunkt der Schüler soll im Licht der verschiedenen Normen und Werte diskutiert werden.

*Problemkreis 5:* Einführung in die Probleme der internationalen Beziehungen. Hier sollen die historischen und gegenwärtigen Versuche einer Weltordnung diskutiert werden.

*Problemkreis 6:* Gegenwärtige Probleme: Wie kann man ein 'gutes' Leben führen? Hier sollen die philosophischen, sozialen und psychologischen Probleme des Menschen in der modernen Gesellschaft untersucht werden, Kriterien in Gruppen eingeteilt und entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu einer der fünf Gruppen in inhaltlicher Hinsicht zentriert werden.

Die Fallstudien zu diesen Problemkreisen sollen nach den folgenden fünf Ansätzen ausgewählt und strukturiert werden:

- historisches Thema,
- chronologisch-historischer Ansatz,
- sozialwissenschaftliches Thema,
- wert- oder konfliktbezogener Ansatz,
- Behandlung gegenwärtiger Probleme.

Bei diesem Strukturierungsversuch, der auch die Auswahl der Themen bestimmt, gehen die Autoren davon aus, daß die historische Dimension für das Verständnis von Konflikten unerlässlich ist, worin eine im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Curriculumreform oft vernachlässigte Erkenntnis liegt. Sie suggerieren jedoch ein falsches Verständnis für den Stellenwert der historischen Dimension, wenn sie behaupten, daß sich gerade an historischen Konflikten Lösungsstrategien aufgrund der vorhandenen Distanz besonders gut lernen lassen, und wenn sie erwarten, daß die gewonnenen Erkenntnisse in Form von Generalisationen auf die Lösungen gegenwärtiger und zukünftiger Kontroversen übertragen werden können.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Fallstudien besteht in dem Ausmaß, in dem sie dazu beitragen, die Schüler Wertkonflikte erkennen und lösen zu lassen. Deshalb werden neben den historischen und aktuellen auch solche Themen gewählt, zu deren Behandlung sozialwissenschaftliche Grundbegriffe benötigt werden. Oliver und Shaver wählen jedoch nur sozialwissenschaftliche Inhalte aus, die nach ihrer Auffassung dazu beitragen, den Schüler zu einem informierten und interessierten Bürger zu machen. Die bei der Auswahl der curricularen Inhalte zu treffende Entscheidung wird im Unterschied zu vielen sozialwissenschaftlichen Curricula als eine politische Entscheidung begriffen, und sie wird dementsprechend auch nicht als eine fachwissenschaftliche unpolitische Entscheidung ausgegeben.

## c) Unterrichtsstrategien

Wichtigste Unterrichtsform ist die Diskussion. Daher wird der Entwicklung von Strategien zur Diskussionsführung in den Lehrerhandreichungen und im Curriculum besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In den Diskussionen sollen Schüler und Lehrer Probleme lösen, überzeugen, erklären, lernen (Taking a Stand, 4).

Nach Oliver/Shaver gehören zu einer guten Diskussionsfähigkeit folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die systematisch geübt werden müssen:

- Sensibilität,
- Fähigkeit, Probleme zu formulieren,
- Fähigkeit zu insistierender Auseinandersetzung mit den Problemen,
- Fähigkeit zu deutlicher Überleitung von einem Thema zum anderen,
- Fähigkeit, die Relevanz von Zusammenhängen zu erkennen (Taking a Stand, 18–26).

Für Kinder der Unterschicht, deren Sprachfähigkeit weniger entwickelt ist, müssen daher unter Umständen die angesprochenen Fähigkeiten zum logisch-formalen Denken besonders gefördert werden, wobei es allerdings spezieller Hilfen seitens des Lehrers bedarf. Seine Aufgabe im Unterrichtsprozeß wird vornehmlich als die Rolle eines Katalysators beschrieben, der den Schülern helfen soll, ihre eigene Position zu entdecken und zu festigen.

Um zu einer eigenen abgesicherten Position in öffentlichen Fragen zu kommen, sollen die Schüler lernen, Fakten mit Hilfe von Quellen zu überprüfen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen im Prozeß der Konfliktlösung anzuwenden. Die Schüler werden dabei allerdings nicht dazu ange-regt, die in den Fallstudien enthaltenen sozialwissenschaftlichen Kenntnisse kritisch zu hinterfragen. Damit ziehen die Autoren im Hinblick auf die Verwendung von sozialwissenschaftlichen Kenntnissen im Unterricht nicht die angemessene Konsequenz aus ihrer eigenen Auffassung. »Obwohl wir uns davor in acht zu nehmen versuchen, die Realität zu verfälschen . . ., wird unsere Identifikation und Analyse der Probleme unvermeidlich unsere Art, politische Kontroversen zu behandeln, widerspiegeln« (Oliver/Shaver 1966, 141).

Im einzelnen werden dem Lehrer folgende Aktivitäten im Rahmen der Unterrichtsdiskussion vorgeschlagen:

- Diskussion von Grundinformationen über einen Fall,
- Konzentration auf eine spezifische Dimension,
- sokratischer Dialog.

Im ersten Fall kann man zum Beispiel eine kurze Frage-Antwort-Interaktion oder eine Diskussion einiger Fakten der Fallstudie bzw. das Ausschauen eines Films oder eine gemeinsame Lektüre der Fallstudie dazu benutzen, die Grundinformationen zu vermitteln und bewußt zu machen.

Im zweiten Fall gilt es, sich auf bestimmte Entscheidungen zu konzentrie-

ren, die ihnen zugrunde liegenden Motive zu erkennen, mögliche Alternativen aufzudecken und sie zu beurteilen.

Im dritten Fall soll mit Hilfe des sokratischen Dialogs, in dem der Lehrer dem Schüler kritische Fragen stellt, die Position des Schülers erschüttert werden, wodurch er gezwungen werden soll, nach neuen Argumenten zu suchen, um seine Position zu festigen.

Darüber hinaus werden dem Lehrer folgende Unterrichtsaktivitäten empfohlen, mit denen die Mannigfaltigkeit des Unterrichts erhöht werden kann:

- die Schüler Positionspapiere herstellen zu lassen,
- Rollenspiele abzuhalten,
- Tonbänder zu analysieren,
- Gruppendiskussionen abzuhalten.

#### d) Evaluation

Die Entwicklung der curricularen Einheiten durchlief fünf Stadien:

- Konzeptualisierung der Einheit und der spezifischen Quellen, die für die Entwicklung der Einheit notwendig sind;
- Ausarbeiten der curricularen Einheit;
- Überprüfung der praktischen Validität der Dokumente durch einen Fachwissenschaftler;
- wiederholtes Revidieren und Vorbereiten für den Unterricht.

Sodann wurden die Einheiten evaluiert. Dazu wurden zwei Formen der Evaluation verwendet:

- informelle klinische Evaluation des Unterrichts (formative Evaluation);
- systematische summative Evaluation.

Letztere bestand aus einer Inhaltsanalyse, einer mündlichen Diskussion und einem konventionellen Bleistift- und Papier-Test.

Die Evaluation wurde zwischen 1964 und 1967 in Newton, Massachusetts, durchgeführt. An ihr nahmen 46 Schüler mit mittleren Fähigkeiten und 3 Kontrollgruppen teil, die nach folgenden Kriterien ausgewählt wurden:

- Schüler mittleren Leistungsniveaus der 12. Klasse, die die Curriculummaterialien mit nicht dem Projekt angehörenden Lehrern durchnahmen;
- Schüler mittleren Leistungsniveaus, die sich die Probleme der Demokratie in einem Kursus erarbeiteten;
- Schüler mit sehr hohem Leistungsniveau, die die Probleme der Demokratie durcharbeiteten.

Nach dem Eingeständnis der Evaluatoren hatte der Evaluationsplan zwei Schwächen:

- Die Schüler wurden nicht vor oder während des dreijährigen Programms getestet;

– das Testen fand am Ende des Schuljahres in einem Zeitraum von zwei Wochen statt, so daß wegen des kurzen Zeitraums die Gültigkeit der Ergebnisse mit einiger Vorsicht zu betrachten ist.

Zur Evaluation wurden drei für das Curriculum unmittelbar relevante Tests verwendet:

- ein Test mit 57 Multiple-Choice-Items, mit dem festgestellt werden sollte, welche Grundbegriffe die Schüler anwenden;
- ein strukturierter Test mit 25 Multiple-Choice-Items zur Analyse von Dialogen;
- ein offener (open ended) Test mit 25 Multiple-Choice-Fragen über vier kurze Dialoge, von denen zwei mit Hilfe eines Tonbandgerätes und zwei in gedruckter Form den Schülern dargeboten wurden.

Sodann wurden Tests verwendet, mit denen das Behalten von Faktenwissen untersucht werden konnte. Schließlich wurden die Schüler in Gruppen zu zweit eingeteilt, mit einem komplizierten Problem konfrontiert und dann aufgrund ihres Diskussionsverhaltens evaluiert. Dabei ergaben sich bei den verschiedenen Tests folgende Evaluationsergebnisse:

*Test über die Anwendung von Grundbegriffen:* Die Gruppe der guten Schüler hatte etwas höhere Punktwerte als die Projektgruppe; die Projektgruppe hatte einen signifikant höheren Leistungszuwachs als die Gruppe durchschnittlicher Schüler.

*Test zur Analyse strukturierter Dialoge:* Die guten Schüler waren genauso gut wie die Projektschüler.

*Offener Test zur Dialoganalyse:* Die Projektschüler hatten einen erheblich höheren Leistungszuwachs.

*Test über Probleme der Demokratie:* Die Gruppe der guten Schüler hatte einen wesentlich höheren Leistungszuwachs als die anderen drei Gruppen, die etwa gleiche Leistungen zeigten.

*Test für das Faktenwissen in amerikanischer Geschichte:* Die Ergebnisse zeigten, daß die beiden das Curriculummaterial benutzenden Gruppen Schwächen bei der sofortigen Reproduktion von Fakten aus der amerikanischen Geschichte hatten.

*Freie ungesteuerte Diskussionen:* Hier zeigten die Projektschüler bessere Leistungen als Kontrollgruppen mit durchschnittlichen Schülern, aber weniger gute als die Gruppe der guten Schüler. Die Curriculumentwickler waren über diese Ergebnisse enttäuscht und erklärten sie mit einer möglichen Diskussionsmüdigkeit der Experimentiergruppe.

#### 4. Beurteilung des Curriculum

In den Harvard-Social-Studies-Materialien sind viele Elemente eines Curriculum der politischen Bildung berücksichtigt, die in der Mehrzahl der amerikanischen politisch-sozialwissenschaftlichen Curricula nicht gesehen

werden. So wird erkannt, daß das Curriculum unter direktem Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse konzipiert und entwickelt werden muß, da es nur so die politische Realität einbeziehen kann. Damit bekommt das Harvard Social Studies Project im Rahmen der amerikanischen Projekte eine exemplarische Bedeutung:

»Die Ergebnisse sollte man nicht nur auf ihre unmittelbare Anwendung für den Unterricht untersuchen, sondern auch auf ihre Bedeutung für zukünftige Curriculumentwicklung und -forschung.« (Oliver/Shaver a. a. O., 246)

Obwohl dieser Ansatz für die Curriculumentwicklung in der politischen Bildung wichtig ist, findet er seine Grenzen darin, daß die Autoren sich mit dem »offiziellen« Selbstverständnis der amerikanischen Gesellschaft begnügen und nicht versuchen, sich auf die tatsächlich treibenden gesellschaftlichen Kräfte zu beziehen, so daß sie damit die Möglichkeit der ideologiekritischen Betrachtung der Probleme ungenutzt lassen. Dadurch wird auch der Anspruch, den Schülern zur Erkenntnis der sozialen Realität zu verhelfen, nur unzulänglich eingelöst. Denn die Behandlung der Konflikte geschieht eher in bezug auf eine idealtypisch-pluralistische Gesellschaft als unter Berücksichtigung der in den Konflikten zum Ausdruck kommenden Interessengegensätze.

Kritisch muß angemerkt werden, daß zwar den Lehrern in den Lehrerhandreichungen, nicht jedoch den Schülern das im Curriculum enthaltene positivistische Gesellschaftsbild genügend bewußt gemacht wird. Somit wird den Schülern die Frage nicht nahegelegt, inwiefern das amerikanische Gesellschaftsbild tatsächlich den Prinzipien des Pluralismus entspricht. Auch wird nicht die Frage angeregt, wie zum Beispiel in sozialistischen Gesellschaftssystemen Konflikte ausgetragen werden. Das heißt, es werden von vornherein die Prinzipien des Pluralismus als »geltende Wahrheit« zugrunde gelegt, ohne daß den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sie zu hinterfragen. Auch wird ihnen nicht geholfen, diese Systemabhängigkeit bestimmter, in diesem Curriculum als »natürlich« dargestellter Konflikte zu erkennen. Damit wird eine Möglichkeit versäumt, den Schüler zu einer kritisch-realistischen Einstellung gegenüber »seiner« Gesellschaft zu bringen, die ihn erst in die Lage versetzt, seine Stellung in ihr im Hinblick auf eine Veränderung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu bestimmen und damit einen aktiven Beitrag zur Politik zu leisten. Bei diesem Ansatz, der die Beschreibung des Verhaltens konkreter Personen in Konfliktsituationen beinhaltet, besteht außerdem leicht die Gefahr, daß die Konflikte personalisiert werden und ihre gesamtgesellschaftlichen Ursachen verschleiert werden. Dieser Gefahr kann auch das Harvard Social Studies Project nicht entgehen, da oft versäumt wird, deutlich zu machen, daß bestimmte Konfliktsituationen das Ergebnis gesamtgesellschaftlicher

Probleme sind, die individualpsychologisch nicht angemessen erklärt werden können.

Ein weiterer Einwand gegen dieses Projekt muß sich auf Details des Grundkonzepts richten, in dem Konflikte auf die Ebene moralischer Wertkonflikte reduziert werden und in dem die Frage nach den dahinterstehenden Interessen und Machtpotentialen, das heißt die eigentlich politische Frage nicht gestellt wird. So versäumen diese Materialien es weitgehend, die Schüler anzuregen, nach der Konfliktanalyse und dem Erreichen eines eigenen Standpunktes den Schritt zum politischen Handeln zu vollziehen. Dieser Aspekt ist erst nach Abschluß der Entwicklung dieser Materialien von der Autorengruppe in zahlreichen Veröffentlichungen ins Auge gefaßt (Newman/Oliver 1970) und als eine neue Dimension der politischen Bildung in den New Social Studies entwickelt worden.