

Sozialwissenschaftliches Curriculum in Island: Ein Beispiel entwicklungsdidaktisch orientierter Curriculumkonstruktion

Wolfgang Edelstein

In den sechziger Jahren ist mit der Konferenz in Woods Hole auf Cape Cod bei Boston, motiviert einerseits durch die „kognitive Wende“ in der Psychologie, andererseits durch den Schock über den als Niederlage des amerikanischen Bildungssystems gedeuteten sowjetischen Sputnik-Erfolg eine Reflexion auf Prozesse des Unterrichts und entsprechende Konstruktionen des Curriculums entstanden, die eine Abkehr von lerntheoretischen Traditionen markiert. „Sputnik“ steht für die Unfähigkeit der Schule, in den Köpfen hinreichend Interesse und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Wissenschaft aufzubauen, die als Voraussetzung gesellschaftlich vermittelter Kompetenz galt. Und die kognitive Psychologie macht deutlich, warum ein lerntheoretisch orientierter Unterricht Interesse und Kompetenz nicht zu entwickeln vermag. Die Geschichte dieser „Wende“ kann hier nicht erneut präsentiert werden (vgl. Bruner, 1974a,b). Doch die auf diese Wende folgenden Ansätze zählen, trotz der neuerlichen Regressionen, sowohl in der Psychologie als auch in der bildungspolitischen Diskussion, zu den bleibenden Beiträgen zu einer modernen Unterrichtskonzeption. Sowohl die zugrundeliegenden Lernprozesse als auch die Repräsentationen der Lerninhalte beriefen sich unter dem Einfluß der „kognitiven Wende“ mehr oder weniger systematisch und konsistent auf den Strukturbegriff, den sie eher konstruktivistisch und eklektisch denn cartesianisch-rationalistisch zur Geltung brachten (zu dieser Unterscheidung siehe Gardner, 1980).

Einflußreiche Beispiele des - durchaus heterogenen – konstruktivistischen Ansatzes in der Curriculumkonstruktion reichten in den sechziger Jahren von den Vorschulprogrammen von Constance Kamii (Kamii und DeVries, 1978) und David Weikart (1967) bis zum Biologieprogramm der Biological Science Curriculum Study (Grobmann, 1964) und zum Physikprogramm der Physical Science Study Committee (1960 ff). Für die vom Fach und von der Schultradition her weniger strukturierten Lernbereiche wie Geschichte und Sozialkunde haben insbesondere zwei Programme die Funktion von Vorbildern gewonnen: das MACOS-Programm von Jerome Bruner (Man: A Course of Studies, 1970) und die Sozialkunde von Hilda Taba und Mitarbeitern, die nebenher ein bedeutendes Handbuch der Curriculumkonstruktion schrieb (Taba, 1962; Taba, Durkin et al., 1971). Während die mathematisch-naturwissenschaftlichen Curricula die Struktur der tradierten Disziplin zum Ausgangspunkt nahmen, schlossen die Ansätze von Bruner und Taba an die handlungsorientierte Tradition des amerikanischen Pragmatismus, insbesondere an Dewey an, aber auch an hermeneutisch-reflexionswissenschaftliche Traditionen, die von der Psychologie seit Jahrzehnten verdrängt worden waren. In diesem Kontext waren die Strukturen der Disziplin als Kriterium des Curriculum selbst erst diskursiv zu gewinnen, und Bruner wie Taba boten hierfür intellektuelle und prozedural brauchbare Verfahren an. Bruner und Taba waren Vorbilder für den deutschen Versuch, die Struktur eines sozialwissenschaftlichen Curriculum zu entwickeln, das in Curriculumwerkstätten vor Ort durch Lehrer realisiert werden sollte (Callies et al., 1974; zur Curriculumkonstruktion durch Lehrer in Pädagogischen Zentren siehe Gerbaulet und Herz, 1972). Die Auseinandersetzungen über die Hessischen Rahmenrichtlinien in den siebziger Jahren haben dann die Diskussion über die konstruktivistischen und schulbezogenen Curricula frühzeitig erstickt. Die in Callies et al. (1974) veröffentlichte theoretische Analyse ist indessen für die Fragestellungen, die ein konstruktivistischer und prozeßorientierter Ansatz,

insbesondere bezüglich der Relationen von (konzeptueller) Struktur, (psychologischem) Prozeß und Selektion (von Inhalten) aufwirft, nach wie vor gültig und relevant. Die Strukturierung dieser Analyse sei deshalb zur Information hier abgedruckt (Tab. 1). Dieses einleitende Kapitel des Bandes stellt zugleich die Begründungsstruktur für das Sozialwissenschaftliche Curriculum der Klassen 1-9 der isländischen Schule dar, das im folgenden in einigen Teilen dargestellt wird.

Tab. 1: Inhaltsverzeichnis (Teil I) des Bandes „Sozialwissenschaft für die Schule“, Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculums

...

2. Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule: Bedingungen für eine schulnahe Entwicklungsinitiative

2.1. Von der Sozialkunde zu den Sozialwissenschaften

2.2. Sozialwissenschaft, Geschichte und Geographie

2.3. Zum Problem der Rahmenrichtlinien

2.4. Kooperation von Wissenschaft und Praxis

2.5. Dezentrale Entwicklungsinitiativen

3. Strukturkonzept für ein politisch engagiertes Prozeßcurriculum

3.1. Die Struktur der Disziplin

3.2. Struktur und Prozeß

3.3. Politisch-normative Option

3.4. Die Struktur der Disziplin: Optionen für ein sozialwissenschaftliches Curriculum

3.5. Kritik an der Eignung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen

3.6. Die Option für paradigmatische Inhaltsbereiche

4. Die Generierung der Struktur eines sozialwissenschaftlichen Curriculums: Sprache, Begriffe, Konstrukte, Methoden

4.1. Von der Umgangssprache zur Fachterminologie

4.2. Der räumliche und zeitliche Rahmen des Konstruktsystems: Gegenwärtige Probleme gesellschaftlicher Ungleichheit

4.3. Die Darstellung des Konstruktsystems

4.4. Konstrukte in den Teilbereichen der Soziologie

4.5. Methodischer Umgang mit der empirischen Realität in der Sozialwissenschaft

5. Prozeßcurriculum

5.1. Vorbemerkung

5.2. Struktur der Disziplin

5.3. Psychologische Bedeutung der Strukturelemente im Unterricht

5.4. Prozeßcurriculum

5.5. Unterrichtsorganisation

5.6. Spiralcurriculum

5.7. Offenes Curriculum

5.8. Prüfungen

6. Kriterien zur Bestimmung inhaltlicher Prioritäten bei der Konstruktion des Curriculums

6.1. Wissenschaftliche Relevanz

6.2. Relevanz für Lebens- und Verwendungssituationen

6.3. Motivation der Schüler

6.4. Kriterien zur Beurteilung der Realisierungschancen

6.5. Kombination und Gewichtung der Kriterien

II

Die kognitivistische Wende erreichte die Überlegungen zur Curriculumreform in Island in den frühen siebziger Jahren. Normalerweise begann die Arbeit an der Revision des Curriculums in einem Fachgebiet mit der Berufung einer Kommission zur Bewertung der Situation des Schulfachs und zur Formulierung von Vorschlägen zur Abhilfe. Die ersten Kommissionen in den späten sechziger Jahren hatten die Aufgabe, Vorschläge für die naturwissenschaftlichen Fächer zu erarbeiten, und ähnlich wie in anderen Ländern, insbesondere auch in den USA, waren dabei die Vertreter der akademischen Naturwissenschaften tonangebend. Sie hatten vor allem die wachsende Diskrepanz zwischen dem Stand der naturwissenschaftlichen Erkenntnis in den wissenschaftlichen Disziplinen und im Schulunterricht vor Augen und verstanden ihren Auftrag als (bloße) Modernisierung des Schulfachs gemessen an den Standards des wissenschaftlichen Fachs, das dem Schulfach als Referenzdisziplin dient. Die Curriculumsdiskussion der Wissenschaftler und Lehrer im Reformprozeß handelte entsprechend im wesentlichen von nicht weiter hinterfragten Unterrichtsgegenständen und ihrer Verteilung über die Schuljahre. Differenzierte Konzepte des Unterrichts- und Lernprozesses spielten in diesen Diskussionen allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Das änderte sich mit der „kognitiven Wende“, welche die Diskussion über das naturwissenschaftliche Angebot in den Schulen in der Folge des Sputnikschocks relativ früh zu beeinflussen begann. Die überlieferte, weithin vorherrschende Auffassung, daß die Disziplinen vor allem aus Inhalten bestünden, war auch für die akademischen Disziplinen unhaltbar geworden. Mit der intensiveren Reflexion auf die Geschichte und die Innovationsbedingungen der Wissenschaft (Kuhn, 1973) rückten die kognitive Struktur eines Fachs, die kognitive Praxis der Wissenschaft ins Blickfeld. Die kognitiven Prozesse mußten um so eher Berücksichtigung finden, als deutlich wurde, daß der Aufbau des Wissens in Lernprozessen als komplexer, altersabhängiger Prozeß nicht mit der Kumulation von Inhalten und ihrer Ablage im Langzeitgedächtnis identisch sein konnte. Bruner hatte die Diskussion auf die „Struktur der Disziplin“ gelenkt. Die Curriculumsdiskussion nahm den Begriff auf - sowohl substantiell als auch strategisch. Eine valide, dem Fach angemessene, eine genuine Repräsentation der Disziplin mußte für ihre Inhalte, ihre Wissensstrukturen, ihre Praxis, ja sogar für ihre Entwicklung und Geschichte eintreten. Im Curriculumkontext mußte diese Struktur den Ausgangspunkt für eine altersangemessene Praxis bilden, d.h. sie mußte eine psychologisch und entwicklungspsychologisch angemessene Repräsentation der Disziplin sein: Für den Zweck der Wissenskonstruktion durch Schüler in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt elementarisiert muß sie dennoch die Struktur der ganzen Disziplin repräsentieren und zugleich eine Praxis anleiten, die Aufbau und Ausbau der Wissensstrukturen motiviert und aktiviert. Die Struktur betrifft folglich alle Eckpunkte des didaktischen Dreiecks und der durch ihre Verbindung spezifizierten Prozesse (vgl. meinen Beitrag in LLF-Berichte Nr. 9/1994).

Diese Diskussion kann offenbar am leichtesten in „harten“, hochstrukturierten Fächern wie Mathematik und Physik mit Aussicht auf Konsens über gültige Strukturrepräsentationen geführt werden. Schwieriger wird sie bereits in „weicheren“ bzw. niedriger strukturierten Naturwissenschaften wie Biologie oder Erdkunde (soweit es sich dabei überhaupt um „naturwissenschaftliche“ Schulfächer handelt!). Und

gänzlich anders muß sie im Blick auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer geführt werden. In diesem Falle gilt es, die Legitimität einer Repräsentation bzw. Struktur des Gegenstands als konsensfähiges Ergebnis von Diskursen zwischen Fachvertretern und Experten der betroffenen Praxisfelder der Schule, des Unterrichts und ggf. auch der Schulverwaltung zu sichern. Die Struktur wird hier in Diskursen über Gegenstand und Struktur des Fachs im Dienst des Lernens erst etabliert, wobei Lernen als entwicklungsabhängiger konstruktiver und situierter Prozeß begriffen wird.

Das sozialwissenschaftliche Curriculum für die Schule spitzte diesen Diskurs noch einmal zu, weil im isländischen Lehrplan ein Fach Sozialkunde nicht bestand. Es galt folglich, die Struktur eines Gegenstands als Schulfach überhaupt erst auszubilden, dessen Repräsentation im Unterricht zu entwickeln war. Die Verständigung über eine gültige Struktur der Disziplin konnte folglich nicht auf fachspezifische Schultraditionen zurückgreifen, sondern mußte die Funktion einer Wissenskonstruktion erst definieren, die in anderen Fächern zumindest der Tradition nach gegeben war. Das verschärfte die Auseinandersetzungen in den Legitimationsdiskursen über das Curriculum, bot jedoch zugleich Gelegenheiten zu einer intensiveren Klärung der Implikationen von Struktur (des Wissens), Prozeß (der Wissenskonstruktion, des Unterrichts, der Vermittlung) und Diskurs (Edelstein, 1973). Kriterium für die Diskurse über die Struktur ist der Prozeß, in dem die Struktur zur Geltung kommt, die Funktionalität der Struktur im Prozeß des Wissensaufbaus im Unterricht (In dieser Hinsicht bestehen durchaus Analogien zwischen der Situation des sozialwissenschaftlichen Curriculums in Island in der Mitte der siebziger Jahre und der Situation der Konstruktion des Fachs Lebensgestaltung, Ethik, Religion in Brandenburg in der Mitte der neunziger Jahre. Doch L-E-R hat eine Integration bzw. Konsolidierung als Struktur nicht erreicht. Diskurse mit diesem Ziel wurden, so scheint es, gar nicht geführt.(vgl. Leschinsky u.a., 1995)).

III

Das Curriculum „Sozialwissenschaften“ (der isländische Begriff dafür kann auch mit „Sozialkunde“ oder „Gemeinschaftskunde“ übersetzt werden, ist aber nicht mit den Unterrichtsgegenständen identisch, die hierzulande unter diesen Bezeichnungen geführt werden), wurde zunächst für die 9 Klassen des isländischen Einheitsschulsystems, schließlich auch für die Vorschulklasse und die 10. Klasse ausgelegt. Es sollte eine mehrfach integrierte Repräsentation des Wissens über den Menschen, die Gesellschaft und die ökologischen Bedingungen des Lebens auf der Erde vermitteln. Diese Repräsentation sollte mehr oder minder systematisch am Material konstruiert sein, das die Sozialwissenschaften bereithalten: Geschichte und Archäologie, Sozialanthropologie und Soziologie, Psychologie und Sozialpsychologie, Geographie und Ökonomie. Der Begriff „Repräsentation“ soll dabei weniger ein fertiges (Ab)Bild des Menschen in seiner sozialkulturellen Umwelt bieten als einen Leitfaden zur Entdeckung von hierfür repräsentativen Bezügen durch strukturierte, auf die Entwicklungsvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler abgestimmte und durch verfügbare und rekonstruierbare Erfahrungen angeleitete Suchprozesse („inquiry“). Das Projekt zielte folglich auf die Einheit von Struktur und Prozeß im Dienste zunehmender Dezentrierung, kognitiver Weiterentwicklung und soziomoralischer Sensibilisierung mit Hilfe induktiver Strategien und Entdeckungsansätze im Sinne einer entwicklungsbezogenen Didaktik.

Nun mußte ein zentrales Curriculum für das isländische Schulsystem Beschränkungen seiner Freiheitsgrade hinnehmen, die ein lokales System in dezentralisierten Organisationskontexten nicht kennt. Geschichte, insbesondere die für das

Identitätsgefühl der Isländer wesentliche nationale Geschichte mußte „repräsentiert“ sein; desgleichen die landesspezifische und die weltweite Geographie. Die lokalen Daten transportieren identitätskonstitutive Erinnerungen und entfalten entsprechende Autorität. Die traditionellen Lobbies der Fachlehrer stellen eine Macht dar, die für neue Ansätze erst gewonnen werden muß, sollen diese eine Chance haben, sich in der Schule durchzusetzen. Auch gegen den Widerstand der herkömmlichen Fächer und ihrer Vertreter mußte die neue Struktur eine konzeptuell valide Konstruktion aus politischen Gründen teilweise aus heteronomen Beiträgen gewinnen. In einer über die Zeit (9 Schuljahre) sich erstreckenden - und zugleich sich entwickelnden - Einheit „Sozialwissenschaft“ mußten sie sich als Bausteine einem Plan fügen, der über unterschiedliche Zugänge zu einem einheitlichen Erkenntniszusammenhang führt: zum Menschen als Forschungsgegenstand, als Objekt der Einfühlung und der Anteilnahme, schließlich als Gegenstand moralischer Aufmerksamkeit und Betroffenheit. Das sozialwissenschaftliche Curriculum spiegelte folglich nicht die akademische Sozialwissenschaft wider, sondern dient mithilfe eines Strukturrahmens und einer Selektion von Inhalten, die durch die Sozialwissenschaften legitimiert sind, im Rahmen eines spezifischen Lernfeldes der Bildung eines sozialwissenschaftlich aufgeklärten Bewußtseins.

Das Lernfeld wird durch das Problem der Kinder situiert, den Untergang der traditionellen Gesellschaft zu verarbeiten. Das Curriculum soll dem Bedürfnis entgegenkommen, die eigene Stellung in Zeit und Raum zu begreifen, sich einsichtsvoll und selbstbestimmt in politischen und sozialen Prozessen zu behaupten. Der Untergang der traditionellen Gesellschaft erschwert die Identitätsfindung der Jugendlichen, die beides benötigen, geteilten Sinn und eine individuelle Haltung. Wir benötigen immer mehr Wissen, um dem Selbst in der komplexen sozialen und psychologischen Welt der Gegenwart eine stabile Orientierung zu geben. Doch da es zuverlässiges und überdauerndes Wissen nicht gibt, kommt es darauf an, Instrumentarien zu erwerben, mittels derer die verantwortungsbewußte Konstruktion, Kritik und Rekonstruktion einer persönlichen Wissensbasis möglich ist. Weil die Modernisierung die naturwüchsigen Mechanismen zur Konstruktion geteilter Bedeutungen zerstört hat, welche die traditionelle Gesellschaft zur Verfügung hatte, benötigen wir Instrumente des sozialen Verstehens und der sozialen Verständigung, die herkömmliche Schulfächer in der Regel nicht bieten. Eine Sozialwissenschaft für die Schule kann indessen als Kontext für die Entwicklung eines dezentrierten sozialen Verstehens und einer vernunftorientierten normativen (Wert-) Orientierung konstruiert werden, die als objektive Basis persönlicher Autonomie unerläßlich ist.

IV

Drei Imperative bestimmen die Struktur des neuen Fachs. Es sind dies gleichzeitig Geltung beanspruchende Inhalts-, Struktur- und Prozeßfordernisse. Die Inhaltserfordernisse beschreiben den kleinsten gemeinsamen Nenner in Begriffen herkömmlicher historischer und geographischer Informationsbestände. Doch sie sind so definiert, daß sie in ihrer Gesamtheit eine Richtung, eine Orientierung vermitteln (Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über den Lehrgang der Sozialwissenschaft Klassen 1 - 9

1. Klasse Familie und Schule
2. Klasse Umwelten: Spiel und Beruf: auf dem Lande; im Dorf; in der Stadt

3. Klasse Gesellschaften in unterschiedlichen Ökologien
 - Eskimo: Leben in einem kalten Land
 - Tansania: Leben in einem heißen Land
 - ein Fischerdorf in Island
4. Klasse Der Mensch in der Natur und in der Gesellschaft*
5. Klasse Island und Europa:
 - 5 Einheiten; Polen; die Länder am Rhein; die Mittelmeerländer; Skandinavien; [Europa]
6. Klasse Familien und Ökologien rund um die Welt
 - 3 Einheiten: Bangladesch; Nigerien; Peru: Indios im Gebirge; ein Barrio in der Stadt
 - Europas Entdeckung der Welt
 - Peru: die spanische Eroberung Amerikas
 - USA: der Schmelztiegel
7. Klasse von der Armutsgesellschaft zur Moderne in Island
 - Leben in früheren Zeiten: Sozialgeschichte und Ökologie
 - Der große Laki-Ausbruch 1783: ein Regionalprojekt zur Geologie, Erdkunde und Geschichte in Süd-Island
8. Klasse Island und die Welt im 19. Jahrhundert
9. Klasse Island und die Welt in der Gegenwart
 - Das politische und ökonomische System
 - Die eine Welt: Das entstehende Weltsystem und seine Krisen

* siehe detaillierte Ausführung unten

Der Strukturimperativ fordert, das sozialwissenschaftliche Curriculum als Einheit zu rekonstruieren. Dazu bedarf es einer begrenzten Zahl zentraler, wiederkehrender Schlüsselbegriffe und -probleme. Diese Begriffe und Probleme sollen dazu dienen, die Inhalte unter dem Gesichtspunkt ihrer Leistung für die Entwicklung des sozialen Verstehens zu organisieren und zugleich die Bildungsrelevanz von Stoff, Material und Repräsentation alters-spezifisch wie altersübergreifend zu sichern (Abb. 1).

Der Prozeßimperativ macht in der Theorie die geringsten Schwierigkeiten, obwohl er in der Praxis die komplexere Aufgabe stellt. Es geht darum, einen entwicklungswirksamen, weitgehend induktiv geführten Unterricht zu entwerfen, der im Rahmen einer topischen und zeitlichen Einheit abläuft. In der zeitlich übergreifenden Struktur über Kurse und Jahrgangsstufen hinweg galt es, ein „Spiralcurriculum“ (Taba, 1962) zu entwerfen, das von einfachen zu komplexen Strukturen, von konkreten zu abstrakten, von nahen zu fernen, von äußeren und objektiven zu internen und subjektiven, von elementaren zu systematischen Teilstrukturen geordnet ist (Abb. 2).

Die Entwicklungsdimension zunehmender Komplexität erfordert wachsende Dezentrierung: von deskriptiven zu analytischen Verfahren; von topologischen Begründungen durch lokale oder zeitliche Nähe zu Kausalbeziehungen und schließlich dialektischen Relationen. Die begriffliche Struktur wird allmählich durch immer komplexere Konstrukte angereichert. Die Struktur der Begründung und Beweisführung wird systematisch erweitert. Der Horizont der Gegenstände wird von Jahr zu Jahr weiter. Zu Beginn des Lehrgangs ist er auf die kindliche Lebenswelt in Schule und Familie zentriert, um nach und nach über Gruppen und Stämme, Länder, Nationen und historische Epochen schließlich auf die eine Welt und ihre Konflikte auszugreifen, mit der kontrafaktischen Implikation interkultureller Solidarität und Universalität einer menschlichen Entwicklungsperspektive. (Das Ineinandergreifen von Strukturelementen

und Prozeßaspekten in der Entwicklungsprogression wird im Anhang exemplarisch anhand von Curriculumsequenzen für einige Grundschuljahrgänge dargestellt.).

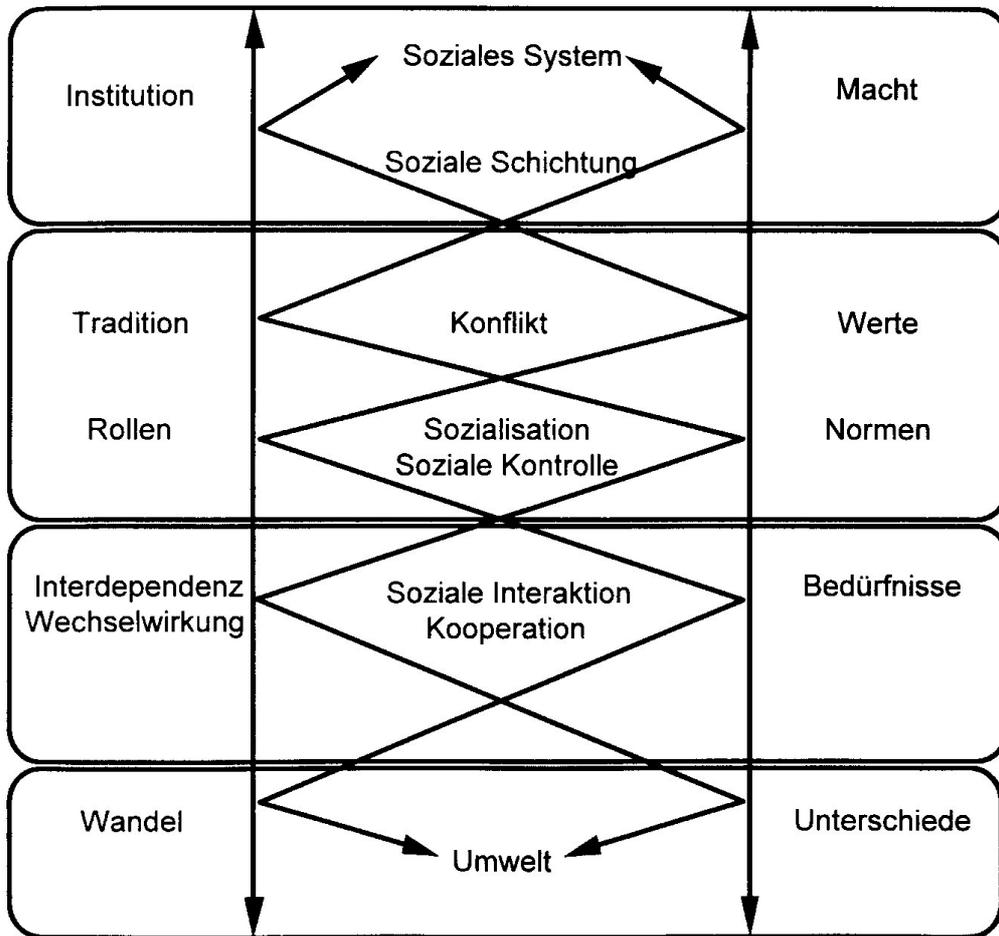


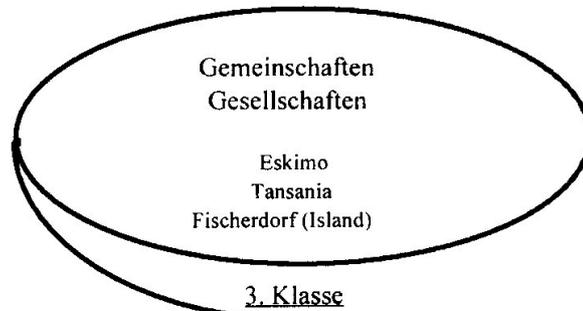
Abb. 1: Strukturmatrix der Schlüsselbegriffe

Umwelten,
Wandel von
Umwelten

Kurseinheiten

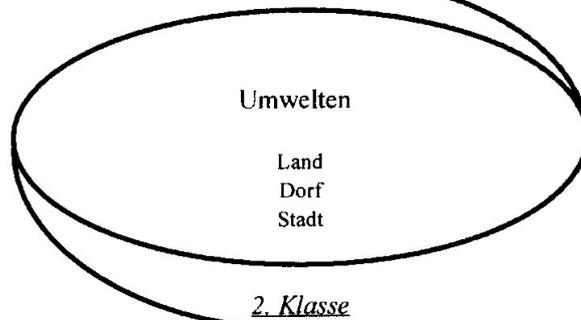
Formen der
sozialen
Interaktion

Mensch/
Umwelt-
Beziehung



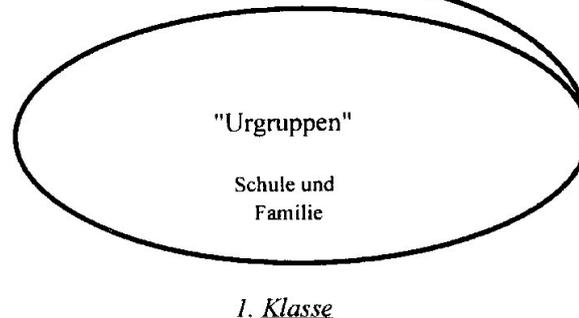
Kooperative
Subsistenz-
wirtschaft

Unterschied
vs
Wandel



Arbeits-
teilung

Schule und
Familie als
Umwelten



Kooperation
in der Schule
in der Familie

Abb.2: Beispiel der Verknüpfung von Schlüsselbegriff und Inhalt (Lernstoffen) im Spiralcurriculum

Ein Hauptproblem bleibt die Auswahl von Inhalten, das Selektionsproblem. Wie läßt sich die Vielzahl relevanter Begriffe und überzeugender Gegenstände begrenzen? Das Kriterium der Akzeptanz in einem zentralistischen System schließt die in dezentralen Systemen entscheidungsentlastende Option aus, einfach den pädagogisch-überzeugenden, den brillanten, den besonderen Vorschlag (etwa MACOS) zu wählen. Wie findet man eine zustimmungsfähige und doch qualifizierte Lösung unter den

Restriktionen einer zentralistischen Organisation, die gleichzeitig Repräsentativität fordert und die Optionen beschneidet?

Das Problem wurde in konstruktionsorientierten Diskursen relevanter Referenzgruppen von Vertretern verschiedener Fächer, Funktionen und Kompetenzen gelöst. Doch offen bleibt, was geschieht, wenn ein Konsens nicht erreicht wird. Der in Island gefundene Konsens sah vor, daß das Curriculum zugleich sozial-kognitive als auch staatsbürgerliche Kompetenz vermitteln und entwicklungspsychologisch, sozial und evolutionär sinnvoll sein sollte. Um konsensfähig zu sein, mußte das sozialwissenschaftliche Curriculum umfassend, liberal und pluralistisch sein, es durfte keinen doktrinären Wertungszusammenhang repräsentieren und durfte doch Wertfragen nicht meiden. Es nimmt eine universalistische Perspektive ein und lebt von einer diskursethischen Einstellung und von einem konstruktivistischen Erkenntnisbegriff. Es stellt eine didaktische Rekonstruktion der Sozialwissenschaft im Dienste der Entwicklung dar und zielt auf fortschreitende Dezentrierung als Verknüpfung der kognitiven mit der moralischen Perspektive. Zugleich sucht es, im Blick auf den Umgang mit Information Autonomie und Verantwortung zu fördern, d.h. genügend Information anzubieten, um dem Schüler sowohl das Bedürfnis als auch die Fertigkeit zu vermitteln, aus eigenem Antrieb weitere Informationen zu suchen. Insofern ist das Ziel der aufgeklärte Staatsbürger. Ich vermute, daß diese lokal implementierten Bestimmungen allgemeine Geltung beanspruchen können und für jedes sozial orientierende, Werthaltungen sozialisierende, moralisch relevante Curriculum maßgeblich sein dürften.

V

In den späten achtziger Jahren gab es einen Epilog. Die konservative Wende in der isländischen Politik führte, ähnlich wie ein Jahrzehnt zuvor in den USA über Man: A Course of Studies, das integrierte sozialwissenschaftlich-anthropologische Curriculum von Jerome Bruner, zu intensiven Auseinandersetzungen um die pädagogische Orientierung, vor allem aber um den Status der Nationalgeschichte, eine Kontroverse, die auch heute nicht endgültig beigelegt ist (Edelstein, 1983). Dadurch wurde die Vervollständigung des Lehrgangs in den isländischen Schulen unterbunden und seine Rolle in der Lehrerausbildung relativiert. Gleichwohl behauptet es in den 6 Grundschulklassen weiterhin nahezu unangefochten seine Stellung. Wichtiger vielleicht ist, daß eine Generation von Lehrerbildnern, Innovationsträgern und führenden Pädagogen in Lehrerbildung und Universität durch die 10jährige Arbeit an diesem Entwicklungscurriculum geprägt wurde.

Die Begegnung der kognitiven Psychologie mit der Aufgabe der Curriculumkonstruktion hatte international eine neue Qualität des pädagogischen Diskurses zur Folge. Neues Licht fiel auf das Verhältnis von Kultur und Kognition, von Leben und Lernen. Die Diskussion über eine kognitiv-entwicklungstheoretisch orientierte Curriculumreform brachte Bildung als evolutionäres Projekt zu Bewußtsein - ein Projekt der Gattung im Dienst der eigenen Entwicklung. Ursprünglich hatte die Diskussion sich auf lokale Mängel in der Vermittlung von Kenntnissen in einigen naturwissenschaftlichen Fächern gerichtet. Im Prozeß der Curriculumrevision war sie über die lokalen Perspektiven hinausgegangen und zu der Einsicht gelangt, daß individuelle und kollektive kognitive Kompetenz in der gesellschaftlichen Entwicklung eine zentrale Rolle spielen, daß der Bildungsprozeß der Individuen einen Schlüssel zur kollektiven Kompetenzentwicklung darstellt. Gelingt es, Curricula für einen Unterricht

zu entwickeln, der im Dienst der individuellen Entwicklung steht, dienen sie zugleich der kollektiven. Der Widerspruch von Leben und Lernen läßt sich wenigstens mildern.

VI

Es folgen Angaben zu den organisierenden Leitideen einer Unterrichtseinheit, die nach den soeben beschriebenen Gesichtspunkten konstruiert ist, zu den einer Einheit zugrundegelegten Schlüsselbegriffen, die ihr inneres Gefüge strukturieren, zu den Prozeßideen, denen sie dient, schließlich und vor allem zur Aufgabenstruktur mit den darin implizierten Prozessen der Unterrichts- bzw. Projektgestaltung (Lernwegen). Um einen Eindruck vom Spiralcharakter der Kursarchitektur zu vermitteln - von der wachsenden Komplexität der Gegenstände und Prozesse, aber auch von der Erhaltung bzw. Wiederkehr der Schlüsselbegriffe - wird die Darstellung der Aufgabenstruktur über zwei Zeitpunkte (Klassen 2 und 4) differenziert. Zentral ist hier der Begriff der Umwelt in den verschiedenen Kontexten und Ausdifferenzierungen: physisch, sozial, anthropologisch, historisch. Die Einbettung dieser Unterrichtseinheiten in das Curriculum ist aus Tab. 2 zu ersehen.

Die Präsentation von Unterrichtseinheiten

Beispiele aus den Klassen 2 und 4 (Alter der Schüler 8 bzw. 10 Jahre)

Aufbau und Darstellung einer Unterrichtseinheit

I Lehrerhandbuch

Teil A: Gründe für die Stoffauswahl
Entwicklungs Herausforderungen und Einschränkungen^{1) 2)}
Schlüsselbegriffe, zentrale Ideen, Leitideen¹⁾
Inhaltsbeschreibung, Unterrichtsmaterialien, Hilfsmittel
Weiterführende Materialien
Unterrichtsziele¹⁾

Teil B: Leitfaden durch die Unterrichtseinheit (aufgabenorientierte Strategien eines entwicklungsorientierten Unterrichts)

II Lehrbuch für die Hand des Schülers

III Zusätzliches Lehr- und Informationsmaterial (als Hilfsmittel und für Zwecke der Differenzierung)

Dias, Tonbänder, Bildtafeln

Aufgabenorganisation
(Beispiel aus Klasse 2)

Leitidee

1) Beispiele aus Klasse 2 (8 Jahre alte Schüler auf S.

2) Beispiele aus Klasse 4 (10 Jahre alte Schüler auf S.

1) Beispiele aus Klasse 2 (8 Jahre alte Schüler auf S.

Umwelten sind unterschiedlich

Die Spiele der Kinder unterscheiden sich entsprechend und spiegeln oft die Arbeit und die Rollen der Erwachsenen

Organisierende Ideen

- Die Spiele der Kinder sind unterschiedlich
- Kinder reagieren unterschiedlich auf Konflikte im Spiel
- Umwelten können nach Ähnlichkeit und Unterschieden geordnet werden
- Menschen wechseln die Umwelt (ziehen in andere Orte) aus vielerlei Gründen
- Die Umwelt verändert sich unter dem Einfluß von Mensch und Natur
- Menschen leben in unterschiedlichen Umwelten
- Unterschiedliche Umwelten bieten unterschiedliche Gelegenheiten für Spiel und Arbeit
- Unterschiedliche Umwelten beeinflussen die Arbeit von Kindern

Schlüsselbegriffe

Umwelt

Vielfalt/Unterschied

Bedürfnis

Soziale Interaktion/Kooperation

Arbeit/Rolle/Position/Norm

Institution

Wert

Tradition

Kausalität

ZIELE: Der Umgang mit dem Material, die Erfahrung, Arbeit und Information sollen dazu führen, daß die Schüler können, wissen und verstehen, wie in der folgenden Tabelle dargestellt:

A Wissen und Verstehen	B Fertigkeiten	C Einstellungen
1. den Begriff "Umwelt" kennen und verstehen	1. aus bildlichen Darstellungen Information gewinnen	1. die Perspektive von Menschen übernehmen, die in einer fremden Umwelt leben
2. die wesentlichen Merkmale der Umwelten: Land; Dorf; Stadt kennen	2. Erzählungen zuhören und mittels Darstellung, Bildern und Worten Verständnis ausdrücken können	2. verstehen und hinnehmen, daß andere eigene Gefühle und Vorstellungen haben
3. Spiele aus unterschiedlichen Umwelten (Land, Dorf, Stadt) erkennen und zuordnen	3. in Zeitungen, Büchern und grafischen Darstellungen/Bildern Information suchen können	3. Spaß an der Beobachtung anderer Leute und Lebensweisen haben
4. verstehen, in welcher Hinsicht Umwelten ähnlich/unähnlich sind	4. aus Interviews, Beobachtungen und Ortsbesichtigungen Information gewinnen können	4. Rücksicht auf andere und ihre Beziehungen üben

5. verstehen, wie die Umwelt das Leben der Menschen beeinflusst und wie Menschen ihre Umwelt beeinflussen

5. bildliche Darstellungen und Berichte für Vergleiche nutzen zu können

5. positive Einstellungen zur Zusammenarbeit entwickeln und

- in der Position des Stärkeren meiden, andere zu überwältigen
- in der Position des Schwächeren das eigene Urteil nicht preisgeben

6. Hypothesen formulieren

6. Erfahrungsberichte formulieren

7. Vergleiche ziehen

7. zuhören, Fragen stellen, Ergebnisse und Informationen teilen

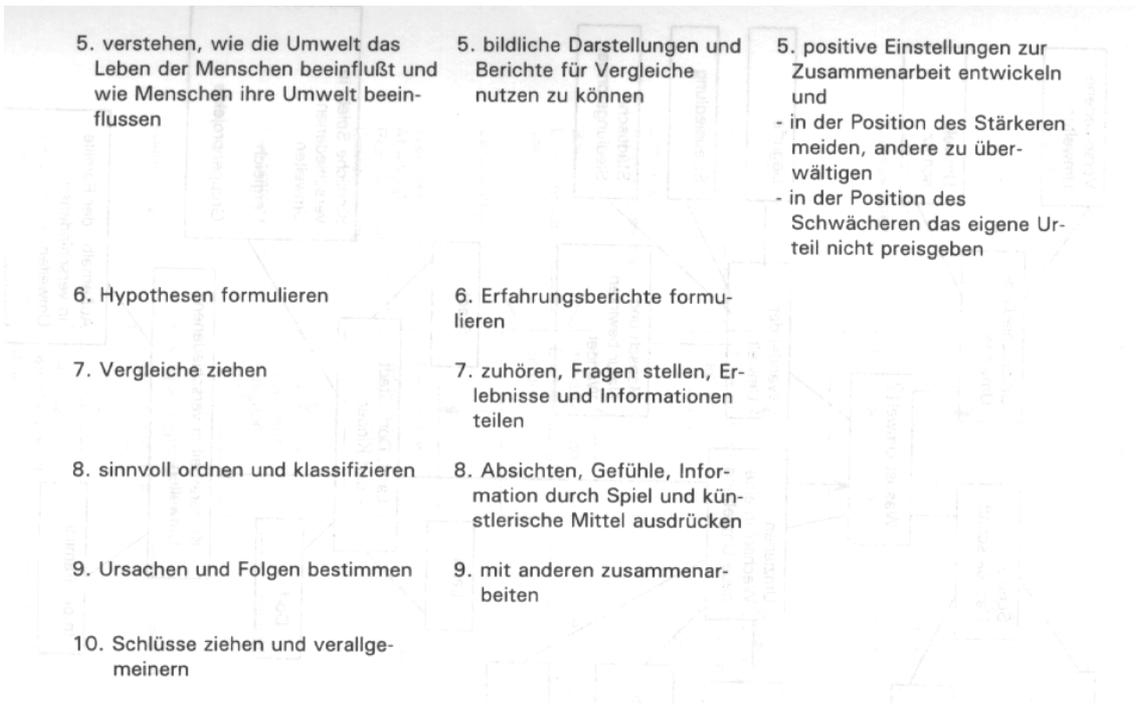
8. sinnvoll ordnen und klassifizieren

8. Absichten, Gefühle, Information durch Spiel und künstlerische Mittel ausdrücken

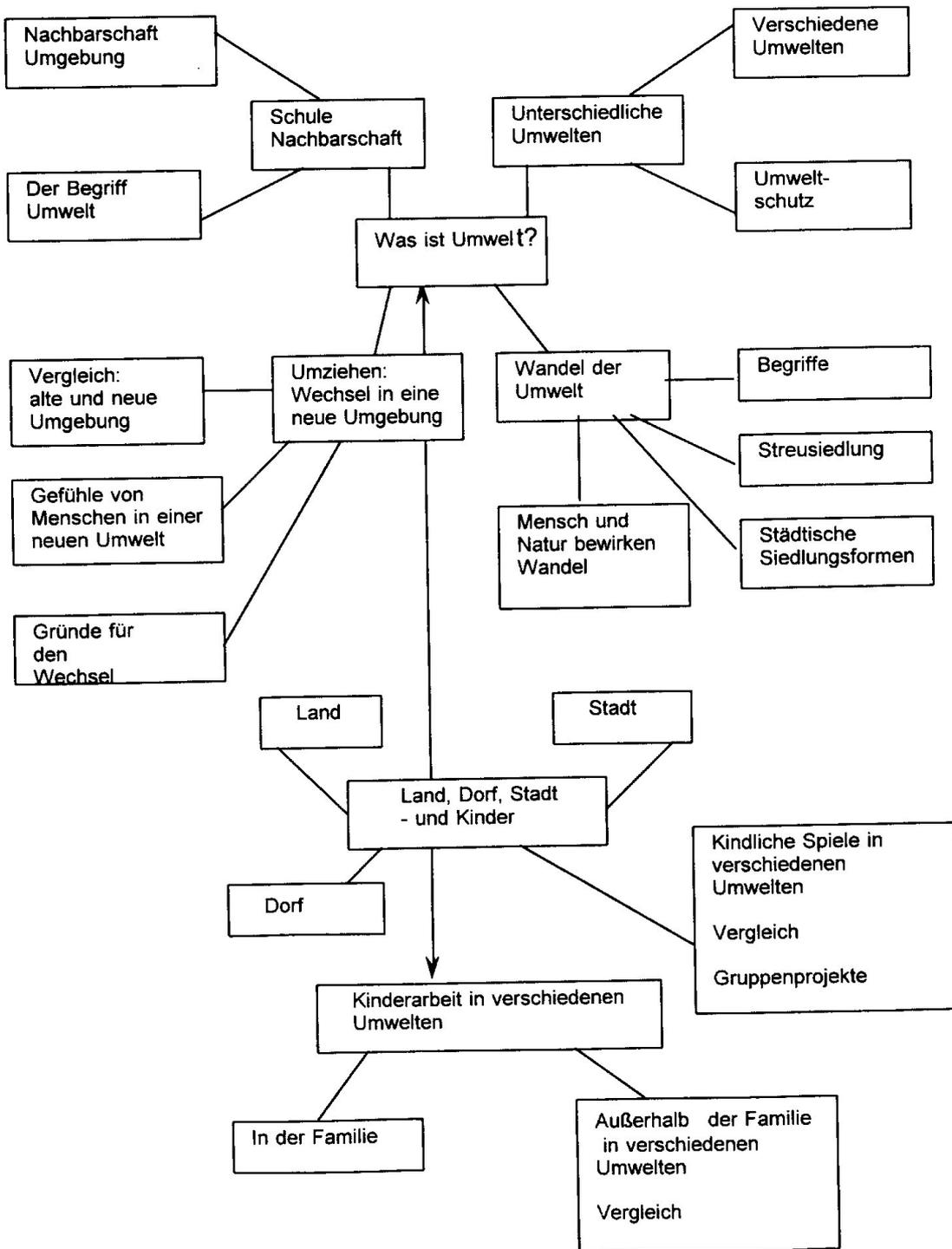
9. Ursachen und Folgen bestimmen

9. mit anderen zusammenarbeiten

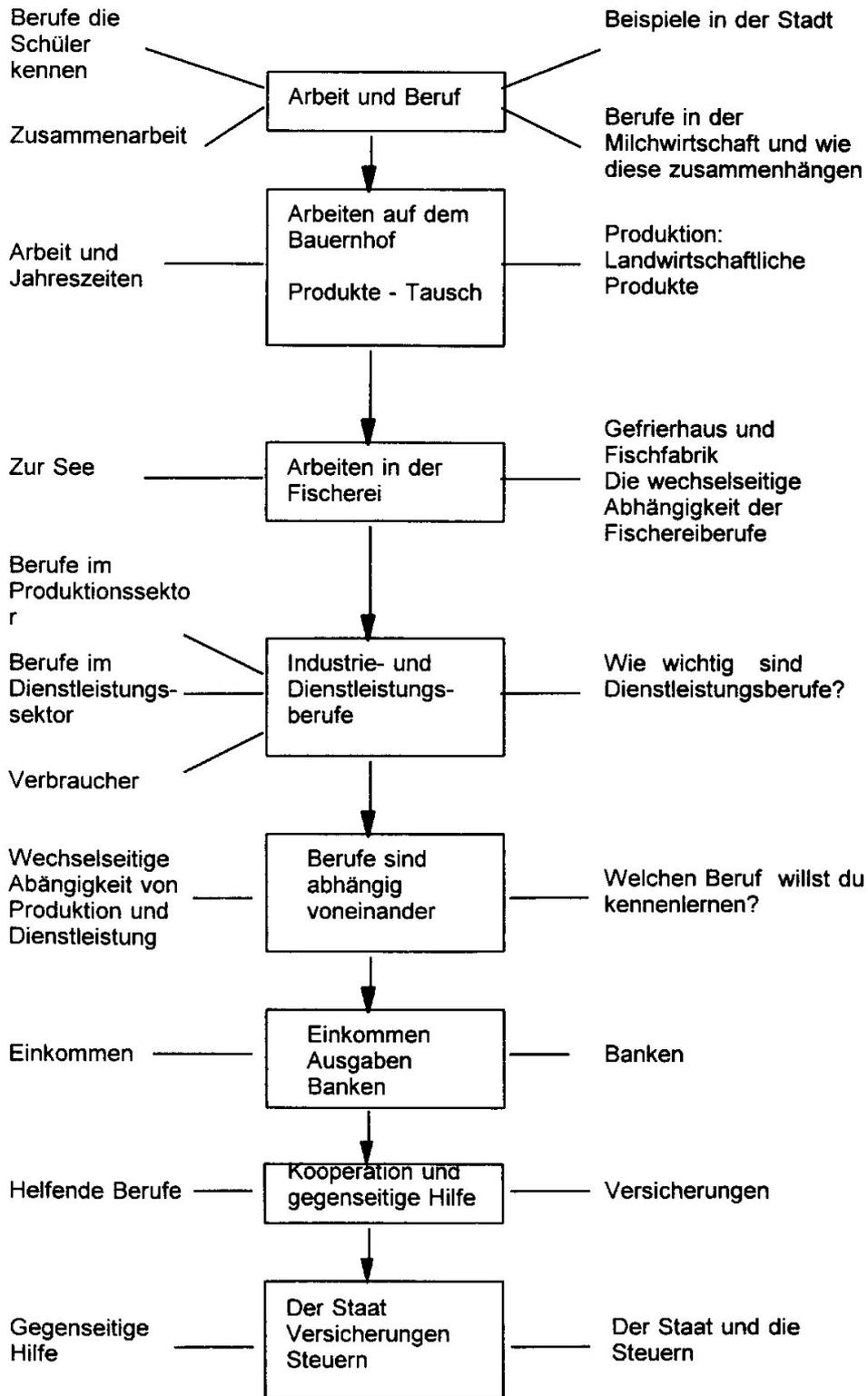
10. Schlüsse ziehen und verallgemeinern



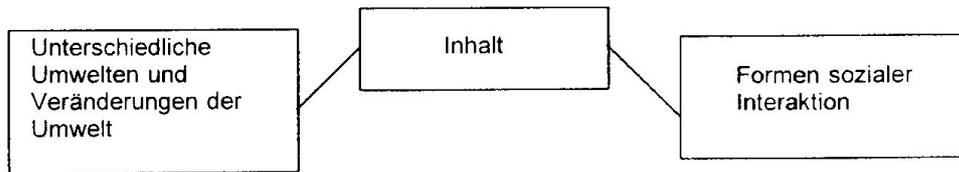
Aufgabenstruktur (Beispiel aus Klasse 2)



Aufgabenstruktur (Beispiel aus Klasse 2)



Die Unterrichtseinheiten der Klasse 4: Der Mensch in Natur und Gesellschaft



	<u>I Interaktionen</u>	
Fertigkeiten zur Beherrschung der Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> - wilde Kinder - unterschiedliche Völker unterschiedliche Sitten - warum Regeln - unter Menschen und Tieren 	Interaktionsmuster
	<u>II Unter Menschen und Tieren</u>	
Fertigkeiten zur Beherrschung der Umwelt	Die Anfänge des Menschen* Paviane Naturvölker <ul style="list-style-type: none"> - die Tasaday im Regenwald - die Buschleute in der Kalahari-Wüste* - die Eipo in den Bergen Neuguineas Ergänzungsmaterialien <ul style="list-style-type: none"> - Kamagura in Brasilien - Pygmäen in Zaire - Steinzeitjäger in Norwegen 	Menschliche und tierische Gesellschaften
	<u>III Die Besiedlung Islands</u>	
Soziale und technische Fertigkeiten zur Beherrschung der Umwelt	die ersten Siedler* die Wikinger das Siedlungsspiel (ein strategisches Spiel)	Arbeitsteilung Zusammenarbeit Die Wirkung von Institutionen
Zusätzliche Einheiten Dias und Tonbänder Lehrerhandbücher		
* genauere Ausführung folgt		

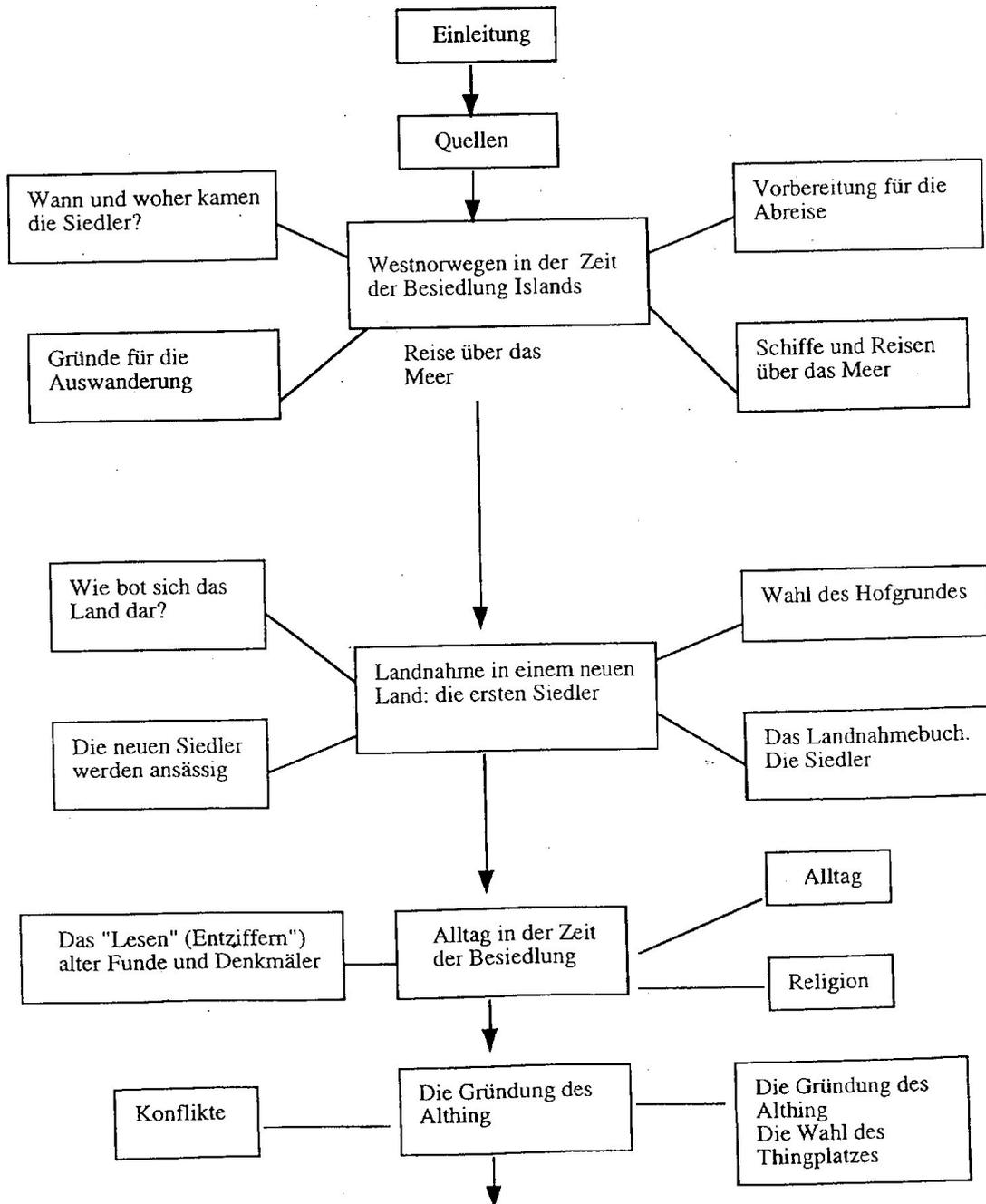
Die Struktur einer Unterrichtseinheit (Beispiel aus Klasse 4)

Die Anfänge des Menschen
 Die frühesten Menschen
 Menschen und Tiere: Unterschiede?

Australopithecus: Mensch oder Tier?
Die Umwelt der frühen Menschen
Der Mensch und das Feuer
Der Alltag in der Steinzeit
Dokumente aus der Steinzeit
Begegnung mit Sten
Der aufrechte Mensch
Der Neandertaler
Homo sapiens

Die Struktur einer Unterrichtseinheit
(Beispiel aus Klasse 4)

Die ersten Siedler



Literatur

- Bruner, J. S. (1970). Man: A course of study. Cambridge, Mass: Educational Development Center.
- Bruner, J. S. (1974a). Lernen, Motivation und Curriculum. Frankfurt am Main: Athenaem Fischer.
- Bruner, J. S. (1974b). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf: Schwann.

- Callies, E., Edelstein, W., Hopf, D., Keller, M. Krappmann, L., Petry, Ch., Raschert, J. & Reindel, H. (1974). Sozialwissenschaft für die Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculums. Stuttgart: Klett.
- Edelstein, W. (1973). Struktur, Prozess, Diskurs. Vorüberlegungen zu einer strukturellen Curriculumtheorie. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Edelstein, W. (1983). Cultural constraints on development and the vicissitudes of progress. In F. S. Kessel & A. W. Siegel (Hrsg.), *The child and other cultural inventions*. New York: Praeger, S. 48-81.
- Edelstein, W. (1986). The rise and fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974-84: Reflections on reason and power in educational progress. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 1-23.
- Edelstein, W. (1994). Eine Meditation zum Problem der entwicklungsorientierten Didaktik. *Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte*, Nr. 9, 2-12.
- Gardner, H. (1980). Cognition comes of age. In M. Piattelli-Palmarini (Hrsg.), *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, MA: Harvard University Press, S.XIII-XXXVI.
- Gerbaulet, S. & Herz, O. (1972). *Schulnahe Curriculumentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Grobman, H. (Hrsg.) (1964). *Biological Science Curriculum Study*. Washington: Boulder.
- Kamii, C. & DeVries, R. (1978). *Physical knowledge in preschool education: Implications of Piaget's theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, T. G. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leschinsky, A. unter Mitarbeit von C. Brühl, W. Edelstein, G. Kluchert, F. Kraft, T. Krettenauer, K. Schnabel u. M. Tiedke (1995). Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“.
- Physical Science Study Committee (PSSC). *Teacher's resource book and guide*. Boston: Heath, 1960-1963.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Taba, H., Durkin, M. C., Fraenkel, J. R. & McNaughton, A. (1971). *A teacher's handbook to elementary social studies. An inductive approach*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Weikart, D. (1967). *Preschool intervention. A preliminary report of the Perry Preschool Project*. Ann Arbor: Campus Publ.