Strukturgitter und Matrices in der Curriculumkonstruktion

Die Hauptaufgabe von didaktischen Strukturgittern und Matrices besteht darin, bei der → Curriculumentwicklung eine systematische Auswahl von Zielen und Inhalten zu gewährleisten. Strukturgitter und Matrices sind zwei- und mehrdimensionale Anordnungen von fachwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch begründeten Kategorien. Der Aufbau und die Funktion von Strukturgittern und Matrices werden vor dem Hintergrund verständlich, daß mit der Curriculumforschung ein neuer Typus von zweckrationalem Handeln in die Lehrplänkonstruktion vorgedrungen ist.

Bis in die 70er Jahre wurde das, *was* in der pB *wichtig* war, weitgehend durch die Tradition des Faches bestimmt. Man wählte Inhalte und Themen des Politikunterrichts – ganz im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik – gemäß ihrer Bildungsgehalte aus. Didaktische → Kategorien wie Konflikt, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung (Giesecke 1972) sollten den Selektionsprozeß steuern. Die Wissensexplosion und die Spezialisierung in den wissenschaftlichen → Bezugsdisziplinen der pB wie Soziologie, Politologie und Ökonomie ließen jedoch traditionelle sozialkundliche Lehrpläne und Stoffkataloge schnell veralten, ohne daß erkennbar wurde, was an ihre Stelle treten sollte. Alles konnte wichtig werden. Hinzu kam, daß nicht mehr absichtslose Allgemeinbildung, sondern Effektivitätsstreben (Nützlichkeitsdenken) in didaktischen Überlegungen mehr und mehr an Bedeutung gewann. Beide Momente – Stoffülle und Effizienzstreben – ließen offensichtlich werden, daß das didaktische Reduktionsproblem mit den traditionellen Mitteln nicht mehr zu lösen war.

Konstitutiv für die curriculare Lehrplangestaltung, wie sie von Robinsohn 1967 initiiert wurde, ist die Orientierung an Lebenssituationen. Schule und Unterricht sollten verstärkt zur Bewältigung von Lebenssituationen beitragen. Dies kann nur dann gelingen, wenn die dafür erforderlichen Qualifikationen ermittelt und vermittelt werden. Damit wurde die Selektion von Zielen (Qualifikationen) und Inhalten in ganz entscheidender Weise von gegenwärtigen und zukünftigen Verwendungssituationen abhängig gemacht. Die systematische Berücksichtigung der Situation bei der Generierung von Qualifikationen wie auch bei der Auswahl der Curriculumelemente machte das zweipolige Zweck-Mittel-(Was-Wie-)Schema, das der traditionellen Didaktik zugrunde lag, fragwürdig. An seine Stelle trat die Triade von Qualifikation (Zweck), Curriculumelementen (Mittel) und Situation. Hier zeigte sich nun, daß die Lehrplankonstrukteure – mehr oder weniger bewußt – einem neuen Typus von zweckrationalem Handeln folgten, der sich in der Betriebswirtschaft (besonders im Marketing) schon weitgehend etabliert hatte: In dieser neuen Effizienzlogik wird sowohl die Optimierung der Ziel-Mittel-Relation von der Situation (z. B. Interessen der Adressaten) abhängig gemacht, als auch die Zielfindung selbst wieder als Vorwegnahme erstrebenswerter Situationen angesehen (Sander 1984, 148–180). Zwischen Zielen, Mitteln und Situationen bestehen – zeitlich versetzt – zirkuläre Beziehungen. Zentrale Aufgabe zweckrationalen Handelns ist es nun, Verfahren und Strategien zu entwickeln, um die Relationen zwischen den drei Größen (Ziele, Mittel und Situation) zu objektivieren und zu optimieren. Die Funktion des didaktischen Strukturgitters im Curriculum »Politik« von NRW (Schörken 1974) und die Funktion der Matrix für die Auffindung von Inhalten machen das Ausmaß der Orientierung auch der pB an diesem Wandel in der Lehrplankonstruktion besonders deutlich.

Für die pB wie auch für andere Fächer war der curriculare Grundgedanke, ausgehend von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen Qualifikationen zu entwickeln, in seiner einfachen Form nicht realisierbar. Zum einen wäre es ein sehr aufwendiges Forschungsunternehmen geworden, für politisches Handeln typische gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen ausfindig zu machen, und ihnen entsprechende Qualifikationen zuzuordnen. Zum anderen ist ein Curriculum im Bereich der pB nicht vergleichbar mit einem Trainingskurs zur richtigen Bedienung einer Maschine, in dem die zu vermittelnden Qualifikationen durch die Funktionsweise der Maschine eindeutig vorgegeben sind. Politische Entscheidungen und Handlungen sind nicht von dem Typus, der für Mensch-Maschine-Beziehungen charakteristisch ist.

pB steht immer vor der Aufgabe, den jungen Staatsbürger zu einem vernünftigen Gebrauch seiner freien Entscheidungsmöglichkeiten anzuhalten, also dazu, zwischen Anpassung und Widerstand vernünftig zu entscheiden. D. h. die Lebenssituationen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen lassen sich hier weder eindeutig definieren noch einander eindeutig zuordnen. Zielvorgaben können in der

pB sehr wohl präzisiert werden, aber sie können, wenn nicht indoktriniert oder manipuliert werden soll, die Form von Entscheidungsalternativen nicht überschreiten. In der Erkenntnistheorie und Moralphilosophie ist dieses Verbot, aus der Erkenntnis dessen, was ist, das, was sein soll, abzuleiten, seit David Hume als naturalistischer Fehlschluß bekannt. Viele Probleme in der Auswahl und Begründung von Zielen in der pB rühren daher, daß dieses Verbot nicht beachtet wird.

Bei Robinsohn sollten Experten diese Definitions- und Ableitungsprobleme lösen. Damit wäre aber durch die personelle Zusammensetzung der Curriculumkommission das Ergebnis ungebührlich beeinflußbar geworden. Dieses Moment der Willkür versuchte Blankertz (1971) dadurch zu überwinden, daß er für die curriculare Arbeit der Lehrplankommissionen fachspezifische Selektionsinstrumente – fachdidaktische Strukturgitter – entwickelte, mit deren Hilfe nicht mehr Lebenssituationen, sondern Situationsdefinitionen der jeweiligen → Bezugswissenschaften analysiert werden sollten. Damit wird der bildungstheoretische Grundgedanke der → kategorialen Analyse wieder aufgenommen, fachdidaktisch gewendet und in das curriculare Schema eingefügt. Der Strukturgitteransatz kann somit als eine Symbiose zwischen bildungstheoretischer Legitimation und curricularem Effizienzdenken begriffen werden. Er unterscheidet sich in dieser Hinsicht von anderen Strukturgittern *(basic concepts, conceptual frameworks),* die z. B. in den USA, England und in der DDR entwickelt wurden und die sich in den zentralen Kategorien ausschließlich an der Struktur des Faches ausrichten.

Im Anschluß an diese Vorüberlegungen von Blankertz hat Thoma unter Verwendung zentraler Kategorien der Sozialphilosophie von Habermas ein fachdidaktisches Strukturgitter für den politischen Unterricht entwickelt, das von der Richtlinienkommission des Landes NRW übernommen wurde (→ Curriculare Konstruktionen und Inhalte pB). Es besteht im wesentlichen aus zwei Dimensionen: den Medien der Vergesellschaftung, zu denen Arbeit, Sprache und Herrschaft gezählt werden, und den Ebenen der Definition (technisch »wertfrei«, zweckrational; praktisch, ideologisch; emanzipatorisch »kritisch«). Werden beide Dimensionen zeilen- und spaltenweise miteinander kombiniert – auf die weiteren Ausdifferenzierungen kann hier verzichtet werden –, erhält man ein heuristisches Schema mit dreimal drei Feldern. Diese sind zu verstehen als Gliederungspunkte (Frageraster) für eine systematische Analyse von Situationsdefinitionen (Sachanalyse unter fachdidaktischer Perspektive). Von seiner Funktion und Struktur her ist das didaktische Strukturgitter nichts anderes als ein morphologischer Kasten, wie er seit Jahren als Kreativitätstechnik zur Zielfindung verwendet wird (Sander 1984, 154ff.).

Die Art und Weise, wie die Richtlinienkommission von NRW das didaktische Strukturgitter verwendet hat (von Richtlinienkommissionen anderer Bundesländer ist es nicht übernommen worden), bestätigt diese rein heuristische Funktion: Sie entwickelte einen umfangreichen Standardfragenkatalog, mit dessen Hilfe sie die zahlreichen curricularen Analysen durchführte, auf deren Basis sie dann eine Fülle von Teilqualifikationen eruierte (Menne 1974). Die Ausformulierung der ersten neun Qualifikationen der Richtlinien für den Politikunterricht orientierte sich an diesen durch das Strukturgitter gesteuerten Vorarbeiten. Zwischen den curricularen Analysen und den Qualifikationen besteht jedoch kein logisch-deduktiver, sondern nur ein heuristischer Zusammenhang. Das Strukturgitter weitet die Analyseperspektive und ist als heuristisches Ordnungsschema für Sachanalysen in fachdidaktischer Absicht gut brauchbar. Eine Deduktion von Qualifikationen auf der Basis von Situationsanalysen kann und will es nicht leisten. Lediglich die Bandbreite möglicher Handlungsalternativen in politischen Entscheidungssituationen soll sichtbar gemacht werden. Diese überwiegend heuristische Funktion wird auch daran ersichtlich, daß die Kommission die zehnte Qualifikation und – für die 3. Auflage der Richtlinien (1987) – zwei weitere Qualifikationen entwickelt hat, die die Bereiche Internationale Politik sowie Arbeit und Umwelt abdecken sollen, ohne sich dabei jeweils auf curriculare Vorarbeiten mit dem Strukturgitter zu stützen.

Während das didaktische Strukturgitter die Relation zwischen den beiden Variablen »Situation« und »Qualifikation« objektivieren, optimieren und transparent machen soll, besteht die Aufgabe der Matrix zur Auffindung von Unterrichtsinhalten darin, die Relation zwischen den beiden Größen »Qualifikation« und »Curriculumelement« bestimmbar zu machen. Da ein Stoffkanon hinfällig geworden ist, aber die völlige Freigabe der Inhalte auch keine Lösung darstellt, gilt es, einen flexiblen Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen die möglichen Inhalte ausgewählt und den Handlungsintentionen zugeordnet werden können. Diese Überlegung führt zu einer zweidimensionalen Matrix, wobei in den Situationsfeldern (Schule, Familie, Freizeit, Öffentlichkeit, internationale Beziehungen) die Inhalte erfaßt werden und in den Spaltenparametern die möglichen Handlungsintentionen. Bei der Erstellung eines schulinternen Lehrplanes »Politik« haben die Politiklehrer nun darauf zu achten, daß alle Situationsfelder und alle Qualifikationen im Curriculum der Sekundarstufe I mindestens einmal abgedeckt sind. Schwerpunkte können gesetzt werden, Einseitigkeiten werden vermieden, Transparenz ist gegeben. Auf diese Weise läßt sich das didaktische Reduktionsproblem situationsangemessen und flexibel lösen.

Eine Matrix zur Bestimmung der verbleibenden Relation zwischen den beiden anderen Konstruktionsgrößen »Curriculumelemente« (Mittel) und »Situation« ist bisher nicht entwickelt worden. Eine solche Konstruktion setzt, dies sei ergänzend hinzugefügt, eine Typologie der Lernenden hinsichtlich der Art ihres politischen Lernens voraus, die dann mit einer Typologie der Medien und Methoden des Unterrichts hinsichtlich ihres Anregungs- und Aufforderungscharakters kombiniert werden müßte.

Die Strukturgitter und Matrices können ihre Funktion in dem neuen Typus zweckrationaler Curriculumkonstruktion nur erfüllen, wenn sie als heuristische Ordnungsschemata pragmatisch eingesetzt und die Kategorien strikt nominalistisch verstanden werden. Ein Rückfall in die Fehler normativer und bildungstheoretischer Didaktik findet vor allem statt, wenn diesen ein normativer oder ontologischer Bedeutungsgehalt zugeschrieben wird, der dann nur noch mit Hilfe von »Wesensschau« zu eruieren ist. Hierauf sind viele Mißverständnisse und Fehlinterpretationen zurückzuführen. Ebenso verfehlt wäre es, auf der Grundlage dieses fortgeschrittenen Typus von effizientem Handeln die normativen Probleme der pB und des politischen Handelns lösen zu wollen. Denn die technische Verbesserung der Zielfindung und Zielvorgabe, der Zweckmäßigkeit des Mitteleinsatzes und der effizienten Ausrichtung des zweckrationalen Handelns an Situationen kann nicht die völlig andersgear-

tete moralisch-praktische Frage ersetzen: Was können wir wollen? Wie können wir verantwortlich urteilen und handeln?

Wolfgang Sander

BLANKERTZ, H. (Hrsg.), Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen [2]1971. – GIESECKE, H., Didaktik der politischen Bildung, München [7]1972. – LACKMANN, J., Das Strukturgitter – Paradigma der »Münsteraner Schule« in kritischer Betrachtung, Frankfurt 1981. – MENNE, D., Die Instrumentalisierung des Strukturgitters, in: SCHÖRKEN, R. (Hrsg.), 1974. – ROBINSOHN, S. B., Bildungsreform als Reform des Curriculum, Neuwied 1967. – SANDER, W., Effizienz und Emanzipation – Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der politischen Bildung, Opladen 1984. – SCHÖRKEN, R. (Hrsg.), Curriculum »Politik«. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974. – THOMA, G., Zur Entwicklung und Funktion eines »didaktischen Strukturgitters« für den politischen Unterricht, in: BLANKERTZ, H. (Hrsg.), 1971.