

Andreas Fischer (Professor für Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Lüneburg):

Im Spiegel der Zeit
Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts.
Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung der arbeitsorientierten
Forschung und Bildung 2003, S. 93-124.

„Und so wie die Wissenschaft nicht auf Technologie beschränkt werden kann, darf auch Sprache nicht auf Scheinklarheiten einfacher Zweck-Mittel-Beziehungen reduziert werden“ (Geißler 1974, S. 5).

Günter Kutscha / Andreas Fischer

Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie – Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten (2003)

Vorbemerkungen des Veranstalters (A. Fischer)

Als Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegschule in Nordrhein-Westfalen hat Günter Kutscha in den siebziger Jahren ein Strukturgitter für den Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften in der Integrierten Sekundarstufe II entworfen. Dieses Strukturgitter wurde über den speziellen Verwendungszusammenhang des Kollegschulversuchs hinaus bekannt unter dem Titel „Das politisch-ökonomische Curriculum“ (1976). Das folgende Gespräch ist in drei Abschnitte untergliedert. Sie betreffen folgende Fragen bzw. Problemkomplexe: 1. Was ist überhaupt ein Strukturgitter? Wie ist es aufgebaut, und welche Funktionen hat es im didaktisch-curricularen Planungszusammenhang? 2. Welche Prinzipien und fachdidaktischen Konzepte liegen dem Strukturgitter für „Das politisch-ökonomische Curriculum“ zugrunde? An welche Grundstrukturen der Wirtschaftswissenschaften knüpft es an, und welche Rolle spielt bei der Entwicklung ökonomischer Fachkompetenzen das Verhältnis von betriebswirtschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Rationalität? 3. Ist das Strukturgitter für „Das politisch-ökonomische Curriculum“ angesichts der Herausforderungen der „Neuen Ökonomie“ überholt? Hat es noch eine perspektivische Relevanz für die Didaktik der Wirtschaftslehre, oder ist es nach Beendigung des Modellversuchs Kollegschule und der neo-liberalistischen Wende nur noch Makulatur?

1. Aufbau und Funktionen didaktischer Strukturgitter für die Begründung und Rechtfertigung curricularer Entscheidungen

Andreas Fischer (A.F.): Im Verlauf der sechziger Jahre war einiges in Bewegung. Der Sputnik-Schock saß der westlichen Welt noch im Genick, Technik und Ökonomie stellten neue Herausforderungen, der Mauerbau auf Seiten der früheren DDR verschärfte den „Kalten Krieg“, und in der Bundesrepublik sorgte das Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ für Unruhe unter Ökonomen und Bildungspolitikern gleichermaßen. Mit der Einrichtung des Deutschen Bildungsrats im Jahre 1975 begann hierzulande die Ära der Bildungsreform unter dem Anspruch der Verbesserung des Bildungswesens, und zwar sowohl unter dem Gesichtspunkt internationaler Wettbewerbsfähigkeit als auch im Hinblick auf Demokratisierung und Chancengleichheit innerhalb des deutschen Bildungswesens. Mit der Veröffentlichung von Saul B. Robinsohns Publikation „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (1967) begann in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine „kurze Ära“ der Curriculumreformbewegung. In dieser Phase spielte der so genannte Strukturgitteransatz, an dem Sie im Münsteraner Arbeitskreis für Didaktik mitarbeiteten, eine bedeutende Rolle.

Günter Kutscha (G.K.): Vielen Dank für den kurzen historischen Rückblick. Tatsächlich lassen sich didaktische Ansätze nie angemessen ohne den Rekurs auf die geschichtlich bedingte Erziehungswirklichkeit nachvollziehen und verstehen. Diese Einsicht verdanken wir der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Bildungstheorie. Was speziell den Strukturgitteransatz angeht, lassen Sie mich Ihrem Rückblick noch einige Details hinzufügen!

Der Strukturgitteransatz geht zurück auf Vorarbeiten am Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin. Dort beschäftigte sich in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine kleine Arbeitsgruppe um Herwig Blankertz mit der Entwicklung eines didaktischen Konzepts für das neu eingeführte Fach Arbeitslehre (zum Hintergrundgrund siehe Blankertz 1975; Kell 1986). Es ging zunächst darum, sich darauf zu verständigen, an welchen didaktischen Intentionen sich die Arbeitslehre orientieren sollte. Die von den damaligen Arbeitslehre-Didaktikern Georg Groth und Adolf Kell entwickelte Matrix (als Vorläuferin der späteren Strukturgitter) diente dazu, die ausführlich dargelegten didaktischen Begründungszusammenhänge übersichtlich und systematisch zusammenzufassen. Die Matrix diente als Grundlage für die weitere, mittelfristig angelegte und fachdidaktisch orientierte Entwicklung von Lehrplänen. Wenige Jahre später wurde diese „Strategie“ der mittelfristigen fachdidaktischen Curriculumentwicklung – als Alternative zum Konzept der längerfristig und an komplexen Lebenssituationen orientierten Curriculumrevision nach dem von Ihnen bereits erwähnten Ansatz von Saul B. Robinsohn (1967) – bei der didaktisch-curricularen Strukturierung von Schwerpunkten für die Integrierte Sekundarstufe II übernommen. Das geschah im Kontext der Münsteraner Arbeitsgruppe Didaktik und in der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe NRW, in der ich seit 1974, unter der Leitung von Herwig Blankertz, hauptberuflich tätig war.

Wie im Fall der Arbeitslehre konnte man auch beim Aufbau der Kollegscheule nicht vorhandene Lehrpläne übernehmen und sie fortschreiben. Die Verbindung von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen erforderte die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte und Curricula, die zu begründen und zu rechtfertigen waren. Der Strukturgitteransatz war eine „Innovationsstrategie“. So gesehen ist es verständlich, dass er seine Attraktivität verlor, als die Bildungspolitik ihre Innovationskraft einbüßte und die Curriculumentwicklung sich weitgehend auf die Fortschreibung bestehender Lehrpläne beschränkte. Die eigentlich innovativen Impulse kommen seit den achtziger Jahren im Wesentlichen aus dem Bereich der betrieblichen Berufsausbildung und der Entwicklung von Ausbildungsordnungen.

A.F. Bevor wir weiter über die Funktionen von Strukturgittern im Prozess der Curriculumentwicklung sprechen, wäre es hilfreich, wenn Sie zunächst kurz darlegen würden, was überhaupt ein Strukturgitter ist. Wie ist es aufgebaut? Was kann man damit machen?

G.K. Wie Sie dem vorliegenden Strukturgitter für „Das politisch-ökonomische Curriculum“ entnehmen, handelt es sich hierbei äußerlich betrachtet um eine zweidimensionale Matrix. Die Spalten- und Zeilenkategorien beziehen sich einerseits auf den Systemzusammenhang ökonomischer Transaktionsmedien (Güter, Geld, Information) und andererseits auf die den Subjekten ökonomischen Handelns abgeforderten bzw. zugemuteten Kompetenzen (Orientierungsfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit).

Innerhalb der Strukturgitterfelder erfolgt die Verknüpfung von Subjekt- und Systembezug unter fachdidaktisch begründeten Kriterien. Es mag vielleicht zum Verständnis beitragen, wenn ich hinzufige, dass ich mich beim Aufbau des Strukturgitters von Ralph W. Tyler und dessen in mehr als dreißig Auflagen veröffentlichten „Klassiker“ der Curriculumentwicklung „Basic Principles of Curriculum and Instruction“ (deutsch: 1973) habe inspirieren lassen. In seiner weltweit bekannten Tyler-Matrix werden Inhalts- und Verhaltensaspekte in einer zweidimensionalen Tabelle fachdidaktisch zueinander in Beziehung gesetzt. Im Fach Biologie zum Beispiel die Strukturkategorien „Funktionen des menschlichen Organismus“ etc. mit den Verhaltenskategorien „Verständnis wich-

tiger Fakten“, „Vertrautheit mit verlässlichen Informationsquellen“, „Fähigkeit Daten zu interpretieren“ etc.

Abbildung

**Strukturgitter für das politisch-ökonomische Curriculum
Referenzpunkte der Lernzielfindung und –begründung**

Systembezug: Transaktions- medien Erkenntnis- leitende Interessen	Güter	Geld	Information
Technisches Interesse: Handlungseffizienz	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Ungewissheit
Praktisches Interesse: Handlungs- orientierungen	Wohlfahrt	Austauschgerechtigkeit	Sicherheit
Emanzipatorisches Interesse: Handlungskritik	Kritische Beurteilung güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen unter Aspekten der Verursachung und Vermeidung von Armut, Ausbeutung und Entfremdung		

Ich selbst betrachtete die Tyler-Matrix mit den Strukturgittern, was den Aufbau anbetrifft, als weitgehend struktur-isomorph. Vergleichbarkeiten bestehen auch hinsichtlich der Funktion der Tyler-Matrix bzw. der Strukturgitter im Prozess der Curriculumkonstruktion, -implementation und -evaluation: Die Tyler-Matrix ist ein heuristisches Instrument zur Findung, Begründung und Evaluierung von Lernzielen. Systematisch nachgeordnet ist dann die Frage: Wie können Lernerfahrungen ausgewählt werden, die wahrscheinlich zum Erreichen der mit Hilfe der Matrix identifizierten Lehrziele nützlich sind?

Der aus meiner Sicht wichtigste Berührungspunkt zwischen Tyler-Matrix und Strukturgitter ist die zugrunde liegende „strukturalistische“ Prämisse, dass die im Unterricht anzustrebenden Kompetenzen aus den Grundstrukturen der einschlägigen Fachwissenschaften zu generieren seien. Ähnliche Überlegungen finden sich bei Jerome S. Bruner (1970), Ford / Pugno u.a. und – unter den Strukturgitter-Konstrukteuren – insbesondere bei Dieter Lenzen (1976). Im Unterschied zum Begriff der didaktischen Matrix, wie er in der Arbeitslehre-Didaktik geprägt wurde, betont der Ausdruck „*Strukturgitter*“ die „strukturelle“ Qualität der in Form einer Matrix (eines Gitters) präsentierten Tiefendimensionen der Generierung curricularer Konstrukte (gewissermaßen im Sinne einer „curricularen

Transformationsgrammatik“). Darauf haben insbesondere Dieter Lenzen und Hilbert Meyer (1975: 196 ff.; auch Kutscha 1976b: 183 ff.) hingewiesen.

A.F. Das finde ich sehr aufschlussreich, was Sie da an Hintergründen andeuten. Manchmal hat man beim Lesen der Strukturgitter-Texte ja den Eindruck, als handelte es sich beim Strukturgitter-Ansatz um eine - mit einem neuen Kleid ausgestaffierte - typisch deutsche Variante der traditionellen geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktik. Wenn ich Ihnen recht folge, ist bei der Konstruktion von Strukturgittern auch die angloamerikanische Curriculumtheorie und -forschung berücksichtigt worden.

G.K. Ja, das geschah insbesondere im Münsteraner Arbeitskreis Didaktik. Wichtige Impulse erhielten wir durch die Veröffentlichungen von Saul B. Robinsohn und die darin rezipierte angloamerikanische Curriculum-Literatur. Als ich 1968 meine Diplomarbeit über den „Beitrag der Curriculumforschung für den Entwurf eines Lehrkanons – Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts“ schrieb, befand sich in der Bibliothek des wirtschaftspädagogischen Seminars der Johann-Goethe-Universität Frankfurt am Main als einzige einschlägige Veröffentlichung zur Curriculumforschung die Programmschrift von Robinsohn „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, die erst 1967 erschienen war. Ich hatte das Glück, von der Universität ein kleines Stipendium zu erhalten, das mir einen Aufenthalt am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin ermöglichte. Dort lernte ich nicht nur Saul B. Robinsohn kennen, sondern im Original die einschlägige Fachliteratur zur Curriculumforschung in den Vereinigten Staaten und in Skandinavien. Das war für mich eine sehr eindrucksvolle Erfahrung, und noch heute schlage ich in meiner Diplomarbeit nach, wenn ich mir einen Überblick über die Klassiker der Curriculumforschung in den Vereinigten Staaten verschaffen will. Innerhalb weniger Jahre füllten sich dann die Bibliotheksregale mit curriculumtheoretischer Literatur aus den USA, Großbritannien, Australien etc.

Als ich auf den Münsteraner Arbeitskreis Didaktik stieß, gehörte diese Literatur zum festen Bestandteil der Diskussion, woraus wichtige Dissertationen und Veröffentlichungen hervorgegangen sind. Der Strukturgitteransatz ist von diesem Diskussionsambiente stark beeinflusst worden. Gleichwohl – und das macht die Besonderheit im Unterschied zu den vielfältigen Varianten der strukturalen Curriculumtheorie angloamerikanischer Couleur aus – ist der Strukturgitter-Ansatz der Münsteraner Arbeitsgruppe fest verankert in der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie, rezipiert unter dem Anspruch der von Blankertz vertretenen Emanzipatorischen Pädagogik und den darin enthaltenen Einflüssen der Kritischen Theorie aus der Frankfurter Schule (vgl. hierzu: Kutscha 1989).

A.F. Halt! Sie greifen jetzt vor auf die weiteren Teile unseres Gesprächs. Bevor wir dazu übergehen, möchte ich Sie fragen, ob Sie zunächst nicht mit einer „handfesten“ Definition dessen, was ein Strukturgitter ist, abschließen können. Vielleicht so formuliert, dass es auch Studierende, die nicht zur Strukturgitter-Gemeinde gehören, nachvollziehen können.

G.K. Ihr Anliegen kann ich gut verstehen. Aber bedenken Sie bitte, dass die unterschiedlichen Strukturgitter, zum Beispiel für den politischen Unterricht (Thoma 1972), für den Unterricht in der Primärsprache (Lenzen 1973), für den Biologieunterricht (Ewers 1974) etc., nicht aus einem Guss entstanden sind. Einen detaillierten Überblick finden Sie bei Blankertz 1971, Lenzen / Meyer 1975 und Kell 1986. Deshalb lässt sich eine übergreifende Begriffsbestimmung nur auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau formulieren. Also, Ihrem Wunsch, eine „handfeste“ Definition anzubieten, werde ich nicht entsprechen können.

Einen brauchbaren Definitionsversuch findet man bei Lenzen/Meyer (1975: 195). Dort heißt es: „Wir verstehen unter einem fachdidaktischen Strukturgitter einen in der Form eines mehrdimensionalen Gitters zusammengestellten Satz von Kriterien und Kategorien, mit dem die jeweilige fachwissenschaftliche Struktur (...) und die an eine solche Fachwissenschaft heranzutragenden gesellschaftlichen (...) und subjektiven (...) Gesichtspunkte erfasst werden können.“ Hinzuzufügen wäre,

dass der Strukturgitteransatz in allen seinen Varianten eine Prämisse enthält, die zunächst selbst einmal der Begründung bedarf: „... es wird nämlich vorausgesetzt, dass Curricula und einzelne curriculare Entscheidungen überhaupt begründungs- und rechtfertigungsbedürftig sind“ (Lenzen / Meyer 1975: 186).

Wer sich in der Praxis der Lehrplanentwicklung umsieht, wird schnell feststellen, dass diese Prämisse keineswegs selbstverständlich ist. In der Regel sind die amtlichen Lehrpläne sich selbst genügsam. In Ihnen werden Ziele und Inhalte formuliert, die zwar teilweise minutiös bis in Einzelheiten hinein ausdifferenziert sind, aber keine Begründungen und Rechtfertigungen enthalten, durch die sie legitimiert werden. Strukturgitter hingegen sind Teil einer gründlichen Bedingungsanalyse und eines stringenten Begründungszusammenhangs, der es ermöglicht, die Prämissen curriculärer Entscheidungen nachzuvollziehen, sie kritisch zu prüfen und ihnen gegebenenfalls im Sinne eines didaktischen Diskurses zu widersprechen.

Man könnte in diesem Zusammenhang von einer curricularen Strategie strukturierter Offenheit sprechen. Strukturgitter sind ein Element curriculärer Handlungsforschung, bei der die Curriculumentwickler und letztlich auch die Adressaten von Lehrplänen – also die Lehrer – am didaktischen Diskurs beteiligt sein sollten. Auch hierzu möchte ich mich nicht auf eine artifizielle Definition dessen, was „Diskurs“ heißen soll, festlegen.

Für einprägsam und gehaltvoll halte ich die folgende Umschreibung von Herwig Blankertz (1973): „Mit Diskurs meine ich ... nur ganz schlicht eine argumentierend fortschreitende Erörterung, die im Gegensatz sowohl zu einer streng erfahrungswissenschaftlich abgesicherten Aussage auf der einen Seite als auch zu einer dogmatischen Feststellung auf der anderen Seite den Widerspruch ernst nehmen muss, ja geradezu auf die Reaktion des Gesprächspartners angewiesen ist, weil Richtigkeit oder Angemessenheit des Diskurses nur im Dialog erfahrbar ist.“

Lassen Sie mich vor diesem Hintergrund den „Strukturgitteransatz“ als „curriculare Entwicklungsstrategie“ durch folgende gemeinsame Komponenten charakterisieren: 1. durch das Strukturgitter (i.e.S.), das als zweidimensionale Matrix mit Bezug auf den fachlich relevanten Systemkontext einerseits und die zu vermittelnden Kompetenzen andererseits die „Grundstruktur“ für die weitere Curriculumentwicklung abbildet; 2. durch Bedingungsanalysen und Begründungszusammenhänge, auf denen das Strukturgitter gewissermaßen als systematisch stringente Zusammenfassung didaktischer Kategorien und Kriterien basiert und 3. den daran anschließende Diskurs, der im Sinne „strukturierter Offenheit“ - unter Einbeziehung der am Curriculumprozess beteiligten Handlungssubjekte - zur Erstellung von Lehrplänen unter fachdidaktisch begründeten, im Strukturgitter artikulierten Prämissen führt.

A. F. Die Bedingungsanalysen nehmen bei der Erstellung von Strukturgittern einen breiten Raum ein. Wie Sie in Ihren Studien zum Strukturgitteransatz darlegen, sind die institutionellen Rahmenbedingungen der Wissensvermittlung im Ausbildungssystem ebenso zu berücksichtigen wie die Anforderungen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der einzelnen Lernbereiche. Außerdem sind die gesellschaftlichen Handlungsfelder und Qualifikationsanforderungen auszuloten sowie die Rechte und Interessen der Lernsubjekte zu berücksichtigen etc. Ist dies nicht eine Sisyphosarbeit?

G.K. Nur bedingt, wenn Sie damit meinen, dass diese Arbeit nie abgeschlossen sein kann. Aber wenn wir Innovationsprozesse in Gang bringen und nachhaltig fördern wollen, müssen wir auch den Mut haben, mit vorläufigen Setzungen und Begründungen zu beginnen, sofern diese für weitere Diskurse und Forschungsergebnisse offen sind und nicht wie Dogmen behandelt werden.

Strukturgitter und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungsanalysen und Begründungszusammenhänge haben den Charakter von „hypothetischen Entwürfen“. Wie Hypothesen in der empirischen Forschung gelten die didaktischen Leitkriterien im Sinne des Strukturgitteransatzes nur so lange, wie sie sich im didaktischen Diskurs unter dem Einfluss der sich verändernden gesellschaftlichen

Verhältnisse und Qualifikationsanforderungen, des Erkenntnisfortschritts in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken etc. als tauglich bewähren. Das ist für mich ein ganz zentraler Grundsatz.

Die empirische, fachdidaktisch orientierte Lehr-Lern-Forschung, etwa im Sinne der Göttinger Schule (vgl. Achtenhagen u.a. 1992), steht deshalb auch nicht im Widerspruch zum Strukturgitteransatz; sie ist unverzichtbar für offene, dynamische Curriculumentwicklung. Allerdings ist auch sie auf den Diskurs über Kriterien pädagogisch gerechtfertigten Handelns verwiesen. Denn didaktische Entscheidungen lassen sich nicht deduktiv aus empirischen Befunden ableiten. Im Sinne innovativer Curriculumentwicklung wäre es auch nicht zweckmäßig abzuwarten, bis alle Probleme gelöst sind oder sich unter empirischer Kontrolle befinden.

Unter dem Gesichtspunkt von Effizienz und Tauglichkeit ist es wenig sinnvoll, Einzelprobleme punktuell beliebig vertiefen zu wollen, ohne die Folge- und Nachbarprobleme mit zu berücksichtigen und Schritt für Schritt ein ganzes Geflecht an Beziehungen herzustellen. Um auf Ihre Frage zurückzukommen: Bedingungsanalysen erfordern einen hohen Aufwand, aber richtig gesehen und zweckmäßig durchgeführt rollt der Stein des Bemühens nicht – wie beim Sisyphos im Tartaros – auf den Ausgangspunkt zurück. Es geht (hoffentlich) vorwärts, wobei im curricularen Entwicklungsprozess die klügste aller Verbindungen zwischen zwei Punkten – um es in einem geometrischen Gleichnis auszudrücken – nicht unbedingt die gerade Linie sein muss.

A.F. Noch eine letzte kritische Frage zum formalen Aufbau von Strukturgittern. Besteht nicht die Gefahr, dass sie in der spezifischen Form der Matrix eine sachlogische Stringenz vortäuschen, die recht statisch wirkt?

G.K. Aus theoretischer Sicht stimme ich Ihnen im Prinzip zu. Darauf werde bei der kritischen Würdigung des Strukturgitters noch näher eingehen. Unter Gesichtspunkten der Curriculumpraxis habe ich indes kaum Skrupel. Es kommt darauf an, wie man mit diesem Instrument umgeht. Ich habe in unserem Gespräch nicht zuletzt deshalb so nachdrücklich auf die diskursive Ebene des Strukturgitteransatzes verwiesen, weil eben hier zum Tragen kommt, wie flexibel im Sinne einer reflexiven Systemsteuerung das Strukturgitter im Prozess der Curriculumentwicklung zur Geltung kommt. Bei der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern in der früheren Koordinierungsstelle Sekundarstufe II (die Vorläuferin des späteren Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest) hatte ich nicht den Eindruck, dass die Beteiligten sich von der Stringenz des Strukturgitters blenden ließen.

Lassen Sie es mich etwas anschaulicher darstellen: Als ich im Jahre 1974 beauftragt wurde, ein Konzept für die didaktisch-curriculare Ausgestaltung des Schwerpunkts Wirtschaftswissenschaften im Modellversuch Kollegschule zu entwickeln, schrieb ich zunächst einen ungefähr 30seitigen Text, in dem die aus meiner Sicht wichtigsten fachdidaktischen Leitgedanken ausformuliert waren. Die Curriculum-Entwicklungsgruppe sollte sich damit auseinandersetzen, um auf dieser Grundlage die ersten curricularen Bausteine auszuarbeiten. Als ich in die Gruppe kam, gab es viele Unmutsäußerungen darüber, dass der Text viel zu „dicht“ geschrieben sei und man weitere Erläuterungen benötige.

Ein wenig entmutigt setzte ich mich daran, die „Kurzfassung“ gründlich zu erweitern (daraus ist dann später meine Doktorarbeit entstanden). Ich legte der Arbeitsgruppe nach einigen Wochen einen rund 100seitigen Text mit ausführlichen Bedingungsanalysen etc. vor. Die Gruppe war entsetzt. Sie weigerte sich, einen so umfangreichen Text überhaupt zu lesen oder gar auszuwerten. Dazu hatten nur wenige der Gruppenmitglieder Lust und Zeit.

Also machte ich mich – dem Beispiel anderer Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung folgend – daran, meine Überlegungen auf einem Blatt Papier in Form einer Matrix zusammenzufassen (ich war übrigens aus den von Ihnen angedeuteten Gründen eher ein Kritiker der didaktischen Struktur-

gitter, erstens weil ich sie nicht richtig verstanden hatte und zweitens weil mir das zweidimensionale Schema der Matrix zu einengend erschien).

Über „mein“ Strukturgitter wurde intensiv diskutiert bzw. heftig gestritten, je nachdem, wie man diesen Vorgang wahrnehmen mochte. Immer und immer wieder wurden die Kategorien der Matrixspalten und -zeilen überarbeitet und die Formulierungen in den Matrixfeldern dem Diskussionsstand angepasst. Die Hauptarbeit der Curriculumentwicklungsgruppe bestand freilich darin, Kurse zu entwickeln (z.B. „Geld im System der Marktwirtschaft“, „Einführung in die betriebliche Informationsverarbeitung“), in denen die Grundstruktur des Strukturgitters „substantiiert“ werden sollte. Nicht der 100seitige Text, sondern das Blatt mit dem Strukturgitter prägte sich bei den Beteiligten ein.

Es kursierte jahrelang in den Arbeitsgruppen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, und ich hatte den Eindruck, dass es auch dann seine Funktion erfüllte, wenn man die im Strukturgitter ausgewiesenen Kategorien und Kriterien nicht in allen Punkten akzeptieren wollte oder konnte. Das Strukturgitter setzte die Arbeitsgruppen gewissermaßen unter Legitimationsdruck. Man kam nicht umhin, sich mit Fragen nach den Begründungen und Rechtfertigungen curricularer Entscheidungen auseinander zu setzen. Und das ist ja eines der zentralen Anliegen des Strukturgitteransatzes.

Dies entspricht dem, was Hilbert Meyer in seiner auch heute noch lesenswerten „Einführung in die Curriculum-Methodologie“ (1972) als pragmatische (wenn auch unbefriedigende) Lösung des Deduktionsproblems in der Curriculumentwicklung empfiehlt: Man könne nicht aus systematisch vorgeordneten Kategorien, Kriterien oder Leitzielen auf dem Wege deduktiver Ableitungen nachgeordnete Entscheidungen über Lernziele, Unterrichtsinhalte, methodische Arrangements etc. legitimieren. Das wäre normative Didaktik pur. Angemessen dürfte eine „kontrollierte Einbeziehung der Sozialtechniken in die Curriculumrevision und eine gleichzeitige Ausweitung der Kommunikation über diese Revision auf alle Beteiligten“ sein (Meyer 1972: 238 f.).

Rückbezogen auf Ihre Frage: Hermetische Abschottung oder (dogmatische) Verkrustung ist nicht eine Frage der Strukturgitterform, sondern ein Problem der Partizipation und Kommunikation der am Prozess der Curriculumentwicklung beteiligten Personen.

2. Das Strukturgitter für das „politisch-ökonomische Curriculum“ – Ökonomische Bildung unter dem Anspruch von Fachkompetenz und Kritikfähigkeit

A.F. Im ersten Teil unseres Gesprächs sind wir ausführlich auf die didaktisch-curricularen Implikationen des Strukturgitter-Ansatzes eingegangen. Dabei kam es uns ja besonders darauf an, den typischen Charakter des Strukturgitteransatzes als eine Strategie der mittelfristigen fachdidaktisch orientierten Curriculumentwicklung deutlich zu machen, den Aufbau von Strukturgittern zu beschreiben und deren Funktionen im Prozess innovativer Curriculumentwicklung zu kennzeichnen. Lassen Sie uns nun auf die fachdidaktische Substanz speziell des von Ihnen entwickelten Strukturgitters eingehen! Sie haben betont, dass Strukturgitter an die Grundstrukturen der Fachdisziplinen anknüpfen. Was sind denn solche Grundstrukturen im Fall der Wirtschaftswissenschaften? Woher nehmen Sie diese? Und was tragen solche Strukturen zur kaufmännischen Grundbildung bei?

G.K. Sie treffen mit Ihren Fragen gezielt ins Schwarze. Fangen wir mit der Frage nach den Wissensstrukturen an. Was ist überhaupt unter „Struktur“ der Wissenschaften zu verstehen? Ford und Pugno haben in ihrer grundlegenden Schrift „Wissensstruktur und Curriculum“ (1972) den Vorschlag gemacht, diese komplexe Frage unter drei Aspekten zu differenzieren: 1. als Problem der Organisation von Wissenschaften; sie betrifft die Einteilung und die Ordnung der Disziplinen sowie deren Beziehungen zueinander; 2. als Problem der von den einzelnen Wissenschaften verwendeten grundlegenden begrifflichen Strukturen und 3. als Problem der „Syntax“ jeder Wissenschaft, womit die Regeln der Beweisführung und Prüfung etc. gemeint sind. Für mich waren diese Unterscheidungen sehr hilfreich.

Da die Kollegscheule sämtliche studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Schulen umfasste, ging es zunächst darum, Festlegungen über die Organisation der Wissenschaften zu treffen. Sie können sich sicherlich vorstellen, wie schwierig es ist, den Gesamtbereich der Schwerpunkte so nach „Leitdisziplinen“ zu organisieren, dass ihnen sowohl die Grund- und Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe als auch die damals rund 400 Ausbildungsberufe zugeordnet werden konnten, von den beruflichen Vollzeitschulen ganz abgesehen.

A.F. Geht das überhaupt? Zu welchem Ergebnis sind Sie gekommen?

G.K. Das Ergebnis war das sogenannte System der 17 Schwerpunkte, angefangen beim Schwerpunkt 1 „Mathematik“ bis zum Schwerpunkt 17 „Kunst, Musik, Gestaltung“ (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1989). Ich war für die Konzeptentwicklung der Schwerpunkte 13 „Wirtschaftswissenschaften“ und 14 „Recht und Verwaltung“ zuständig.

Schon an diesen wenigen Hinweisen wird deutlich, dass das Problem der „Organisation von Wissenschaften“ für die Curriculumentwicklung in der Kollegscheule von großer Bedeutung ist. Die „Schneidung“ der Schwerpunkte im Hinblick auf die „Leitdisziplinen“ ist nicht bloß ein formaler Akt; durch sie werden Zusammenhänge zwischen den beruflichen Bildungsgängen und den Wissenschaften, die für die Kompetenzentwicklung der Lernenden grundlegend sind, hergestellt. So war die Einteilung der Schwerpunkte 13 und 14 durchaus umstritten. Sie wurde begründet mit dem Argument der Affinität zwischen kaufmännischen Berufen und der Leitdisziplin Wirtschaftswissenschaften. Im Mittelpunkt dieses Schwerpunkts sollte die Entwicklung ökonomischer Fach- und Handlungskompetenzen stehen.

Das Strukturgitter bezieht sich auf die der ökonomischen Grundbildung für alle dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften zugeordneten studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgänge. Das ist nun nicht im Sinne eines vorgeschalteten Berufsgrundbildungsjahrs zu verstehen. Am ehesten ließe sich der Begriff „Grundbildung“ im Sinne der angelsächsischen Literacy-Konzeption bzw. des Konzepts der Basiskompetenzen, so wie es der PISA-Studie zugrunde liegt, interpretieren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 19 ff.).

A.F. Spielte denn der Kompetenzbegriff in der Kollegschuldidaktik und beim Strukturgitteransatz überhaupt schon eine Rolle?

G.K. Ja, er war sogar von zentraler Bedeutung. Sie finden in der Veröffentlichung „Das politisch-ökonomische Curriculum“ (1976: 104 ff.) längere Passagen zum Kompetenz-Konzept. Im Evaluierungsdesign des Kollegschulversuchs (Gruschka 1976) treffen Sie auf viele Parallelen zum PISA-Design, was nicht erstaunlich ist, weil in beiden Fällen auf die fortgeschrittene Evaluationspraxis in den Vereinigten Staaten zurückgegriffen wird.

A.F. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, handelt es sich bei Ihrem Strukturgitter um ein Grundbildungskonzept für die Entwicklung ökonomischer Basiskompetenzen. Ist das richtig?

G.K. Exakt, und diese Basiskompetenzen lassen sich selbstverständlich in den unterschiedlichsten Varianten und in den unterschiedlichsten kaufmännisch-beruflichen Kontexten erwerben, wobei es natürlich von entscheidender Bedeutung ist, dass die ökonomische Grundbildung fachspezifisch ausdifferenziert und vertieft wird. Der Gedanke der „Curriculum-Spirale“, wie er beispielsweise bei Jerome Bruner (1970: 61 ff.) nachzulesen ist, stand in Verbindung mit dem Konzept „Struktur der Wissenschaften“ (Ford / Pugno 1972) gewissermaßen Pate bei der Entwicklung des Strukturgitters für das politisch-ökonomische Curriculum.

A.F. Jetzt weichen Sie wieder aus auf eine allgemeine curriculumtheoretische Ebene. Mich interessiert, auf welche Wissenschaftsstruktur Sie zurückgegriffen haben, um das Konzept der ökonomischen Basiskompetenz substantiell zu füllen. Was ist die gemeinsame ökonomische Basiskompetenz für so unterschiedliche Berufe wie zum Beispiel Bankkaufmann / Bankkauffrau, Einzelhan-

delskaufmann / Einzelhandelskauffrau oder Industriekaufmann / Industriekauffrau? Die Generalisierung des „Königlichen Kaufmanns“ sollte doch längst passé sein.

G.K. Sie haben völlig Recht. Nicht der „Königliche Kaufmann“ als ideologisches Konstrukt ist der gemeinsame Bezugspunkt für die Identifizierung ökonomischer Basiskompetenzen. Entscheidend sind die in ökonomische Transaktionen eingebundenen kaufmännischen Handlungszusammenhänge.

Kaufmännisches Handeln bezieht sich im betriebswirtschaftlichen Handlungsfeld auf wirtschaftliche Prozesse – auf „Transaktionen“, wie es in systemorientierten Ansätzen der Betriebswirtschaftslehre heißt. Gegenstand dieser Transaktionen sind Güter, Geld und Informationen. Wichtig ist nun, dass „vollständige“ ökonomische Handlungszusammenhänge sich nicht isoliert in einzelnen güterwirtschaftlichen, monetären oder informationellen Transaktionen erschöpfen, sondern erst in deren Vernetzung einen vollständigen ökonomischen Handlungszusammenhang ergeben.

Wie das Geld eine Voraussetzung darstellt, dass Produktionsprozesse und andere güterwirtschaftliche Transaktionen im ökonomischen Sinne durchgeführt werden können, so stellt die Information eine notwendige und wichtige Grundlage für die Steuerung der Güter- und Geldströme in der Unternehmung dar. Die mit der Gewinnung, Verarbeitung und Weiterleitung von Informationen verbundenen Problemkreise lassen sich durch mindestens drei betriebswirtschaftliche Theoriekonzeptionen erfassen, nämlich den entscheidungsorientierten, den informationsorientierten und den systemorientierten Ansatz.

Ökonomisch kompetentes Handeln im Kontext betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge – und damit haben es die kaufmännische Berufsausbildung und Berufsausübung zu tun – setzt den funktional effizienten Umgang mit güterwirtschaftlichen, monetären und informationellen Transaktionen und deren Verständnis im betrieblichen Systemzusammenhang voraus. Eben dies ist die dem Strukturgitter zugrunde liegende Ausgangsthese bei der Identifizierung und Beschreibung dessen, was ich ökonomische Basiskompetenz genannt habe. Es handelt sich übrigens um den zweiten Aspekt des bei Ford / Pugno (1972) behandelten Konzepts „Struktur der Wissenschaften“, nämlich um die Frage nach den grundlegenden Begriffen, mit denen ich die Struktur einer Wissenschaft beschreibe.

A.F. Demnach wäre ja die Betriebswirtschaftslehre die Leitdisziplin des Schwerpunkts Wirtschaftswissenschaften. So habe ich Ihr Strukturgitter aber nie verstanden. Und wieso sprechen Sie dann vom „*politisch*-ökonomischen Curriculum“? Mir leuchtet übrigens ein, dass der Ansatz der ökonomischen Transaktionsmedien für einen handlungsorientierten und berufsqualifizierenden Unterricht eine geeignete Grundlage sein kann. Er greift außerdem wichtige betriebswirtschaftliche Fragestellungen auf, die auch für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht von Interesse sein könnten; ich denke dabei zum Beispiel an die Theorie der Transaktionskosten, die ja bei ökonomischen Entscheidungen eine wichtige Rolle spielt.

G.K. Das ist auch meine Auffassung. Bislang werden Fragestellungen aus dem Umkreis der neueren institutionen- und transaktionstheoretischen Ökonomie in der Wirtschaftslehredidaktik nur sporadisch berücksichtigt. Schon gar nicht, wenn es darum geht, Problemlösungen zu erarbeiten. - Bevor ich auf Ihre Frage nach der Leitdisziplin eingehe, möchte ich noch mit einem Missverständnis aufräumen. Es wurde dem Strukturgitteransatz, speziell auch dem Strukturgitter für den Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften vorgeworfen, er präferiere eine kopflastige Didaktik der Wirtschaftslehre und vernachlässige die Handlungsbezüge kaufmännischer Tätigkeiten. Davon kann allerdings nicht die Rede sein.

Die Strukturgitterkonzepte und die dazu publizierten Texte sind auf theoretischer, teilweise auch auf metatheoretischer Ebene angesiedelt. Sie sind jeweils eingebunden in eine fachdidaktische Theorie, die u.a. das Verhältnis der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft zum Thema hat. Die Umsetzung auf der objektsprachlichen Ebene erfolgte mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung

durch die Lehrer und Lehrerinnen im Vollzug der Curriculum- und Kursentwicklung. Vielleicht hat die theorielastige Sprache der Konzeptpapiere dazu beigetragen, dass das Missverständnis entstehen konnte, den Schülern und Schülerinnen sollte „reine Theorie“ vermittelt werden.

Um es noch einmal in aller Deutlichkeit zu formulieren: Strukturgitter sind keine didaktischen Konzepte für die Unterrichtsplanung und -analyse, wie sie etwa von Heimann, Otto und Schulz, Wolfgang Klafki oder Hilbert Meyer angeboten werden, sondern theoriebasierte Begründungszusammenhänge für die Curriculumentwicklung und -innovation.

A.F. Darauf hatten Sie ja bereits im ersten Teil unseres Gesprächs hingewiesen. Es wird mir nach Ihren Ausführungen immer deutlicher, warum unsere Studierenden in den Didaktikveranstaltungen erhebliche Schwierigkeiten und Vorbehalte haben, den Strukturgitteransatz und speziell Ihre Texte zu lesen. Unsere Studierenden haben den praktischen Unterricht vor Augen und erwarten von der Didaktik Hilfestellungen bei der praxisorientierten Unterrichtsvorbereitung. Es fällt ihnen schwer, sich in die Rolle von Curriculumentwicklungsexperten zu versetzen.

G.K. Das kann ich nachvollziehen. Erschwerend kommt hinzu, dass die „Novizen“ in der Lehrerbildung in der Regel auf der Grundlage bereits vorhandener Lehrpläne und eingeführter Schulbücher arbeiten. Curricul创新 hat es aber damit zu tun, die Prämissen für die Erstellung von Curricula und auf deren Basis die Lehrpläne zu erarbeiten. Dieser Perspektivenwechsel von der Unterrichtsplanung zur Curricul创新 fällt den Studierenden mangels eigener Erfahrung selbstverständlich schwer.

Doch nun noch einmal zurück zum Strukturgitter für das politisch-ökonomische Curriculum. Es geht aus von dem Postulat – ich zitiere aus der Konzeptstudie (Kutscha 1976a) – : „Didaktische Zielperspektive für die Vermittlung ökonomischer Fachkompetenzen im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften sei die Befähigung zum operativen, sinnhaften und kritischen *Handeln* in bezug auf die zentralen Medien kaufmännischer Systemleistungen“.

Dies sind - wie bereits ausgeführt - Güter, Geld und Informationen. Über das Medium Geld zum Beispiel grenzt sich die Wirtschaft als „soziales System“ spezifischer Prägung von anderen sozialen Systemen ab. Die ökonomisch relevante Interaktion innerhalb dieses Systems realisiert sich durch die Verwendung von Geld als Kommunikationsmittel. Typischer Weise geht ein Betrieb in den Konkurs, wenn er mangels Geld nicht mehr zahlungsfähig und das heißt, in Bezug auf die Kommunikationslogik des Wirtschaftssystems nicht mehr anschlussfähig ist..

Systemtheoretisch formuliert, kann man sagen: Auf Grund von Zahlungen ist das Wirtschaftssystem ein geschlossenes selbstreferentielles System (vgl. Luhmann 1984: 626). Sich innerhalb dieses Systems ökonomisch kompetent zu verhalten, setzt also notwendiger Weise die Fähigkeit voraus, mittels Geld (als Medium ökonomischer Transaktionen) kommunizieren zu können. Dazu genügt es selbstverständlich nicht, zu „wissen“, was Geld ist, und zu „verstehen“, welche Funktionen Geld als Kommunikationsmedium des Wirtschaftssystems hat etc. Um in einer (Fremd-) Sprache kommunizieren zu können, reicht es ja auch nicht aus, etwas über diese Sprache zu wissen. Letztlich geht es ja darum, Sprechakte in variablen kommunikativen Handlungskontexten operativ ausführen zu können. Das gilt auch für den Umgang mit dem Kommunikationsmedium Geld. Und dazu sind selbstverständlich solide Fach- und Handlungskompetenzen erforderlich.

Wenn ich als Kunde einer Bank eine Überweisung tätige, möchte ich doch sicher sein können, dass die zuständigen Bankangestellten meinen Auftrag korrekt bearbeiten und der Empfänger den Überweisungsbetrag rechtzeitig erhält. Bei Auslandsüberweisungen möchte ich gegebenenfalls sachkundig über die damit verbundenen Transaktionskosten beraten werden etc. Nicht umsonst wird nach der neuen Ausbildungsordnung für den Beruf des Bankkaufmanns und der Bankkauffrau in der mündlichen Abschlussprüfung erwartet, dass der Prüfungskandidat bzw. die Prüfungskandidatin in der La-

ge ist, Kundengespräche – zum Beispiel auf dem Gebiet „Kontoführung und Zahlungsverkehr“ – systematisch und situationsbezogen zu führen.

Wegen seiner grundlegenden Bedeutung als Kommunikationsmedium für das Wirtschaftssystem insgesamt, gehören Fach- und Handlungskompetenzen auf dem Gebiet monetärer Transaktionen in die ökonomische Grundbildung aller Bildungsgänge, und zwar nicht nur als Basiskompetenz der kaufmännischen Berufsausbildung, sondern auch als Element der Grundbildung in den studienbezogenen Bildungsgängen des Schwerpunkts Wirtschaftswissenschaften in der Integrierten Sekundarstufe II.

A.F. Ich hätte nicht erwartet, dass Sie so nachdrücklich die „operative Kompetenz“ als Bestandteil der ökonomischen Bildung reklamieren. Ist das ein Richtungswandel unter dem heute dominanten Einfluss des Konzepts handlungsorientierten Lernens?

G.K. Nein, ich habe ja bereits auf die entsprechenden Passagen der Schrift „Das politisch-ökonomische Curriculum“ verwiesen. Da ich selbst eine kaufmännische Berufsausbildung im Bankgewerbe absolviert habe, weiß ich, wie wichtig es ist, über eine stabile Handlungsgrundlage - nicht nur für das operative Geschäft, sondern auch für den Aufbau kognitiver Kompetenzen - zu verfügen. In dieser Hinsicht stehe ich der Handlungstheorie von Galperin (1967) und Leontjew (1977) nahe.

Es verwundert übrigens, dass die Lernzielbestimmungen für den Wirtschaftslehreunterricht noch immer viel zu wenig auf die operative (instrumentelle) Ebene kaufmännischen Handelns Bezug nehmen. Vielleicht scheut man die daraus zu gewinnende Klarheit, weil man letztlich nicht daran interessiert ist, Mystifizierungen um die „Maschinerie“ des ökonomischen Systems aufzulösen.

A.F. Geld ist ja nur das eine der drei im Strukturgitter genannten Transaktionsmedien. Welche Bedeutung spielt denn der Zusammenhang zwischen den Transaktionsmedien für die Entwicklung ökonomischer Fachkompetenzen?

G.K. Eine ganz zentrale. Der entscheidende Punkt zum Verständnis ökonomisch kompetenten Handelns ist die Vernetzung monetärer mit güterwirtschaftlichen und informationellen Transaktionen. Auch dieser Aspekt ist bis heute vernachlässigt geblieben. Vollständige ökonomische Handlungen haben immer einen monetären, güterwirtschaftlichen und informationellen Aspekt. Reduziert man zum Beispiel die Behandlung eines Investitionsproblems, wie es im Unterricht kaufmännischer Schulen vielfach geschieht, auf monetäre Kalküle, lassen sich daraus kaum Einsichten in die für jede Investitionsentscheidung maßgeblichen güterwirtschaftlichen und informationellen Implikationen gewinnen.

Für die Qualität ökonomischer Entscheidungen von grundlegender Bedeutung sind Fragen nach dem Zugang zu Informationsquellen und deren Sicherheit, nach den Transaktionskosten bei der Beschaffung von Informationen, nach der Organisation informationeller Prozesse etc. Obwohl kein Zweifel an der Bedeutung des informationstechnischen Einflusses auf den Ablauf und Erfolg wirtschaftlichen Handelns bestehen kann, werden ökonomische Sachverhalte immer noch bevorzugt „abstrakt“ abgehandelt und abgeprüft.

Das gilt insbesondere für den Unterricht in den studienbezogenen Bildungsgängen an kaufmännischen Schulen oder in der gymnasialen Oberstufe. Bei der Umsetzung des Strukturgitterkonzepts bedurfte es großer Überzeugungsarbeit, die Lehrer und Lehrerinnen zu veranlassen, den im Strukturgitter postulierten *Zusammenhang* von güterwirtschaftlichen, monetären und informationellen Transaktionen in die praktische Unterrichtsarbeit und konsequenter Weise in die Prüfungsaufgaben einfließen zu lassen.

A.F. Könnten Sie vielleicht an einem Beispiel veranschaulichen, welche Konsequenzen die von Ihnen angedeuteten Zusammenhänge für die Gestaltung von Prüfungsaufgaben hatten?

G.K. Lassen Sie mich das an einer Prüfungsaufgabe versuchen, über die wir im Zusammenhang mit der Konkretisierung von „Entscheidungsfähigkeit“ als Zieldimension ökonomischer Fach- und Handlungskompetenzen berichtet haben (vgl. Kutscha / Looss / Sadowki 1979: 91 ff.) Es handelt sich um eine Abituraufgabe aus den siebziger Jahren. Die Voraussetzungen dafür sind heute nicht mehr gegeben; aber das spielt hier keine Rolle.

Nach einer Einleitung über die Sonderstellung öffentlicher Unternehmen in der Sozialen Marktwirtschaft und über die Defizite der Deutschen Bundesbahn wurde das zu bearbeitende Problem wie folgt formuliert: „Soll die Bundesregierung den Rationalisierungsplan des Bundesbahnvorstandes, der unter anderem erhebliche Stilllegungen betriebswirtschaftlich unrentabler Strecken vorsieht, realisieren, oder gibt es regionalpolitische Gründe, welche eine entgegen gesetzte Entscheidung begründen könnten?“

Als Anlage wurden die Verlustentwicklung, Einzelheiten des Rationalisierungsplanes und Statistiken über die soziale Situation der Region (Bevölkerungsdichte, Wanderungssaldo, Löhne, Schülerquoten, PKW-Quoten, Straßenversorgung) und die entsprechenden Bundeswerte gegeben.

Eine der Teilaufgaben lautete: „Angenommen, die Bundesbahn könnte auch in Zukunft nur mit Hilfe staatlicher Subventionen ihr Leistungsangebot aufrecht erhalten. Raten Sie dann der Bundesregierung zur Stilllegung oder zur Fortsetzung der Investitionslenkung durch Subventionen oder sehen Sie andere Lösungsalternativen? Begründen Sie Ihre Entscheidung!“

Im Sinne des Strukturgitterkonzepts und des damit korrespondierenden PISA-Kompetenzkonzepts verlangt eine solche Aufgabe die Operationalisierung bzw. Konkretisierung von vagen Begriffen in der Darstellung, das verständnisvolle Lesen von Texten und den analytischen Umgang mit Statistiken, die erörternde Bildung von Hypothesen sowie die selbst- und textkritische Offenlegung von Informationslücken. Geprüft wird nicht die Reproduktion fremd reduzierten Wissens, sondern die Fähigkeit, selbst Komplexität zu beherrschen.

A.F. Habe ich Sie richtig verstanden: Sie plädieren für den Aufbau ökonomischer Fachkompetenzen auf der Grundlage vollständiger Handlungen im Zusammenhang güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen. Dabei haben Sie sowohl die operative Ebene als auch die Ebene ökonomischer Planung und Entscheidungsfindung angesprochen. Wo bleibt denn die Ebene der Kritikfähigkeit?

Muss man sich darunter eine von kaufmännischen Handlungsvollzügen abgehobene Politische Ökonomie vorstellen? Wenn ich mich recht erinnere, wurde Ihr Strukturgitterkonzept wegen der darin enthaltenen Verweise auf Armut, Ausbeutung und Entfremdung als „links“ oder marxistisch denunziert. Trifft dies zu?

Und wie ist es mit der noch immer nicht beantworteten Frage nach der Leitdisziplin? Bisher wurden in unserem Gespräch von Ihnen fast ausschließlich einzelwirtschaftliche Aspekte thematisiert. Wo bleibt da Raum für gesamtwirtschaftliche Fragestellungen?

G.K. Die Betonung der operativen Ebene kaufmännischer Handlungen im Kontext güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen betone ich deshalb, weil dieser Zugang wesentlich ist für das Verständnis des dem Strukturgitter zugrunde liegenden Kompetenzkonzepts. Es zielt ab auf die Entwicklung praktischer und geistiger Handlungen, die in der ganzheitlichen Anschauung wirtschaftlicher Zusammenhänge ihre Grundlage haben und zu problemlösendem Denken in der beruflichen Praxis befähigen, zugleich aber auch ein kritisch-begreifendes Urteilen ermöglichen, das Distanz und Einspruch gegenüber den in fremd organisierten Lernprozessen enthaltenen Zumutungen zulässt.

Dieser Anspruch geht nicht zuletzt auf die Empfehlungen der Planungskommission Kollegstufe NW (1972) zurück, deren Leiter Herwig Blankertz war. Diese Empfehlungen waren ja Grundlage für die Ausarbeitung der Schwerpunktkonzepte für den Modellversuch Kollegschule.

Der Kollegschulversuch basierte auf der Prämisse, dass sich Bildung nicht mehr auf einen verbindlichen Kanon von Fächern festlegen lasse, die durch Tradition legitimiert als „allgemeinbildend“ deklariert werden. Der Empfehlungstext der Planungskommission verabschiedete sich dezidiert von der Möglichkeit, in unserer Zeit noch einen Allgemeinbildungskanon legitimieren zu können, und von der Fiktion, die Aneignung ganz bestimmter Inhalte mache einen Menschen zum „Gebildeten“. Seien jedoch keine Inhalte begründbar, so formulierte es die Planungskommission Kollegschule (1972: 22), denen schon als solchen das Prädikat der allgemeinen Menschenbildung zukomme, so ließen sich doch allgemeine Lernziele nennen und begründen, die unabhängig von den spezifischen Inhalten ihre pädagogische Gültigkeit hätten. Das sind: die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und das Prinzip der Kritik. Alle Bildungsinhalte sollten in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft erkannt und dementsprechend vermittelt werden, und zwar so, „dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“ (Planungskommission Kollegstufe NW 1972: 23).

A.F. Ein hoher Anspruch! War dies nur die fixe Idee „fortschrittlich“ gesinnter Pädagogen?

G.K. Die Planungskommission setzte sich aus Vertretern von Wissenschaft und Praxis zusammen; dazu gehörten selbstverständlich auch Vertreter aus Politik und Wirtschaft.

Aus heutiger Sicht ist es erstaunlich, dass ein solchermaßen heterogen zusammengesetzter Kreis der folgenden Formulierung zustimmen konnte: „Was die Berufsausbildung in ihrer Ökonomisierung versäumte und das Gymnasium in seiner Ökonomieferne verfehlte, wird vom Unterricht in der Kollegstufe thematisiert: die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft.“ Diese Formulierungen gehen auf Blankertz zurück, der seinerseits wiederum an die „Dialektik der Aufklärung“ (1947) und die Kritische Theorie von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer anschließt. Deren Studien waren mir aus meinen Soziologiestudien an der Universität Frankfurt am Main vertraut.

A.F. Der Zusammenhang von Kritischer Theorie und Strukturgitter bedarf einer näheren Erläuterung.

G.K. Für den Strukturgittersatz ist charakteristisch, dass er sich nicht nur als „Strategie“ der Curriculumentwicklung verstand. Was diesen Aspekt betrifft, habe ich mich in unserem Gespräch ja ausführlich dazu geäußert, auch hinsichtlich der Einflüsse aus dem angloamerikanischen Bereich. Abweichend von anderen Curriculumentwicklungsstrategien sollten mit dem Strukturgitteransatz auch didaktische Intentionen zur Geltung gebracht werden. Nicht im Sinne einer normativ-deduktiven Didaktik, sondern als regulative Ideen. Der Einfluss der Kritische Bildungstheorie bei Blankertz ist unverkennbar (hierzu: Kutscha 1989). Blankertz knüpft an den Grundgedanken der Kritischen Theorie bei Adorno und Horkheimer an, wonach „rationales Denken“, das seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts die technische Naturbeherrschung als Fortschritt ermöglicht habe, in der modernen Industriegesellschaft gezielt manipulativ, das heißt: anti-aufklärerisch zur Sicherung der Herrschaft von Menschen über Menschen verwendet werde. Damit zerstöre die Aufklärung ihr eigenes Motiv.

Die didaktische Konsequenz aus diesen Überlegungen liegt in der soeben zitierten Leitlinie für den Modellversuch Kollegschule, die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft zu thematisieren. Der didaktische Ort hierfür war in der Kollegschule sowohl die Politische Bildung im sogenannten „Obligatorischen Lernbereich“ als auch die Fachbildung in den Schwerpunkten unter dem Anspruch von Wissenschaftsorientierung und Kritik. Letzteres bedeutet: Kritische Bildung im Medium des Speziellen! Dies war der Anspruch, dem sich auch das Strukturgitter für das politisch-ökonomische Curriculum stellte (die frü-

hesten Ansätze zu einer Kritischen Theorie der ökonomischen Bildung finden sich bei Blankertz (1966).

A.F. Aber vorhin haben Sie doch die Vermittlung ökonomischer Fach- und Handlungskompetenzen als didaktische Intention des Strukturgitters betont.

G.K. Das ist kein Widerspruch. Denn je besser es gelingt, ökonomische Fachkompetenz im ganzheitlichen Zusammenhang güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen zu vermitteln, um so günstiger sind die Voraussetzungen dafür, über die „Schreib- und Ludentisch-Perspektive“ (Reetz / Witt 1974) hinaus Kritikfähigkeit zu entfalten.

Das in Einzelkenntnissen zerstückelte träge Wissen, das auch heute noch in der Wirtschaftslehre einen breiten Raum einnimmt, wird weder den Anforderungen an berufliche Handlungskompetenz gerecht noch lässt sich daran die Befähigung zur Wissenschaftsorientierung und Kritik anschließen.

A.F. Dennoch bleibt ja die Frage, warum Sie Kritikfähigkeit im Rahmen des Strukturgitters auf die Vermeidung von Armut, Ausbeutung und Entfremdung festlegen. Wie verträgt sich dies mit der Offenheit des Strukturgitteransatzes? Und welchen Stellenwert hat die „Politische Ökonomie“ bei der Begründung des didaktischen Strukturgitters? Die Studierenden der Wirtschaftsdidaktik kommen damit doch kaum noch in Berührung.

G.K. Entschuldigen Sie, ich habe an früherer Stelle unseres Gesprächs nicht von „Offenheit“, sondern von „strukturiertem Offenheit“ gesprochen. Der auf güterwirtschaftliche, monetäre und informationelle Transaktionen bezogene – auch berufspragmatisch relevante – *Zusammenhang* wird auf drei Ebenen dessen, was Ford / Pugno (1972) „Struktur der Wissenschaften“ nennen, ausgelegt: auf die phänomenologische Ebene der Beschreibung wirtschaftlicher Sachverhalte, auf die Ebene der Planung und Optimierung ökonomischer Entscheidungen und auf die Ebene der Kritik. Es handelte sich um wissenschaftliche „Sprachspiele“ mit je eigener „Syntax“ im Sinne der bei Ford und Pugno beschriebenen Wissenschaftsstrukturen. Auf diesen Ebenen wäre zu prüfen, was ökonomische Theorien zur Orientierungsfähigkeit, zur Entscheidungsfähigkeit und zur Kritikfähigkeit beitragen (könnten). Hierzu gibt es mehr oder weniger „starke“ Theorietraditionen. Das Strukturgitter für das politisch-ökonomische Curriculum geht von der Prämisse aus, dass es im Sinne wissenschaftsorientierten Lernens nicht legitim sei, sich auf eine einzelne Position festzulegen. Aufgabe der Fachdidaktik ist es nach meiner Auffassung, durch (faktisch bestehenden) Theorienstreit und durch ihn bedingte kontroverse Weltauslegung hindurch solche Strukturen freizulegen, die Lernen ohne vorgängig indoktrinierende Einflüsse ermöglicht. Die Kategorien Armut, Ausbeutung und Entfremdung verweisen auf eine Theorietradition, die sich als Politische Ökonomie versteht und damit zum Ausdruck bringt, dass wirtschaftliches Handeln immer auch eingebunden ist in gesellschaftliche Verhältnisse, die der politischen Gestaltung und Verantwortung unterliegen. Diese Kategorien sind nicht festgelegt auf eine bestimmte Position, etwa die des Marxismus, schon gar nicht auf ein bestimmtes Wirtschaftssystem oder eine damit parteipolitisch verbundene Weltanschauung wie die des Kommunismus.

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, enthält „Das politisch-ökonomische Curriculum“ Textpassagen, die explizit darauf hinweisen, dass die Kategorien Armut, Ausbeutung und Entfremdung nicht zu reduzieren seien auf eine vordergründige Kapitalismuskritik (Kutschka 1976: 133 f.). Alle modernen, arbeitsteilig organisierten und geld-basierten Wirtschaftssysteme sind konfrontiert mit der Frage, wie der Wohlstand erhöht und Armut verringert, wie Verteilungsgerechtigkeit hergestellt und Ausbeutung aufgehoben, wie Partizipation ermöglicht und Entfremdung vermieden werden kann. Seit sich die Politische Ökonomie im 18. Jahrhundert als Wissenschaft zu etablieren begann, sah sie sich dazu veranlasst, sich mit diesen Grundfragen auseinander zu setzen und Stellung zu beziehen: zu erklären, zu kritisieren – aber auch zu rechtfertigen. Und da liegt dann auch der Sündenfall der Politischen Ökonomie. Schon im Ancien régime sollten Kritik und Rechtfertigung absolut, die Erklärung endgültig sein, da doch die Regeln der damals „neuen“ Ökonomie im Unter-

schied zur alten, wie man glaubte, in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der „natürlichen Ordnung“ standen (vgl. Godelier 1975: 73 ff.).

Im Sinne einer „Kritischen Theorie der ökonomischen Bildung“ (Kell / Kutscha 1977) geht es nicht darum, dogmengeschichtliche Festlegungen zu treffen, sondern die Verengung auf eine einseitig betriebswirtschaftliche Rationalität dadurch zu vermeiden, dass der integrierte wissenschaftsorientierte und berufspragmatische Wirtschaftslehreunterricht auch Folgeprobleme aufgreift, die über die „Logik“ einzelwirtschaftlichen Handels hinausweist und sowohl gesamtwirtschaftliche als auch politische Vernunft erfordert. Dies war übrigens die didaktische Zielsetzung der vorhin am Beispiel der Subventionspolitik und der Stilllegung unrentabler Bahnstrecken erläuterten Aufgabe. Die Lösung dieser Aufgabe erfordert das problemlösende Denken im Zusammenhang von einzel- und gesamtwirtschaftlichen Fragestellungen. Und sie betrifft selbstverständlich auch Problemaspekte der Politischen Ökonomie. Diese werden aber nicht isoliert behandelt, sondern im Kontext spezieller betriebswirtschaftlicher und wirtschaftspolitischer Zusammenhänge und - erneut betone ich diesen Punkt - auf der Grundlage solider (stabiler) Fachkompetenzen. **Fortschrittlicher Ökonomieunterricht muss politisch sensibler und kritischer, aber auch hinsichtlich der zu vermittelnden Fachkompetenzen qualitativ besser sein als der herkömmliche Wirtschaftslehreunterricht. So das „Credo“ des Strukturgitters für „Das politisch-ökonomische Curriculum“.**

A.F.: Dieser Titel ist für bürgerliche Gemüter aber wirklich abschreckend. Und auch irreführend, weil er den von Ihnen betonten betriebswirtschaftlichen Handlungsbezug nicht zum Ausdruck bringt.

G.K. Zugegebenermaßen konnte der Titel des Buches „Das politisch-ökonomische Curriculum“ den Verdacht provozieren, hier werde eine politisch und ideologisch ausgerichtete sowie theoretisch überhöhte Wirtschaftslehre zu Lasten fachlicher und beruflicher Kompetenzen propagiert. Der ursprüngliche Titel der Dissertation lautete „Ökonomische Bildung im Kolleg – Curricular-didaktische Analysen und Entwürfe zur Reform der Sekundarstufe II“. Heute würde ich als Arbeitstitel die Formulierung bevorzugen: „Ökonomische Bildung - Kompetenzentwicklung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität“. Das wichtigste Wort wäre dabei die Präposition „zwischen“. Sie soll zum Ausdruck bringen, dass die hier zur Diskussion stehende Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch „ökonomischer *Bildung*“ darauf zielt, ökonomische Basiskompetenzen zu fördern, die zum beruflichen Handeln in der betrieblichen Praxis befähigt, aber zugleich auch den Zugang zu den im Kontext betrieblichen Handelns nicht zureichend erschließbaren Dimensionen gesamtwirtschaftlicher und politisch-ökonomischer Zusammenhänge eröffnet.

Aus bildungstheoretischer Sicht jedenfalls wird mit Recht erwartet, „dass die Einführung in die Sachlogik wirtschaftlichen Handelns und seine sozialrechtlichen Voraussetzungen zugleich auch zur Einsicht in die *Grenzen* und *Gefahren* des Ökonomischen überhaupt hinführen müsse“ (Derbolav 1975: 20). Der Strukturgitteransatz schließt mit dieser Option an die Tradition europäischen Bildungsdenkens an. Mit Blankertz sollte allerdings hinzugefügt werden, dass der Bildungsbegriff in der Vergangenheit immer auch dazu missbraucht wurde, Verhältnisse zu rechtfertigen, die mit dem Anspruch auf Mündigkeit und Emanzipation des Menschen nicht in Einklang zu bringen waren. Der im Strukturgitter implizierte Bezug auf die Politische Ökonomie hat unter diesem Gesichtspunkt eine „ideologiekritische“ Funktion in Referenz auf das Verhältnis von „Bildungstheorie und Ökonomie“, so der Titel des einschlägigen Beitrags von Herwig Blankertz (1966), an den der Strukturgitteransatz anknüpft.

A.F. Wenn ich Sie recht verstanden habe, war es nicht zuletzt die Intention des Strukturgitters, die Separierung einzel- und gesamtwirtschaftlicher Fragestellungen und deren Zuweisung zu getrennten Fächern (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre) zu überwinden.

G.K. Ja., und zwar aus bildungstheoretischen Erwägungen, wie ich sie gerade anzudeuten versuchte, aber auch - wenn ich mir diese persönliche Anmerkung erlauben darf - weil ich aufgrund

meiner eigenen Ausbildung im kommunalen Sparkassen- und Kreditwesen und Berufserfahrungen in der Börsenabteilung eines Frankfurter Bankhauses den Eindruck gewonnen hatte, dass sich ökonomische Fach- und Handlungskompetenz nicht oder nur auf Umwegen in separierten Fächern erwerben lässt. Bei der Rezeption des Strukturgitteransatzes wurde kaum zur Kenntnis genommen, dass im Mittelpunkt des Unterrichts im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften die Vermittlung von Fach- und Handlungskompetenzen als Voraussetzung beruflicher Identitätsfindung stehen sollte. Das hängt offenbar damit zusammen, dass die wirtschaftsdidaktische community of discourse bei der Veröffentlichung des Strukturgitters die Vermittlung von Handlungskompetenzen noch gar nicht im Visier hatte.

Selbst das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens (1974), auf das in der Schrift „Das politisch-ökonomische Curriculum“ (1976) ausführlich Bezug genommen wird (S. 76 ff.), wurde in der Wirtschaftsdidaktik noch kaum zur Kenntnis genommen. Die Diskussion begann erst Mitte der 80er Jahre, als die Debatte über didaktische Strukturgitter schon abgeklungen war und nicht wieder aufgenommen wurde. Daraus resultiert eine völlig unangemessene Entgegensetzung von wissenschaftsorientierter und handlungsorientierter Wirtschaftsdidaktik. Der Strukturgitteransatz ist wissenschafts- *und* handlungsorientiert. Wissenschaftsorientiert in dem vom Deutschen Bildungsrat (1970: 33) formulierten Sinne, „dass die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.“ Die Forderung nach der Wissenschaftsorientierung ist ja nicht eine willkürliche Festlegung von Bildungsreformern, sondern wird vom Deutschen Bildungsrat weitsichtig mit der Verwissenschaftlichung der Lebenssituationen in der modernen Gesellschaft begründet.

Eine ganz andere Frage ist die, wie Wissenschaftsorientierung im Lernprozess der unterschiedlichen Schulstufen und Schularten vermittelt wird. Der wissenschaftsorientierte Erwerb von Handlungskompetenz und die handlungsorientierte Aneignung berufsrelevanten Wissens auf der Grundlage der dazu geeigneten Disziplinen ist nach wie vor ein unzulänglich bearbeitetes Problem der Wirtschaftsdidaktik und Berufspädagogik. Sie wurde und wird erschwert – um es zugespitzt zu formulieren – durch eine einseitig verkürzte und, wie ich es sehe, nicht selten dogmatisch vertretene Position der Handlungsorientierung. Zu Recht werden neuerdings aus der Unterrichtspraxis und der empirischen Unterrichtsforschung die Schwächen des einseitig ausgerichteten handlungsorientierten Unterrichts, speziell auch der Wirtschaftslehre an kaufmännisch-beruflichen Schulen artikuliert (vgl. Beyen 2003).

Ökonomische Fachkompetenz reduziert sich nicht auf Handlungskompetenz im engeren Sinne der Fähigkeit, kaufmännische Tätigkeiten auf der operativen Ebene auszuführen (und nicht einmal dies gelingt im herkömmlichen handlungsorientierten Unterricht), sondern bedarf einer wissenschaftlichen Fundierung, um die Entwicklung von Orientierungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Kritikfähigkeit ermöglichen zu können. Damit ist nicht die abbildhaft systematisierende Vermittlung standardisierter Wissensbestände aus den Lehrbüchern für das wirtschaftswissenschaftliche Studium gemeint, sondern die exemplarische Umsetzung wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse in den Verstehens- und Handlungshorizont der Lernenden. Dazu haben Oskar Negt (1971) sowie auf dem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ingrid Lisop und Richard Huisinga (1984) wegweisende Studien zur arbeitsorientierten Exemplarik vorgelegt.

3. Auf dem Prüfstand: Der Strukturgitteransatz vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie und unter dem Anspruch der Kritischen Theorie

A.F. Aus Ihrer Beschreibung des Strukturgitteransatzes wird deutlich, dass Sie die curricularen Vorgaben nicht allein aus einer betriebswirtschaftlichen Rationalität heraus abgeleitet sehen wollen. Da Sie sich bereits in den siebziger Jahren auf die Überlegungen von Oskar Negt bezogen haben, möchte ich noch auf eine aktuelle Abhandlung über die „Arbeit und menschliche Würde“ verwei-

sen, die er im Jahr 2001 veröffentlicht hat. Unter anderem diskutiert er die Folgen der betriebswirtschaftlichen Ideologie für das Bildungswesen. Wir wissen aus der neueren Literatur, dass ökonomische Imperialismustendenzen wohlwollend beschrieben werden, wie es der Schweizer Wirtschaftswissenschaftler Bruno Frey oder der amerikanische Nobelpreisträger Gary Becker formulieren, oder aber als „Terror der Ökonomie“ gebrandmarkt wird, wie es die Französin Viviane Forrester in ihrer Veröffentlichung „Der Terror der Ökonomie“ versucht. Mit Blick auf die Bildung kritisiert der ehemalige Topmanager Daniel Goeudevert, dass die Bildung „eine betriebswirtschaftliche Engführung erfahren hat und durch solche Reduktion sozusagen warenförmig imprägniert worden ist“.

Hat Ihr Strukturgitter angesichts der aktuellen Diskussion überhaupt noch eine Bedeutung für die Wirtschaftsdidaktik? Schließlich hat es sein 25jähriges Jubiläum ja schon längst überschritten.

G.K. Mehr denn je! Die Neue Ökonomie radikalisiert – in den Kategorien des Strukturgitters gesprochen – die Probleme der Verarmung, der Ausbeutung und Entfremdung. Sie müssen das heute, stärker als es Anfang der siebziger Jahre absehbar war, unter Gesichtspunkten der Globalisierung auf der einen Seite und der Individualisierung auf der anderen sehen.

Allerdings sind die Verursacher heute kaum noch direkt und anschaulich greifbar. Die Anonymität der globalen Marktbeziehungen führt national und international zu neuen Formen der Verarmung und Ausbeutung und sie verschärfen das, was der junge Karl Marx mit „Entfremdung“ bezeichnet hat: Die von Menschen geschaffene Welt steht den Handlungssubjekten fremd und feindlich gegenüber; sie entzieht sich zunehmend deren Einflussmöglichkeiten. In dieser Hinsicht halte ich das Strukturgitter für „Das politisch-ökonomische Curriculum“ bei aller Kritikbedürftigkeit, auf die wir ja noch zu sprechen kommen wollen, für aktuell. Wie nämlich unsere Gesellschaft allem voran Wirtschaftsgesellschaft ist – auf ständige Verwertung und Vermehrung privater Erwerbsvermögen, auf ständige Gewinnerzielung und Akkumulation gerichtete Wirtschaft, so ist auch die wirtschaftsdidaktische Theorie dem Herzstück unserer Gesellschaft, den Gesetzen des Marktes und der darauf bezogenen Kommunikationslogik des Geldes am nächsten.

Doch nicht die differenzlose Anpassung an die Gesetze des Marktes qualifiziert den Wirtschaftslehreunterricht – in welchem Bildungsgang auch immer – als ökonomische *Bildung*. Unverzichtbar ist vielmehr die reflexive Spannung im Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft als Thema der Politischen Ökonomie sensu strictu.

A.F. Nach Ihrer Auffassung könnte man aus den hoch spezialisierten und formalisierten Teildisziplinen der Wirtschaftswissenschaften, einschließlich der Allgemeinen Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre, wohl kein Curriculum für den Wirtschaftslehreunterricht ableiten – oder?

G.K. Nur begrenzt und kaum für die berufsqualifizierenden Bildungsgänge. Der vorherrschende „Modellplatonismus“ wirtschaftswissenschaftlicher Theorien ist als Bezugspunkt für eine wissenschafts- und berufspropädeutische Didaktik der ökonomischen Bildung *allein* keine geeignete Basis – wie übrigens jede „Abbilddidaktik“ unter dem Anspruch wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens abzulehnen ist. Der wissenschaftspropädeutische Unterricht, so habe ich es bei Hans Bokelmann (1964) in seinem auch heute noch lesenswerten Buch „Die ökonomisch-sozialethische Bildung“ gelernt, soll ja nicht die Wissensbestände der Fachdisziplinen in didaktisch vereinfachter Form widerspiegeln, sondern zu fachwissenschaftlichen Frage- und Problemstellungen *hinführen*. Anders gesagt: Der Bezug auf die Fachwissenschaften soll nicht ersetzen, was durch wissenschaftspropädeutisches Lernen erst ermöglicht werden kann. Auch in dieser Hinsicht halte ich meinen Vorschlag für eine Neuorientierung der ökonomischen Bildung und die darauf bezogenen Kriterien des Strukturgittersatzes noch heute aufrecht. Allerdings melde ich auf dem von Ihnen reklamierten „Prüfstand der Autoren“ folgende **Vorbehalte und Kritik** an:

Zunächst: Strukturgitter unterliegen ihrem eigenen Anspruch nach der ständigen Kritik und der durch Kritik ausgelösten Veränderungsbedürftigkeit. So wurde das bei Ihnen im Lüneburger Kon-

zept der Wirtschaftsdidaktik zu Recht aufgegriffene Problem der Nachhaltigkeit vor dreißig Jahren nicht antizipiert. Es stellt sich die Frage, ob die Herausforderungen der mit dem Begriff „Nachhaltigkeit“ verbundenen Problemlasten den Rahmen des Strukturgitters nicht sprengen und - perspektivisch betrachtet - einen integrierten Ansatz unter Einbezug anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen unter stärkerer Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen für die berufliche Kompetenzentwicklung nahe legen. Wie wäre es, wenn Sie hierzu mit Ihren Studenten und Studentinnen ein didaktisches Strukturgitter erarbeiten würden? Als Instrument zur Einübung in heuristisches Denken ist der Strukturgitteransatz aus meiner Erfahrung ein inspirierendes Konzept.

Des Weiteren: Obwohl der Modellversuch Kollegscheule und die darauf bezogenen „didaktischen Strukturgitter“ programmatisch auf die Verbindung von wissenschaftspropädeutischem Lernen und beruflicher Kompetenzentwicklung abzielten, blieben berufsdidaktische Aspekte tendenziell unterbelichtet. Zabeck sprach in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Modellversuch Kollegscheule und dem Strukturgitteransatz vom „didaktischen Illusionismus“. Dieser Aufsatz hat mich wirklich sehr beschäftigt. Der Versuch, Wissenschaftsbezug und Berufspragmatik miteinander verbinden zu wollen, so Jürgen Zabeck, rekurriere auf berufliche Leistungen, die für ausführende Berufe untypisch seien und eher in das Qualifikationsprofil von Unternehmern, Managern und Experten hineinpassten (Zabeck 1982). Dieser Einwand lässt sich aus heutiger Sicht zum Teil mit dem Hinweis darauf entkräften, dass die früher stark ausgeprägte Trennung zwischen ausführenden und dispositiven Tätigkeiten (etwa im Sinne der tayloristischen Arbeitsteilung) angesichts der Veränderungen im Beschäftigungssystem und der dort zu beobachtenden Tendenzen zur Höherqualifizierung an Bedeutung verloren hat. Alle neueren Ausbildungsordnungen schreiben vor, dass die Berufsausbildung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit zu befähigen habe, die insbesondere *selbstständiges* Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Gleichwohl bedarf es - wie es von Seiten der Wirtschaftspädagogen insbesondere Frank Achtenhagen, Klaus Beck und Jürgen Zabeck einklagen - gründlicher, nach Berufsfeldern, Ausbildungsberufen und beruflichen Arbeitssituationen differenzierter empirischer Untersuchungen über die tatsächlichen Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem und über die Relevanz wissenschaftsorientierter Curricula und Lernprozesse zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen, um dem Vorwurf des „didaktischen Illusionismus“ - und ich füge verschärfend hinzu: des „didaktischen Dilettantismus“ - entgegen treten zu können. Ohne Frage bedürfte die Heuristik des Strukturgitteransatzes einer stärkeren Rückbindung an die empirische Berufsbildungsforschung, wie umgekehrt diese die didaktischen Prämissen des empirischen Zugangs zu den beruflichen Lehr- und Lernprozessen einer auf den Anspruch von *Bildung* bezogenen Reflexion zu unterziehen hätte.

Ein weiteres Unbehagen am Strukturgitteransatz gilt der Einschätzung politischer Rahmenbedingungen - im Jargon amerikanischer Curriculumforschung gesprochen: dem „policy making“. Strukturgitter für den Modellversuch Kollegscheule haben die Schwerkraft der bestehenden Regelsysteme - die KMK-Rahmenvorgaben für die gymnasiale Oberstufe und den Unterricht an beruflichen Schulen auf der einen Seite, die Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsausbildung auf der anderen - unterschätzt. Die Kollegscheuldidaktik musste wegen der Anerkennung ihrer Abschlüsse die curricularen Anforderungen des Regelsystems mitberücksichtigen. Dies hatte letztlich zur Konsequenz, dass die konzeptionelle Stringenz des Strukturgitteransatzes an der normativen Kraft des Faktischen zerbarst. Zu erinnern ist an die Lehrplantheorie Erich Wenigers. Der Kampf um den Lehrplan sei nicht, wie es manchmal scheine, ein Streit um die besten Methoden des Unterrichts oder um die Auswahl und Verteilung eines gegebenen Stoffes, sondern „ein Kampf geistiger Mächte, (...) ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht“ (Weniger 1952: 22).

Schließlich noch ein letzter Vorbehalt von grundsätzlicher Bedeutung: Die einengende Form des Strukturgitters lässt sich nicht aufrechterhalten. Um aus der Enge der Matrixform herauszukommen, wurde mehrfach versucht, das „Grundmodell“ des didaktischen Strukturgitters in Teilmatrizen zu

zerlegen (vgl. insbesondere Kell / Kutscha 1977; Kutscha / Reinold / Thoma 1977). Dies aber führte bei den Rezipienten eher zu Irritationen. Curriculumentwicklung ist nun einmal ein komplexes Geschehen, das sich in der Zweidimensionalität von Strukturgittern nicht adäquat erfassen und darstellen lässt, auch dann nicht, wenn man einem ersten Strukturgitter weitere hinzufügt. Um die aus der Form des Gitters resultierenden Inkonsistenzen andeuten zu können, erlauben Sie mir, zum Schluss noch einmal auf die im ersten Abschnitt unseres Gesprächs präsentierte neuere Version des Strukturgitters für „Das politisch-ökonomische Curriculum“ zurückzukommen. Im Unterschied zu früheren Veröffentlichungen sieht diese Version davon ab, die Kategorien Armut, Ausbeutung und Entfremdung bestimmten Transaktionsmedien zuzuordnen. Damit wird die Matrixform formal verletzt. Inhaltlich betrachtet macht es beispielsweise durchaus Sinn, die Kategorie „Entfremdung“ nach dem ursprünglichen Strukturgitter (vgl. Kutscha 1976a) auf das Transaktionsmedium „Information“ zu beziehen, wenn damit zum Ausdruck gebracht werden soll, so meine Intention bei der Grundbildungskonzeption für den Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften im Modellversuch Kollegschule, dass die Disparitäten der Wissensverteilung in einer „Wissengesellschaft“ wie der unsrigen immer auch Fremdbestimmung zur Folge haben (das war damals, wie ich es heute sehe, ein durchaus fortschrittlicher Gedanke). An Karl Marx geschulte Leser werden indes zu Recht einwenden, dass der Begriff der Entfremdung weiter gefasst sei als Fremdbestimmung. Entfremdung habe damit zu tun hat, dass menschliche Arbeitskraft unter kapitalistischen Bedingungen den Gesetzmäßigkeiten warenförmiger Produktion unterliege. Der Mensch als „Ware“ und zugleich als Produzent von Waren sei sich selbst entfremdet. Inwieweit sich der bei Marx auf die kapitalistische Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts bezogene Entfremdungsbegriff auf die moderne Wissensgesellschaft übertragen lässt, müsste im Rahmen einer *Theorie* (sic!) der ökonomischen *Bildung* geprüft werden (Studien dieser Art wären im Sinne fachdidaktischer Theorieentwicklung vielleicht wichtiger als etwa in allen Variationen über die KMK-Handreichungen zur Einführung des „Lernfeldkonzepts“ zu rasonieren). Wie immer auch das Ergebnis der hier angeregten Überprüfung im Einzelnen ausfallen mag, Ursachen und Folgen von Armut, Ausbeutung und Entfremdung lassen sich zu reichend - so das Fazit meines Rückblicks - nur unter Bezugnahme auf den Gesamtzusammenhang güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen und deren Wechselbeziehungen einer kritischen Prüfung und Beurteilung unterziehen. Um es auf den Punkt zu bringen: Strukturgitter als statische *Form*, wie Sie es an anderer Stelle unseres Gesprächs formuliert haben, und Kritische Theorie als diskursive „Prüfinstanz“ bei der Begründung und Rechtfertigung didaktisch-curricularer Entscheidungen für die ökonomische Bildung „vertragen“ sich nicht. Ihre Unverträglichkeit erschwert aus meiner heutigen Sicht den didaktischen Diskurs. Von diesem Einwand bleibt die Substanz der „Kritischen Theorie“ ebenso unberührt wie der mit dem Strukturgitteransatz verbundene Anspruch, dass die Didaktik der Ökonomie zu ihrer wissenschaftlichen Legitimierung einer theoretischen Grundlegung bedürfe.

Daran mangelt es heute bei all der Geschäftigkeit, die die Didaktik der kaufmännisch-ökonomischen Bildung unter dem Einfluss von Wirtschaft und Politik umtreibt. Der eilige „Paradigmen“-Wechsel von der lernziel- zur schülerorientierten Didaktik, vom wissenschafts- zum handlungsorientierten Lernen, von der fachsystematischen zur lernfeldorientierten Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung etc. macht es schwer, in „Entwicklungszusammenhängen“ zu denken; er deutet auf schwerwiegende Versäumnisse bei der wissenschaftlichen Grundlegung einer fachdidaktischen *Theorie* ökonomischer Bildung hin. Hierbei wäre (im Sinne der Kritischen Theorie) anzuknüpfen an das bei Karlheinz Geißler entfaltete und in der Wirtschaftsdidaktik bis heute vernachlässigte Axiom, „dass das Subjekt (hier eingeschränkt auf das Subjekt im Felde berufserzieherischer Interaktion) ohne Kritikkompetenz nicht auskommt“ (Geißler 1974: 9).

Verdienstvoll ist es, dass sich Ihre Ringvorlesung an der jungen Universität Lüneburg so intensiv der Aufarbeitung „vergessener Zusammenhänge“ auf dem Gebiet der Didaktik der Ökonomie

widmet. Andere Universitäten könnten daraus lernen. Der Rückblick auf problemgeschichtliche Zusammenhänge und Diskurse ermöglicht Erkenntnisfortschritt „Im Spiegel der Zeit“.

A.F. Vielen Dank, Herr Kutscha, ich schließe mich Ihren Wünschen an und bedanke mich herzlich für die anregende und konstruktive Zusammenarbeit.

Angesprochene Quellen

- Achtenhagen, F. u.a.; 1992: Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.
- Beyen, W.; 2003: Von der handlungsorientierten zur konstruktivistischen Perspektive? Überlegungen zur methodisch-konzeptionellen Gestaltung des Wirtschaftslehre-Unterrichts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99/ 1.
- Beck, K.; 1985: Grundlagen der empirischen Unterrichtsforschung. Göttingen.
- Blankertz, H.; 1966: Bildungstheorie und Ökonomie. In: In Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Weinheim / Berlin. Neudruck in: Kutscha, G.; 1975 (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München.
- Blankertz, H.; 1971 (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen.
- Blankertz, H.; 1973: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation, als Tonbandmanuskript hrsg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Gründwald.
- Blankertz, H.; 1975: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Band II. München.
- Bokelmann, H.; 1964: Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.
- Bruner, J. S.; 1970: Der Prozeß der Erziehung. Berlin / Düsseldorf.
- Derbolav, J.; 1975: Die Selbstbegründungsversuche des „Wirtschaftsgymnasiums“ in kritisch weiterführender Betrachtung. In: Kutscha, G.: (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.); 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium 2001 (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Ewers, M.; 1974: Zur Begründung und Entwicklung eines Strukturgitters der Biologiedidaktik. In: Blankertz, H. (Hrsg.) Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. 2. Aufl. Essen.
- Ford, G. W. / Pugno, L.; 1972: Wissensstruktur und Curriculum. Düsseldorf.
- Forrester, V.; 1997: Der Terror der Ökonomie. München.
- Frey, B.; 1990: Ökonomie ist Sozialwissenschaft. München.
- Galperin, P.I.; 1967: Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H.: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin.
- Geißler, Kh. A.; 1974: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München-Basel 1974.
- Godelier, M.; 1975: Für eine Neufassung des Begriffes der „ökonomischen Rationalität“. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München.
- Goeudevert, D.; 2001: Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München.
- Gruschka, A. (Hrsg.); 1976: Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg.
- Horkheimer, M. / Adorno, Th. W.; 1947: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.

- Kell, A.; 1986: Strukturgitter, didaktisches. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart.
- Kell, A. / Kutscha, G.; 1977: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 23/3.
- Klafki, W.; 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim / Basel.
- Kutscha, G.; 1976 (1976a): Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.
- Kutscha, G.; 1976 (1976b): Wissenschaftsstruktur und didaktische Transformation in der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung der Sekundarstufe II. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Kronberg.
- Kutscha, G. (Hrsg.); 1989: Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung – Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim / Basel.
- Kutscha, G. / Looss, W. / Sadowski, D.; 1979: ‚Entscheidungsfähigkeit‘ als Lernzielkonstrukt der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung in der Kollegschule – Ein Ansatz zur Konkretisierung komplexer Lernziele. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75/2.
- Kutscha, G. / Reinold, H. / Thoma, G.; 1977: Die wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Grundbildung im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften der Kollegschule NW – Problemstellungen, Konstruktionsorientierungen, Konzepte. In: Schenk, B. / Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.); 1989: Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule. Soest.
- Lempert, W.; 1971: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt/M.
- Lempert, W.; 1974: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.
- Lenzen, D.; 1973: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.
- Lenzen, D. (Hrsg.); 1976: Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Kronberg.
- Lenzen, D. / Meyer, H. L.; 1975: Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt/M.
- Leontjew, A.N.; 1977; Tätigkeit, Bewußsein, Persönlichkeit. Stuttgart.
- Lisop, I. / Huisinga, R.; 1984: Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt/M.
- Luhmann, N.; 1972: Wirtschaft als soziales System. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. 3. Aufl. Opladen.
- Mertens, D.; 1974: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7/1.
- Meyer, H. L.; 1972: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München.
- Negt, O.; 1971: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M.
- Negt, O.; 2001: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen.
- Planungskommission Kollegstufe NW; 1972: Empfehlung. In: Kollegstufe NW. Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen / Kastellaun / Düsseldorf.
- Reetz, L. / Witt, R.; 1974: Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.
- Robinsohn, S. B.; 1967: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied / Berlin.

- Thoma, G.; 1972: Zur Strukturierung der politischen Dimension des Unterrichts an der Kollegschule. In: Kollegstufe NW. Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen / Kastellaun / Düsseldorf.
- Tyler, R. W.; 1973: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf.
- Weniger, E.; 1952: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
- Zabeck, J.; 1982: Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Schanz, H.(Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart.