

5. Probleme der Curriculumorganisation

Das Grundproblem der Curriculumorganisation besteht darin, das Curriculum so zu organisieren, daß seine Intentionen in optimaler Weise realisiert werden können. Dazu sind zahlreiche curriculare Entscheidungen notwendig, deren Relevanz für das Curriculum in der Forschung häufig übersehen worden ist. Dies gilt insbesondere für die Situation in der Bundesrepublik, in der die Fragen curriculärer Binnenstruktur bislang erheblich vernachlässigt worden sind. Auch in der amerikanischen Curriculumforschung ist man weit davon entfernt, die Probleme der Curriculumorganisation in theoretischer Hinsicht gelöst zu haben. Tyler wies darauf hin, daß es nicht einmal eine umfassende Darstellung der Prinzipien der Curriculumorganisation gibt (vgl. Tyler 1958). Die im Hinblick auf die Erforschung dieser Probleme unzulängliche Situation geht auch aus der Arbeit von Smith/Stanley/Shores (1957, 430) hervor, die aufgrund ihrer sorgfältigen Analyse vorliegender Entwürfe zu dem Ergebnis kommen, daß bislang kein in theoretischer Hinsicht allen Ansprüchen genügendes Modell der Curriculumorganisation vorliegt⁶². Doch lassen sich einige Probleme und Kriterien der Curriculumorganisation darstellen, die sich aus einer Analyse der Organisationsstruktur vorliegender Curricula ergeben. Dabei kann man grundsätzlich drei Arten von Entscheidungen voneinander abgrenzen, die die Organisation von Curricula bestimmen. Einmal müssen Entscheidungen gefällt werden, die die *Sequenz der Lernerfolge* bestimmen. Dies gilt in horizontaler Richtung im Hinblick auf andere parallele Teilcurricula, und in vertikaler Richtung im Hinblick auf vorausgegangene und folgende Lerneinheiten. Zum anderen müssen die Entscheidungen so gefällt werden, daß sie *aufeinander abgestimmt* sind und sich gegenseitig verstärken. Schließlich müssen *Organisationszentren* bestimmt werden, mit deren Hilfe die schulischen Lernziele erreicht werden können.

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

Tabelle 2

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

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

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

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

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

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

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

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

Im Rahmen der curricularen Reformen der 60er Jahre, deren Ziel in der Entwicklung neuer curricularer Materialien bestand, kam der zweiten von Smith/Stanley/Shores bestimmten Grundstruktur der Curriculumorganisation, dem »*Aktivitäts-Curriculum*«, wenig Bedeutung zu⁶⁴. Abgesehen davon, daß eine Reihe seiner Prinzipien auch in die an den einzelnen Fachwissenschaften orientierten bzw. fächerübergreifenden Curricula Eingang

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

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

- (a) Das »Kernprogramm« versucht, die Bedürfnisse aller Schüler zu erfüllen;
- (b) die traditionelle Trennung zwischen verschiedenen Fächern ist aufgehoben;
- (c) das »Kernprogramm« benutzt längere und stärker flexible Unterrichtsperioden;
- (d) es sorgt aufgrund der längeren Unterrichtszeit für eine engere Lehrer-Schülerbeziehung (der gleiche Lehrer hilft bei den Schularbeiten, berät die Schüler oder gruppiert den Unterricht in größeren Einheiten);
- (e) der Unterricht ist problemzentriert;
- (f) es gibt ein erhebliches Ausmaß an Lehrer-Schüler-Planung;
- (g) zahlreiche sehr unterschiedliche Lernerfahrungen werden angestrebt;
- (h) es gibt im allgemeinen ein sehr umfangreiches Beratungsprogramm⁶⁵.

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

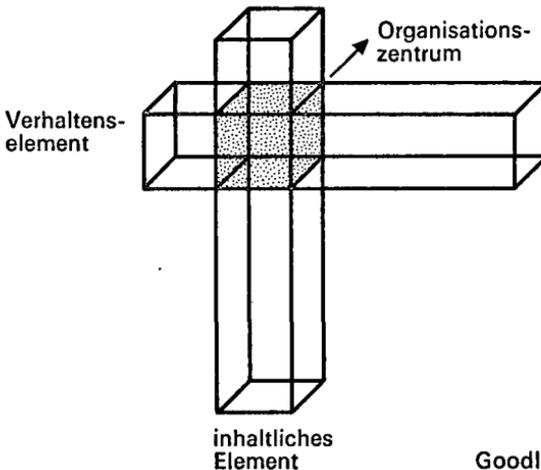
Einer derartigen Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen der Curriculumorganisation kommt beim gegenwärtigen Stand der curricula-

ren Diskussion in der BRD eine erhebliche Bedeutung zu. Denn bisher liegen kaum Versuche vor, die Probleme der curricularen Organisation zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu machen, was z. T. daran liegt, daß erst wenige Curricula als Ergebnisse entsprechender Entwicklungsprozesse vorliegen. Während sich die in den USA in den 60er Jahren entwickelten Curricula vorwiegend am »fachwissenschaftsorientierten« Modell und in einigen Fällen an dem Typus des »Kerncurriculum« ausrichten, zeichnet sich in der BRD gegenwärtig die Tendenz ab, stärker die Organisationselemente zu betonen, die sich im Rahmen der amerikanischen Diskussion in den Organisationsmustern des »Aktivitäts«- und »Kerncurriculum« finden. In der BRD wird die entsprechende Curriculumentwicklung durch Begriffe wie »offenes Curriculum«, »praxisnahe«, »basisorientierte« Curriculumentwicklung sowie »heuristische Lernziele«, »sichselbst-organisierende Lerngruppen« usw. gekennzeichnet. Bei Versuchen, curriculare Organisationsprinzipien für derartige Curricula zu entwickeln⁶⁶, dürfte eine systematische Aufarbeitung der Charakteristika der entsprechenden – auf den Erfahrungen amerikanischer Curriculumentwicklung basierenden – Modelle unerlässlich sein. So haben z. B. offene Curricula und Aktivitätscurricula im Hinblick auf die Organisationsstruktur in vieler Hinsicht eine ähnliche Orientierung. Sie bemühen sich um Organisationsformen, die ein möglichst hohes Maß an *Mitbestimmung* durch die von den Curricula betroffenen Schüler und Lehrer erlauben und die es ihnen möglich machen, ihre unmittelbaren Bedürfnisse, ihre subjektiven und objektiven *Interessen* in den Entwicklungs- und Realisierungsprozeß einzubringen. Mit dem Organisationsmodell des Kerncurriculum haben die Versuche, die sich unter dem Begriff des offenen Curriculum oder verwandter Bezeichnungen artikulieren, häufig eine implizite oder explizite Bezugnahme auf die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft gemeinsam, die z. T. im Rahmen der eingebrachten individuellen Interessen zum Ausdruck kommen, z. T. aber unmittelbar im Rahmen der Curricula thematisiert werden. Dem entspricht, daß im Zusammenhang mit diesen Modellen und Vorstellungen häufig ein starkes Bewußtsein der politischen Funktion von Curriculumentwicklung und von Curricula überhaupt artikuliert wird (vgl. z. B. auch Heipcke/Messner 1973), das es den von ihnen betroffenen Schülern zu vermitteln gilt (vgl. z. B. auch Hiller 1973). Diese Forderung gilt zwar prinzipiell für alle curricularen Bereiche, ist aber für eine kritische politisch-sozialwissenschaftliche Bildung eine unerlässliche Voraussetzung. Die hier angesprochenen Probleme verweisen darüber hinaus auf die Fragen der curricularen Mikroorganisation, die bisher in der Bundesrepublik kaum thematisiert worden sind und denen es sich jetzt zuzuwenden gilt.

Die Organisation von Curricula im Mikrobereich erfolgt mit Hilfe von

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

Tabelle 3



Goodlad (1966, 216)

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

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

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

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

Aus den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, daß curriculare Organisationszentren von sehr unterschiedlicher Art sein können und sich häufig erheblich im Geltungsbereich unterscheiden (vgl. den Überblick in: Smith/Stanley/Shores 1957). Wenn z. B. ein komplexer Konflikt als Organisationszentrum zur Organisation der Grobstruktur eines Curriculum dient, muß es innerhalb dieses Zentrums weitere Organisationszentren geben, die einen geringeren Geltungsbereich und dafür größere Präzision aufweisen. Die Frage, nach welchen Kriterien solche Organisationszentren auszuwählen und wie sie aufeinander zu beziehen sind, wirft eine Reihe schwieriger Probleme auf, die hier nicht thematisiert werden können⁶⁷. In diesem Zusammenhang sollen lediglich neun Kriterien angegeben werden, die bei der Auswahl und Entwicklung eines curricularen Organisationszentrums berücksichtigt werden müssen. Ein curriculares Organisationszentrum sollte

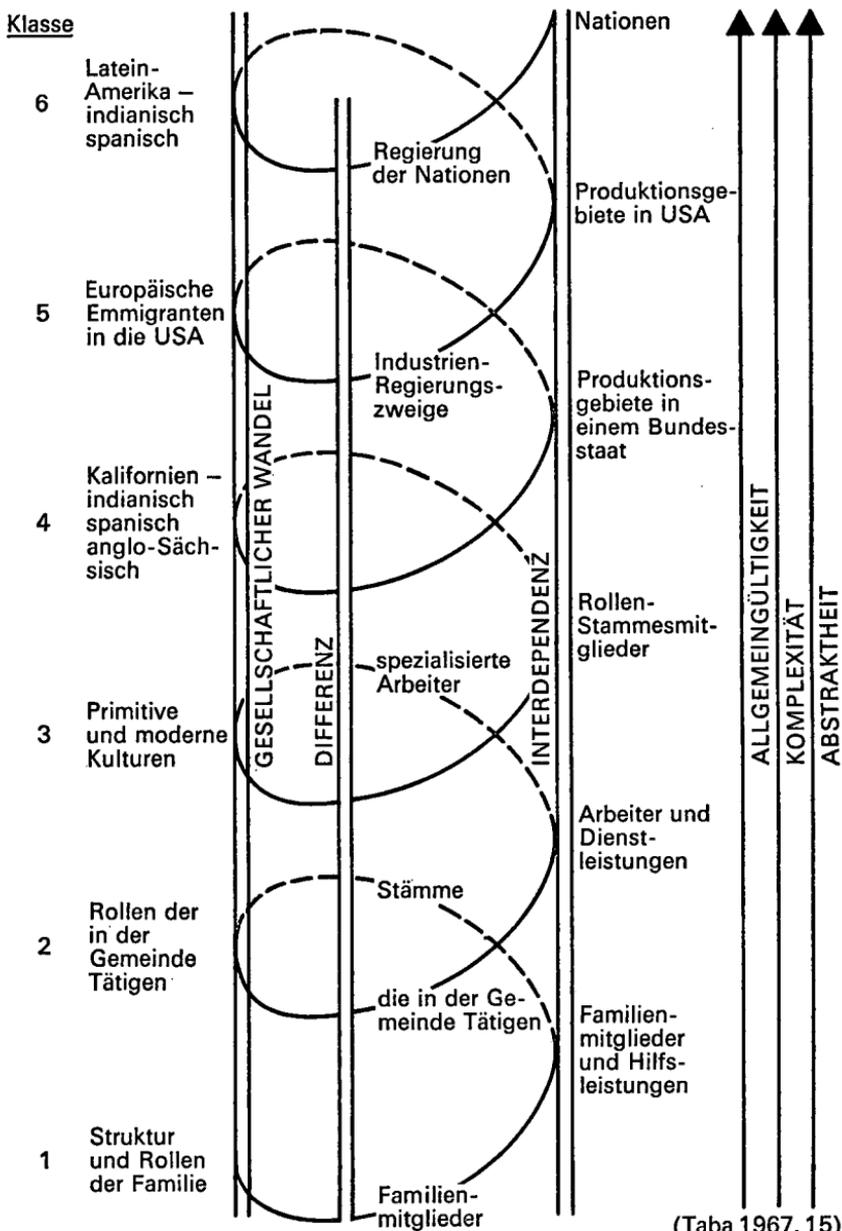
1. den Schüler dazu anzuregen, das angestrebte Verhalten zu üben;
2. dazu beitragen, Zeit zu sparen;
3. die Möglichkeit bieten, die Fähigkeiten der »besseren« und der »schlechteren« Schüler adäquat zu berücksichtigen;

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

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

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

Tabelle 4
Die Spirale der Begriffsentwicklung



(Taba 1967, 15)

Tabelle 5

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

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

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

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

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

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

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

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