

Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)

Hedtke, Reinhold; Kahle, Patrick; Middelschulte, Henning; Sack, Detlef;
Heimann, Johanna

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hedtke, R., Kahle, P., Middelschulte, H., Sack, D., & Heimann, J. (2019). *Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)*. (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 16). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68359-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



FGW-Studie

Neues ökonomisches Denken 16

Till van Treeck, Janina Urban (Hrsg.)



Reinhold Hedtke, Patrick Kahle, Henning Middelschulte, Detlef Sack
unter Mitarbeit von Johanna Heimann

Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)



Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e.V.i.L.)
Kronenstraße 62
40217 Düsseldorf

Telefon: 0211 99450080
E-Mail: info@fgw-nrw.de
www.fgw-nrw.de

Geschäftsführender Vorstand

Prof. Dr. Ute Klammer, Prof. Dr. Dirk Messner

Themenbereich

Neues ökonomisches Denken
Prof. Dr. Till van Treeck, Themenbereichsleitung
Janina Urban, wissenschaftliche Referentin

Layout

Olivia Pahl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

Förderung

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

ISSN

2510-4497

Erscheinungsdatum

Düsseldorf, Dezember 2019

Reinhold Hedtke, Patrick Kahle, Henning Middelschulte, Detlef Sack
unter Mitarbeit von Johanna Heimann

Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)

Auf einen Blick

- In der Studie werden erstmalig 103 Lehrpläne, 26 Schulkapitel und 1.598 externe Unterrichtsmaterialien im Abgleich mit 52 sozialwissenschaftlichen und politökonomischen Einführungen und Sammelbänden daraufhin untersucht, ob die Lehr-Lern-Materialien sowohl hinreichend auf den Stand der Wissenschaft bezogen sind als auch wissenschaftliche wie politische Kontroversität angemessen berücksichtigen.
- Es ist generell von einem angemessenen Wissenschaftsbezug in den Lehr-Lern-Materialien auszugehen.
- Auch sind wirtschafts- und sozialpolitische Kontroversen in den Lehr-Lern-Materialien präsent.
- Defizite sind durch eine paradigmatische Engführung auf die deutsche Soziale Marktwirtschaft und den Ordoliberalismus, auf eine mikroökonomische Fokussierung, auf die parlamentarisch-repräsentative Form von Demokratie, einen selektiven Ungleichheitsbegriff und ein ökonomistisches Globalisierungsverständnis gegeben.
- International vergleichende Kapitalismusforschung und neuere Ansätze der Ungleichheits- und Entwicklungsforschung werden kaum berücksichtigt.
- Die Lehr-Lern-Materialien sind durch einen nationalstaatlichen Bias und damit durch einen didaktischen Nationalismus geprägt.

Abstracts

Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung

Um die politisch-ökonomische Bildung an Schulen wird seit längerem gestritten. Fraglich ist, ob die curricularen Vorgaben (Lehrpläne) und Lehr-Lern-Materialien (Schulbücher und Materialien externer Anbieter) relevante aktuelle Entwicklungen und den Stand der Wissenschaft angemessen berücksichtigen und ob sie insgesamt hinreichend wissenschaftlich wie auch wirtschafts- und sozialpolitisch kontrovers sind. Die Studie trägt zur Forschung und zur didaktischen Arbeit an Schulen und Universitäten dadurch bei, dass sie den angemessenen Wissenschaftsbezug und die Gewährleistung von Kontroversität erstmalig massentextanalytisch bearbeitet hat. Sie hat empirisches Material in einer bislang unbekanntem Breite analysieren können (103 Lehrpläne, 26 Schulkapitel und 1.598 externe Unterrichtsmaterialien). Im Abgleich mit einem sozialwissenschaftlichen Referenzkorpus (52 Einführungen und Sammelbände) konnten erhebliche Defizite im Wissenschaftsbezug und bei der Gewährleistung der Kontroversität wie auch ein erheblicher didaktischer Nationalismus identifiziert werden. Im Umgang mit den genannten Defiziten in den Lehr-Lern-Materialien entwickelt die Studie die Einführung eines konkreten Lernmoduls in der Lehramtsausbildung, mit dem die Anforderungen an Wissenschaftsbezug und Kontroversität exemplarisch eingeübt und vertieft werden. Die Studie entwickelt zudem institutionelle Anforderungen an eine innovative Curriculumrevision.

Controversy and science in curricula and texts for political and economic education in schools

Political and economic education in schools has long been a bone of contention. It is questionable whether the curricular guidelines and teaching-learning materials (school books and materials from external providers) adequately take into account relevant current developments and the state of the art in social science, and whether they are sufficiently controversial in representing science and politics. The study contributes to current research and to didactic work at schools and universities by addressing the fit of reference to social science and the ensuring of controversy through mass text analysis for the first time. It has been able to analyse empirical material in a hitherto unknown breadth (103 curricula, 26 school book chapters and 1,598 external teaching materials). In a comparison with a corpus of social science references (52 textbooks and anthologies), considerable deficits could be identified in relation to the adequate representation of scientific knowledge as well as in safeguarding controversy. In addition, a considerable didactic nationalism has been detected.

Inhalt

1	Einleitung und Problemdarstellung	1
2	Forschungsstand	4
	2.1 <i>Stand der Forschung zu einzelnen Feldern</i>	4
	2.2 <i>Zusammenfassung des Forschungsstandes</i>	8
3	Zentrale Untersuchungsfragen	9
4	Forschungsdesign und Arbeitsschritte	12
	4.1 <i>Untersuchungsschritte</i>	12
	4.2 <i>Fachliches Feedback und Transferaktivitäten</i>	15
5	Korpusbestimmung und Datenpool	17
	5.1 <i>Erhebung Wissenschaftlicher Referenzkorpus</i>	18
	5.2 <i>Erhebung Lehrpläne</i>	20
	5.3 <i>Erhebung Schulbücher</i>	21
	5.4 <i>Erhebung Externe Unterrichtsmaterialien</i>	21
	5.4.1 Fragebogen zur Nutzung von externen Unterrichtsmaterialien	22
	5.4.2 Eigene Vollerhebung	23
	5.4.3 Anbieterstruktur	26
6	Datenanalyse 29	
	6.1 <i>Analyseschritte</i>	29
	6.2 <i>Häufigkeitsauszählung</i>	29
	6.3 <i>Vorbereitung der Clusteranalyse</i>	31
	6.3.1 Definition eines <i>Cut-Offs</i>	31
	6.3.2 Exklusion und Substitution	34
	6.4 <i>Separate Clusteranalyse</i>	35
	6.5 <i>Vergleich der separaten Clusteranalysen</i>	37
7	Wissenschaftsbezug und Kontroversität – Analyse der Wortgruppen	40
	7.1 <i>Ergebnisse des Vergleichs der quantitativen Clusteranalysen</i>	41
	7.2 <i>Defizite im Wissenschaftsbezug</i>	43
	7.2.1 Interpretation der <i>Missing Matches</i> mit sozioökonomischem Schwerpunkt	43
	7.2.2 Interpretation der <i>Missing Matches</i> mit politikwissenschaftlichem Schwerpunkt	64
	7.2.3 Kontestierende <i>Cluster Matches</i>	66

7.3	<i>Defizite beim Kontroversitätsgebot?</i>	70
7.4	<i>Schlaglichter: Konzepte, Leitbilder und Themen – Qualitative Analysen</i>	72
7.4.1	Wirtschaftssystem und soziale Marktwirtschaft	73
7.4.2	Umweltökonomie und Nachhaltigkeit.....	90
7.4.3	Politisches System und Demokratie	94
7.4.4	Wohlfahrtsstaat, Sozialpolitik.....	100
7.4.5	Soziale Ungleichheit	102
7.4.6	Globalisierung.....	118
7.4.7	Entwicklungspolitik und Globaler Süden	123
8	Ergebniszusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	131
8.1	<i>Wissenschaftsbezug</i>	131
8.1.1	Paradigmatische Engführung und Selektivität.....	132
8.1.2	Verzerrungen im Wissenschaftsbezug.....	134
8.2	<i>Kontroversitätsgebot</i>	135
8.3	<i>Spezifische Probleme der Lehr- und Lernmaterialien</i>	137
9	Transfer 139	
9.1	<i>Transferkonzept I: Entwicklung und Implementation eines innovativen Moduls in der Lehrkräfteausbildung</i>	139
9.2	<i>Transferkonzept II: Reorganisation der Arbeit von Kernlehrplankommissionen</i>	142
10	Schlusswort 149	
	Literatur 150	
	Anhang 163	
	Anhang 1: Verzeichnis – Wissenschaftlicher Referenzkorpus.....	163
	Anhang 2: Verzeichnis – Lehrpläne	168
	Anhang 3: Verzeichnis – Schulbücher.....	180
	Anhang 4: Eckdaten Korpora (vor den Aufbereitungen)	183
	Anhang 5: Auftreten exemplarischer Begriffe.....	184
	Anhang 6: Häufigkeitsauszählung (114 Begriffe).....	186
	Anhang 7: Fragebogen Erhebung EUM.....	191
	<i>Anhang 7.1: Fragebogen</i>	191
	<i>Anhang 7.2: Antworten im Rahmen der Befragung</i>	195
	Anhang 8: Datenaufbereitung	202

<i>Anhang 8.1: Aufarbeitung in den Dokumenten vor der Einspeisung in die Analysesoftware.....</i>	<i>202</i>
<i>Anhang 8.2: Aufbereitungen in der Analysesoftware</i>	<i>206</i>
Anhang 9: Umfangreiches Kategoriensystem	208

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Analyseschritte.....	29
Abbildung 2: Rangsummenunterschiede.....	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Informationen zu den Datenpools.....	18
Tabelle 2: Ergebnisse Internetrecherche Häufigkeit der Begriffe.....	23
Tabelle 3: Anbieterstruktur der externen Unterrichtsmaterialien (alphabetische Sortierung) ..	26
Tabelle 4: Rangsummenunterschiede zwischen den Korpora	30
Tabelle 5: Eckdaten Korpora (nach allen Aufbereitungen)	33
Tabelle 6: Separate Clusteranalyse	36
Tabelle 7: Vergleich der separaten Clusteranalysen.....	38
Tabelle 8: Quantitativer Vergleich der Clusteranalyse.....	41
Tabelle 9: Missing Matches für Wissenschaftscluster der Makroökonomik und Politischen Ökonomie (Beispiele)	49
Tabelle 10: Matches mit Wissenschaftsclustern zur sozialen Marktwirtschaft (Beispiele)	87
Tabelle 11: Matchings mit dem Wissenschaftscluster ‚Nachhaltigkeit‘	93
Tabelle 12: Thematisierungsformen Ungleichheit.....	103
Tabelle 13: Flussdiagramm Auftreten Themen Ungleichheit.....	113
Tabelle 14: Flussdiagramm Auftreten Themen Globalisierung.....	121
Tabelle 15: Flussdiagramm Auftreten Themen Entwicklungspolitik, globaler Süden.....	128
Tabelle 16: Eckdaten Korpora vor den Aufbereitungen	183
Tabelle 17: Auftreten exemplarischer Begriffe	184
Tabelle 18: Häufigkeitsauszählung der 114 Begriffe, Ränge	186
Tabelle 19: Umfangreiches Kategoriensystem	208

1 Einleitung und Problemdarstellung

Inhalte der politisch-ökonomischen Bildung werden seit Jahren in Wissenschaft, Bildung und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert (vgl. z. B. sowi-online 2001b; sowi-online 2001a; Weißeno 2006; Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Die aktuelle Debatte geht von drei Annahmen aus. So steht erstens die Vermutung im Raum, dass die derzeit gebräuchlichen sozioökonomischen Lehr-Lern-Materialien wichtige aktuelle Entwicklungen (etwa Wirtschafts- und Finanzkrise, Finanzialisierung, Austeritätspolitiken, Digitalisierung der Arbeitswelt, Transnationalisierung der Wertschöpfungskette, Vertiefung sozialer Ungleichheiten, *gender pay gap* und prekäre Beschäftigung, Europäische Integration und Freihandelsregime) nicht bzw. in unzureichender Weise thematisieren. Zweitens wird angenommen, dass die derzeit in der Schulnutzung befindlichen Lehr-Lern-Materialien dem Kontroversitätsgebot (vgl. Grammes 2014) in wissenschaftlicher und politischer Hinsicht oft nicht hinreichend entsprechen und dabei insbesondere einen ordo- oder neoliberalen Bias aufweisen. Dies gelte insbesondere für externe Unterrichtsmaterialien. Drittens verfehlten die Materialien oft den Anschluss an Entwicklungen des einschlägigen wissenschaftlichen *State of the Art* (etwa (post-)keynesianische, sozialökonomische, evolutionsökonomische, institutionalistische, konventionalistische oder Komplexitätstheoretische Ansätze; vgl. dazu z. B. Colander et al. 2004; Ederer et al. 2012; Davis/Dolfsma 2015; Diaz-Bone 2015; Favereau 2013; Hanappi/Elsner 2008; Harcourt/Kriesler 2013; Hodgson et al. 1994; Whalen 2013; Wilson et al. 2013). Seltener als die Lehr-Lern-Materialien, unter denen wir hier zugelassene Schulbücher sowie Unterrichtsmaterialien externer Anbieter verstehen, geraten in dieser Debatte die staatlichen curricularen Vorgaben in die Kritik.

Das Problem dieser Debatte ist, dass empirisch bislang nicht hinreichend geklärt ist, welche Themen, ökonomischen Konzepte und wirtschaftspolitischen Leitbilder in der gesamten Breite der Lehr-Lern-Materialien repräsentiert sind und – nach Erwartung der Produzent_innen und Distribuent_innen – den Lernenden angeboten werden sollen. Das Fehlen eines methodisch abgesicherten und umfassenden Kenntnisstandes über die Leitbilder, Konzepte und Lerninhalte in den Materialien und ihre Verteilungsmuster führt in Verbindung mit bislang vorwiegend normativen Herangehensweisen dazu, dass es schwierig ist, die Debatte in konkrete Lösungsvorschläge zu überführen. Der tatsächliche Bedarf an wissenschaftlich aktuellen und innovativen, den Geboten der Wissenschaftsorientierung und der Kontroversität genügenden Lehr-Lern-Materialien ist empirisch weder in der Breite noch in der Tiefe hinreichend erforscht.

Es war das Ziel des Forschungsprojektes, dessen Ergebnisse nachfolgend dokumentiert sind, die Curricula, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien externer Anbieter umfassend mit masentextanalytischen Verfahren im Hinblick auf die tatsächlich enthaltenen ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen zu untersuchen und auf eine valide und reliable Weise den tatsächlichen Reformbedarf bei der (sozio-) ökonomischen Bildung im schulischen Kontext zu ermitteln.

Insofern befasst sich die folgende Studie mit drei Forschungsfragen: Welche ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen sind in Lehr-Lern-

Materialien zu identifizieren? Orientieren diese sich am Stand der Wissenschaft und greifen sie wissenschaftliche Kontroversen angemessen auf? Deuten die Untersuchungsergebnisse auf Reformbedarf hin und wenn ja, welche inhaltlichen Merkmale weist dieser auf?

Der Vergleich der drei Primärkorpora (Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien) mit einem sozialwissenschaftlichen Referenzkorpus hat im Ergebnis zunächst gezeigt, dass man ihnen einen generellen Wissenschaftsbezug in dem Sinne attestieren kann, dass wissenschaftliche Konzepte und wirtschaftspolitische Themen grundsätzlich in ihnen repräsentiert sind. So sind Inhaltskomplexe wie Wachstum, Geld, offene Volkswirtschaft und Globalisierung, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Preisbildung, Produktionsfaktoren oder Effizienz im Großen und Ganzen in den Materialien sowie mit Einschränkungen auch in den Lehrplänen enthalten. Das trifft im Prinzip auch auf Gegenstände wie das politische System, den Wohlfahrtsstaat, Sozialversicherungen sowie Institutionen der Bundesrepublik und Europäischen Union zu. Weiter werden auch soziale Marktwirtschaft, parlamentarisch-repräsentative Demokratie, Umweltökonomie und Nachhaltigkeit sowie soziale Ungleichheit thematisiert.

Diesem Befund eines generell gegebenen Wissenschaftsbezugs stehen Ergebnisse gegenüber, die auf relevante Defizite hinweisen. Sie lassen sich unter den Bezeichnungen der paradigmatischen Engführung und Selektivität, des nationalstaatlichen, normativen und individualistischen Bias und der lückenhaften oder mangelnden wissenschaftlichen Kontroversität zusammenfassen. Wenn die Lehrpläne Kontroversen überhaupt berücksichtigen, dann überwiegend in Form der klassischen Kontroverse Monetarismus versus Keynesianismus. Dagegen präsentieren sie ebenso wie die Materialien meist den Ordoliberalismus und das Institutionensystem der deutschen Sozialen Marktwirtschaft als jenseits jeglicher Kontroverse, Kritik oder Alternative. Das Spektrum anderer paradigmatischer wirtschaftstheoretischer und -politischer Perspektiven fehlt fast komplett. Ein bemerkenswerter Befund ist der starke mikroökonomische Bias in den Lehr-Lern-Materialien. Die Lehrpläne und auch die externen Materialien vernachlässigen Perspektiven und Konzepte der Makroökonomie und der Politischen Ökonomie stark. Bei den Schulbüchern dagegen sind makroökonomische Konzepte vergleichsweise besser vertreten. Eine weitere Diagnose benennt ein systematisches disziplinäres Defizit hin. Denn in den Vorgaben und in den Lehr-Lern-Materialien fehlen weitgehend Konzepte aus Politischer Ökonomie, Wirtschaftssoziologie und Wirtschaftsgeschichte. Schließlich muss man wesentliche wissenschaftliche Lücken bei den Themenkomplexen Arbeitsmarktpolitik, Mitbestimmung, Globaler Süden und Entwicklung konstatieren, weil hier kritisch-partizipative und gerechtigkeitsorientierte Perspektiven weitgehend fehlen. In den Lehr-Lern-Materialien trifft man einen nationalstaatlichen Bias in Form einer verengten und einseitigen Fokussierung auf die deutsche Variante koordinierter Marktwirtschaft, die fest mit der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie und dem konservativen Wohlfahrtsstaatsmodell gekoppelt zu sein scheint. Realisierte Alternativen in anderen europäischen Ländern bleiben systematisch außer Betracht. Das begünstigt ein affirmatives Verhältnis zum deutschen Institutionengefüge und fördert einen normativen Bias zugunsten einer positiven Präsentation der deutschen Sozialen Marktwirtschaft und des

Ordoliberalismus. Darüber hinaus ist in den Materialien ein individualistischer Bias festzustellen, der individuelle Beiträge zur Lösung von Problemen im Vergleich zu kollektiven Strategien stark überbetont.

Angesichts des offenkundigen Reformbedarf bei Ausrichtung der und im Umgang mit den Lehr-Lern-Materialien schlägt die Studie zwei konkrete Maßnahmen vor, die über das bisherige Orientierungsangebot für externe Unterrichtsmaterialien¹ hinausgehen. Um angehende Lehrer_innen zum aufgeklärten Umgang mit dem Material im Sinne des Wissenschaftsbezug und der Gewährleistung von Kontroversität zu befähigen, wird ein entsprechendes Modul für die Lehramtsausbildung vorgestellt. Um den regulatorischen Kontext des Unterrichts in genanntem Sinne zu beeinflussen, schlagen wir des Weiteren ein beteiligungsorientiertes und an wissenschaftlicher Evaluation und Begutachtung orientiertes Verfahren der Curriculumrevision vor.

¹ Wie etwa den Materialkompass (<https://www.verbraucherbildung.de/suche/materialkompass>; Zugriff: 23. August 2019).

2 Forschungsstand

In seinem spezifischen, empirischen Zugriff vereint KoWiMa mindestens drei üblicherweise getrennt arbeitende Forschungsfelder:

- (1) empirische Curriculum-/Lehrplanforschung
- (2) empirische Bildungsmedien-/Lehrmittelforschung
- (3) empirische Hochschullehrbuchforschung

Da sich unsere Untersuchung dabei an fachdidaktischen Kriterien der Domäne der sozialwissenschaftlichen Bildung orientiert (Wissenschaftsbezug, Kontroversität), ist sie zudem der

- (4) empirischen fachdidaktischen Forschung

zuzuordnen.

Weil sie außerdem einen empirischen Beitrag zur fachdidaktisch-bildungspolitischen Kontroverse zu ‚inhaltlichen Neuausrichtungen‘ in der Domäne sozialwissenschaftlicher Bildung² leistet, sind ihre Ergebnisse, Schlussfolgerungen und politischen Empfehlungen auch aus Sicht der

- (5) politikwissenschaftlichen Educational-Governance-Forschung

relevant.

In der Praxis sind diese Forschungsfelder eng miteinander verflochten (Inhalte der Allgemeinbildung etwa mit dem Stand sozialwissenschaftlicher Forschung über das Beutelsbacher Gebot der Wissenschaftlichkeit), dennoch verlaufen die Forschungsaktivitäten zu diesen Feldern weitgehend separat. Deshalb beleuchten wir den Forschungsstand zu den jeweiligen Feldern zunächst einzeln. Wir fassen die einzelnen Stränge anschließend mit Blick auf unsere Fragestellung zusammen.

2.1 Stand der Forschung zu einzelnen Feldern

Die *empirische Lehrplan- bzw. Curriculumforschung* ist – zumindest, was den deutschsprachigen Kontext angeht – praktisch zum Erliegen gekommen (vgl. Böttcher 2014, S. 203; Tenorth/Tippelt 2007, S. 139). An die Stelle der Curriculumforschung ist das ‚neue Steuerungsinstrument‘ outputorientierter Bildungsstandards getreten, auf deren Formulierung und vergleichende Evaluation sich die Forschung konzentriert (vgl. Tillmann et al. 2008; Altrichter 2008; Altrichter/Maag Merki 2016). Die verbliebenen Ansätze empirischer Curriculumforschung werden meist unter engeren, fachdidaktischen Vorzeichen verfolgt. Im Kontext sozial-

² Diskussion um die Ausweitung ökonomischer Bildung, die von Befürworter_innen als notwendige Anerkennung ökonomischer Allgemeinbildungsrelevanz gefordert, von Gegner_innen als Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Domäne kritisiert wird.

wissenschaftlicher Bildung existieren in dieser Hinsicht einige *Curriculumanalysen*, die jedoch „weder eine vollständige, noch eine aktuelle Analyse“ (Weber 2015, S. 13) der ökonomischen Inhalte leisten. Die Fragestellung der beiden einzigen Studien mit Vollerhebung passt nicht zu unserem Forschungsinteresse (Marx 2015; Weber 2015). Eine weitere Studie ist inzwischen nicht mehr aktuell (vgl. Weber 2007). Auch arbeitet die laufende Untersuchung der Sekundarstufe I von Weber deduktiv mit einem fachdidaktischen Kategorienraster (vgl. Weber 2015).

Die *empirische Bildungsmedien- bzw. Lehrmittelforschung* umfasst ein weites Spektrum, das sich von traditionellen papiernen Medien (Schulbüchern, Atlanten, Karten, Tabellen und Arbeitsblätter) über mediale Mittel wie Bild, Ton- und Filmaufnahmen bis zu den multimedialen und zuletzt digitalen Medienformen (Internet, soziale Medien, Online Lernplattformen) ausgeweitet hat. Das Schulbuch, auch in seiner traditionellen analogen Form, nimmt darin jedoch bis heute eine zentrale Stellung ein (vgl. Fuchs et al. 2014, S. 12; Bonitz 2013, S. 136). In der Domäne sozioökonomischer Bildung liegen rezente Schulbuchanalysen nur für einzelne Themen vor. Im Fokus der meist aus ordo- und wirtschaftsliberalen sowie verbandlichen Positionen heraus motivierten Studien steht ein begrenztes Themenspektrum: vor allem Unternehmerbild, Staatsverständnis und soziale Marktwirtschaft (vgl. Grindel/Lässig 2007; Lenz 2010; Klein 2011). Für NRW gibt es eine Untersuchung über die soziale Marktwirtschaft in Schulbüchern (vgl. Hofmann et al. 2012). Allerdings finden sich keine Studien, auf denen eine Analyse der von uns begründeten Perspektiven aufgebaut werden kann. Einige Arbeiten lassen ihr methodisches Vorgehen im Dunkeln (vgl. Lenz 2010; Hofmann et al. 2012; Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2010). Einige stützen sich auf ältere, hinter dem aktuellen fachwissenschaftlichen *State of the Art* zurückbleibende Schemata aus der kategorialen Wirtschaftsdidaktik (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2010). Auch fehlen Vollerhebungen oder nach Verbreitungsgrad der Materialien gewichtete Erhebungen für NRW oder darüber hinaus.

Zwar gibt es einige Studien zu externen Unterrichtsmaterialien³ sowie die kriteriengeleitete Einzelanalyse von Lehr-Lern-Materialien im Rahmen des Materialkompasses der Verbraucherzentrale (vgl. van Treeck 2014; Möller/Hedtke 2011; Mitschke 2012; Marx 2015). Analysen umfangreicherer Korpora existieren dagegen nicht. Es fällt auf, dass aus der traditionellen Wirtschaftsdidaktik zu externen Materialien bisher keine Analysen vorliegen (vgl. Retzmann 2010, 2012, 2013, 2014; Arndt 2015). Die für unsere Fragestellung relevanten Analysekriterien spielen in bisherigen Untersuchungen eine nachgeordnete Rolle, sie werden nicht differenziert analysiert oder – wie erwähnt – nur aus einer mehr oder weniger ausgeprägten politisch motivierten Selektivität heraus begründet. Das gilt bei unserem Fokus auf den Feldern Makroökonomie, Politische Ökonomie und Wirtschaftspolitik insbesondere für

- das dortige Vorkommen von ökonomischen Konzepten, wirtschaftspolitischen Leitbildern und sozioökonomischen Themen,

³ Als externe Unterrichtsmaterialien verstehen wir hier von nichts staatlichen bzw. wenn staatlichen, dann nicht bildungspolitischen oder schuladministrativen Stellen angebotene und online zugängliche Materialien (vgl. für die genauere Definition und den methodischen Zugriff Kap. 5.4).

- die Gütekriterien Kontroversität und Wissenschaftsorientierung sowie
- den Anschluss an fachwissenschaftliche Referenzliteratur.

Hier liegen die zentralen inhaltlichen *Desiderata* mit Blick auf die Ermittlung des bisherigen Standes und eines etwaigen Reformbedarfs bezüglich der (sozio-)ökonomischen Bildung im schulischen Kontext.

Kennzeichnend für den derzeitigen Forschungsstand zu den Lehr-Lern-Inhalten in der sozio-ökonomischen Bildung sind überdies methodische *Desiderata*. Zwar gibt es die als Vollerhebung konzipierte Curriculumanalyse von Birgit Weber, welche die derzeit bei weitem größte Reichweite, Tiefe und Differenziertheit im Untersuchungsdesign aufweist. Sie erfasst aber nur die Sekundarstufe I und auch keine Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien (vgl. Weber 2015). Als ein wesentliches Desiderat sehen wir auf der Ebene der zu untersuchenden Textkorpora, dass es keine umfassende Erhebung aller drei relevanten Materialarten (Curricula, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien) für die allgemeinbildende Sekundarstufe II gibt. Für externe Unterrichtsmaterialien liegt zum einen eine Marktsichtung, jedoch ohne inhaltliche Dimension (vgl. Neumann 2015), zum anderen eine inhaltliche, jedoch auf Nachhaltigkeit beschränkte Studie vor, die zudem methodisch auf Einzelfallvergleiche beschränkt bleibt (vgl. Fey 2015). Die bislang vorliegenden Untersuchungen wenden moderne statistisch basierte inhaltsanalytische Methoden (vgl. Krippendorff 2013; Grimmer/Stewart 2013; Lemke/Wiedemann 2016) nicht an oder explizieren sie nicht. Neben älteren Pionierarbeiten (vgl. Lindner et al. 1994) werden vielversprechende jüngere Ansätze massentextanalytischer Verfahren zwar in anderen inhaltlichen Bereichen (etwa bei der Erforschung der Programme von politischen Parteien) angewandt, aber bislang kaum bei der empirische Bildungsmedien- bzw. Lehrmittelforschung. Die Digitalisierung von Bildungsmedien wird zwar zunehmend in den Blick genommen, zur Zeit aber vorwiegend theoretisch (vgl. Fuchs et al. 2014, S. 12). Anwendungen digitaler, quantitativ-qualitativer Methoden der Inhaltsanalyse sind bislang kaum auszumachen (vgl. Fuchs et al. 2014, S. 25-29; Tribukait 2014, S. 8-13). Im Bereich sozioökonomischer Bildung findet sich bislang keine Studie, die mit modernen massentextanalytischen Verfahren einen kompletten Korpus bearbeitet oder eine Vollerhebung vornimmt. Wir gehen davon aus, dass mit diesen Methoden neue, differenziertere und belastbarere Erkenntnisse zu den benannten inhaltlichen Forschungsdesiderata zu erzielen sind.

Ähnliches gilt für die hochschuldidaktische und empirische Hochschullehrbuchforschung. Zwar existiert hier eine grundlegende Kritik an mangelndem Pluralismus in Curricula und Lehrbüchern volkswirtschaftlicher Studiengänge (vgl. Reardon 2009; Colander 2015). In methodischer Hinsicht basiert diese kritische Auseinandersetzung jedoch weitgehend auf qualitativen Inhaltsanalysen einzelner, relativ verbreiteter Lehrbuchtitel (vgl. van Treeck/Urban 2017; Peukert 2018). Diese Herangehensweise weist – wie alle qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren – inhärente methodische Grenzen (Sample, Repräsentativität, Objektivität) auf. Eine zentrale Herausforderung aus Sicht der pluralen Ökonomik stellt etwa die Frage dar, welche theoretischen, paradigmatischen oder politisch-ethischen Kategorien der Analyse, Klassifikation und

disziplinären Einordnung sozioökonomischer Inhalte zugrunde gelegt werden sollen (vgl. Colander 2004; Colander et al. 2004). Sie ist eng verbunden mit der Frage, wie sich relevante Gegenstandsbereiche sozioökonomischer Lehre identifizieren lassen. Deduktive, d. h. in der Regel paradigmatisch abgeleitete Kategorien verhindern hier bislang eine transparadigmatisch und transdisziplinär befriedigende Herangehensweise.

Nimmt man den schulischen Kontext in den Blick, innerhalb dessen mit den unterschiedlichen Bildungsmaterialien umgegangen wird, dann ist mit der *Educational-Governance*-Forschung die Aufmerksamkeit dafür gewachsen, dass die Bildungs- und Schulentwicklung maßgeblich durch neue Formen der Steuerung und Koordination geprägt wird. Auf der organisatorischen Ebene werden hier neue Management- und Lehrkonzepte in den Blick genommen, etwa die Gewährung von Schulautonomie, das Setzen von Standards und Kompetenzen, die Reorganisation von Kontrolle oder die Einführung von zentralen Abiturprüfungen. Auch wird die Kooperation mit schulexternen Akteuren, dazu gehören etwa Sportvereine, Kulturinitiativen, Polizei oder Wirtschaftsverbände, auf die Tagesordnung gesetzt und realisiert (vgl. Rürup und Bormann 2013; Maag Merki et al. 2014; van Ackeren et al. 2015). Die Forschung zu *Educational Governance* konzentriert sich stark auf die organisatorische Ebene, die Handlungskoordination und die Netzwerke im Bildungsbereich (vgl. Rürup et al. 2015; Kurz Heim/Rindlisbacher 2014; Sack 2016). Offen bleibt in diesem Forschungsstrang, wie sich die Reorganisation der Schulen, die Kooperation mit externen Akteuren und die gesellschaftliche Offenheit des Systems Schule auf die Lehr- und Lerninhalte und deren Nutzung auswirken. Dies gilt insbesondere für die sozioökonomische Bildung, welche ein für die Schüler_innen besonderes Feld der Kooperation zwischen Schule und Gesellschaft ist. Sie soll dazu befähigen, sich kompetent in Wirtschaft und Gesellschaft zu orientieren und zu verhalten. Zum Stand und Wandel der Lehrinhalte im Unterricht (also der programmatischen Ebene des Systems Schule) liegen in diesem Forschungsstrang keine umfassenden inhaltsanalytischen Forschungen vor. So bleibt auch der Einfluss der Kooperationen zwischen Schulen und externen Akteuren auf die ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen unzureichend erforscht. Für die Einschätzung der Nutzung unterschiedlicher Lehr- und Lernmaterialien bei gleichzeitiger organisatorischer Varianz der Schulen und Vereinheitlichung durch zentrale Vorgaben und Benchmarks ist die breite und empirisch fundierte Kenntnis des entsprechenden Angebots unerlässlich.

In diesem Zusammenhang ist der Brückenschlag zur konkreten *fachdidaktischen Forschung* hilfreich und notwendig. Mit Blick auf die *Lehr- und Lerninhalte* für die sozioökonomische Bildung und die einschlägigen Materialien konzentriert sich die jüngere fachdidaktische Forschung einerseits auf die Merkmale des wissenschaftlichen Pluralismus und der wissenschaftlichen und politischen Kontroversität (vgl. Engartner/Balasundaram 2014; Hedtke 2002). Als Maßstab dafür gilt vor allem der Beutelsbacher Konsens. Andererseits stehen die fachwissenschaftliche Repräsentativität und Richtigkeit im Zentrum (vgl. van Treeck 2014; Hedtke 2015b). Gegenstand von Analysen der Fachwissenschaftlichkeit sind aber nicht nur Materialien und

Vorgaben, sondern auch fachdidaktische Konzeptionen, die eine Leitfunktion dafür beanspruchen (vgl. Hedtke 2011).

2.2 Zusammenfassung des Forschungsstandes

In der Praxis weisen diese Forschungsfelder – wie bereits erwähnt – zahlreiche wechselseitige Bezüge auf. So orientieren sich die Inhalte sozialwissenschaftlicher Bildung – dies verlangt das Gebot der Wissenschaftlichkeit des Beutelsbacher Konsens – notwendigerweise am Stand sozialwissenschaftlicher Forschung. Dennoch arbeiten die genannten Forschungszweige trotz der aufgezeigten wechselseitigen Interdependenzen weitgehend arbeitsteilig. Systematische gegenseitige Bezugnahmen finden sich kaum. Dieser Umstand irritiert: Denn Forderungen und Kritiken in diese oder jene fachliche Richtung liegen in der fachdidaktischen Diskussion in sehr großer Zahl vor. Eine systematische empirische Sichtung des relevanten sozialwissenschaftlichen Forschungsstandes findet sich hingegen nicht. Die Grundvoraussetzung jeder gehaltvollen fachdidaktischen Diskussion über die richtigen fachlichen Bezüge liegt folglich nicht vor. Hier setzt KoWiMa an, indem es die bislang nur isoliert betrachteten Felder der Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien in einem methodischen Zugriff zusammenführt und so einer integrierten Analyse zugänglich macht.

Methodisch erweisen sich die bisherigen empirischen Arbeiten in den dargestellten Feldern in vielen Hinsichten als einseitig, intransparent in ihrem methodischen Vorgehen und zum Teil willkürlich in der Wahl ihrer Analyse Kriterien. KoWiMa stellt hier den Anschluss an den aktuellen Stand der inhaltsanalytischen Methodendiskussion her (vgl. Krippendorff 2013), insbesondere an die jüngeren computergestützten, massentextanalytischen Verfahren (vgl. Grimmer/Stewart 2013; Lemke/Wiedemann 2016). Neben vollständiger Replizierbarkeit liegt eine Stärke im ungleich größeren Datenumfang, der auf diese Weise betrachtet werden kann. Das computergestützte Verfahren erlaubt somit eine erste Vollerhebung der Inhalte sowohl der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Referenzliteratur als auch der Bandbreite der schulischen Vorgaben und Lehr-Lern-Materialien. Eine weitere besondere Stärke computergestützter Verfahren liegt in der *induktiven* Erhebung bedeutsamer Inhalte und Muster (*Topic Modelling*, Kookkurrenzanalyse), die auch und gerade von Expert_innen aufgrund ihres vorgeprägten und etablierten Blickes nicht erkannt werden. Diese Herangehensweise führt somit insbesondere für die Frage nach relevanten Kategorien und Gegenstandsbereichen der Sozialwissenschaft jenseits disziplinärer und paradigmatischer Denk- und Analysegewohnheiten zu neuen und aufschlussreichen Antworten, wie wir im Folgenden zeigen werden. Die vorliegende Studie trägt somit zu derjenigen empirischen Grundlagenarbeit bei, die in der fachdidaktischen und politischen Diskussion bislang fehlt.

Zusammengefasst leistet die KoWiMa-Studie somit in drei Hinsichten einen wichtigen Beitrag zu den genannten Forschungsfeldern, nämlich bei der Integration bislang isolierter Forschungszweige, bei der empirischen Grundlagenarbeit durch die Volltextanalyse von Lehr- und Lerninhalten und bei der methodischen Modernisierung der Analyse.

3 Zentrale Untersuchungsfragen

Das Forschungsprojekt zielt darauf ab, durch eine Massentextanalyse der Curricula, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien externer Anbieter den tatsächlichen Reformbedarf der sozioökonomischen und sozialwissenschaftlichen Bildung im schulischen Kontext zu ermitteln. Es widmet sich angesichts des Problems des unzureichenden Wissens über Lehr-Lern-Materialien in der sozioökonomischen Bildung in ihrer gesamten Breite der zentralen Frage,

- (1) welche ökonomischen und politischen Konzepte, wirtschafts- und sozialpolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen die Materialien und Vorgaben repräsentieren.

Die zentralen Begriffe sind wie folgt definiert: Als *ökonomische Konzepte* werden wissenschaftliche Auffassungen und Analyserahmen der Funktionsweise des Wirtschaftens und dessen gesellschaftlicher Einbettung verstanden (vgl. Maurer 2008; Heise 2010). Das umfasst ein breites paradigmatisches Spektrum, auch mit heterodoxen und sozioökonomischen Strömungen (vgl. Hedtke 2015a). Unter *wirtschaftspolitischen Leitbildern bzw. Paradigmen* werden pragmatische Zielvorstellungen von gesellschaftlich-politischen Akteur_innen in einem historisch konkreten institutionellen Rahmen verstanden; dazu gehören etwa die soziale Marktwirtschaft (vgl. Nonhoff 2006; Heise/Deumelandt 2015), der Neoliberalismus (vgl. Hall 1993; Crouch 2004; Schmidt/Thatcher 2013), der Postkeynesianismus (vgl. Heine/Herr 2003; Elsenhans 2015) oder das Leitbild der *Commons* (vgl. Helfrich/Heinrich-Böll-Stiftung 2014). Als *sozioökonomische Themen* werden aktuelle Agenden und Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik gefasst. Dazu gehören etwa veränderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen (Wirtschafts- und Finanzkrise, Finanzialisierung, prekäre Selbstständigkeit und Beschäftigung, Migration) und politisch-institutionelle Entwicklungen (etwa die Entstehung der Europäischen Union, von Freihandelsregimen oder von transnationalen makroökonomischen Regimen).

Nach einer Erfassung und Zuordnung solcher als einschlägig und aktuell geltender Konzepte, Leitbilder und Themen wird in einem anschließenden Schritt untersucht,

- (2) ob die curricularen Vorgaben und Lehr-Lern-Materialien sich am Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion, die sich im Wissenschaftskorpus manifestiert, orientieren, die dort abgebildeten Kontroversen angemessen aufgreifen und insofern den allgemein- und fachdidaktischen Geboten von Wissenschaftsorientierung und Kontroversität entsprechen.

Um keine unangemessen hohen Erwartungen zu konstruieren, haben wir beim Wissenschaftskorpus einen *time-lag* für die Reaktion von Curricula, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien auf neuere wissenschaftliche Entwicklungen berücksichtigt und uns im Wesentlichen auf Einführungs- und Handbuchliteratur beschränkt (vgl. Kap. 5.1).

Unter wissenschaftlicher Kontroversität verstehen wir hier eine bestimmte Beziehung zwischen wissenschaftlichen Wissensbeständen. Wenn zwei oder mehrere wissenschaftliche Me-

thodologien, Methoden, Paradigmen, Theorien, Modelle, Befunde oder Handlungsempfehlungen miteinander um Aufmerksamkeit, Anerkennung oder Anwendung konkurrieren, weil sie sich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden, sich widersprechen oder sich gar wechselseitig ausschließen, sprechen wir von wissenschaftlicher Kontroversität. Wenn sich auf eine bestimmte Konkurrenzbeziehung für einen bestimmten Zeitraum eine hohe und dynamische Aufmerksamkeit richtet, dann wird sie zur Kontroverse. Prominente Beispiele für Kontroversen in diesem Sinne sind der Positivismusstreit oder die makroökonomischen Auseinandersetzungen um die Einführung des Euros. Kontroversität als Relation und Kontroverse als ‚Kampf‘ können zum einen im Wissenschaftssystem selbst (und darauf beschränkt) relevant werden. Zum anderen können sie aber auch im Bildungssystem – etwa in Lehrplänen oder Schulbüchern –, im politischen System oder in der Öffentlichkeit Resonanz finden, wie etwa die altbekannten Auseinandersetzungen um die Vor- und Nachteile keynesianischer und neoliberaler Konzepte.

Es handelt sich dann um wissenschaftliche Kontroversität im engeren Sinne, wenn sich die Konkurrenzverhältnisse vor allem innerhalb des Wissenschaftssystems manifestieren. Kontroversität setzt notwendigerweise wissenschaftliche Pluralität voraus, die verstanden wird als die Existenz von unterschiedlichen, nicht deckungsgleichen und/oder sich (zumindest in wesentlichen Teilen) widersprechenden Methodologien, Paradigmen, Theorien, Modellen, Methoden oder Konzepten, die auf ein Phänomen oder Problem gerichtet werden. In den Sozialwissenschaften hat Kontroversität heute meist keine dualistische, sondern eine multiple Konkurrenzstruktur (vgl. Kornmesser/Schurz 2014; Garnett et al. 2010; Fischer 2014; Lemke/Schaal 2014). Kontroversität kann auch einzelne Elemente sowie Anwendungsfelder und -formen *innerhalb* eines paradigmatischen oder theoretischen Ansatzes betreffen, dessen generelle Geltung aber unbestritten bleibt.

Mit unserer induktiven, strukturentdeckenden Methode (vgl. Kap. 6) verzichten wir darauf, bei der Analyse der Lehr-Lern-Materialien von a priori gesetzten, normativ-fachdidaktischen Kontroversen Gebrauch zu machen. Um die Vorteile der Massentextanalyse zu nutzen und für bislang nicht erfasste Kontroversen offen zu sein, haben wir also nicht mit einem deduktiven Kategoriengerüst gearbeitet, das auf Basis bekannter sozioökonomischer Auseinandersetzungen an die Texte herangeht. Davon unberührt bleibt, dass die Relevanz bekannter Kontroversen und teilweise auch deren Vehemenz in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion ein Motiv für dieses Forschungsprojekt war. Einschlägig qualifizierte Autor_innen mögen fachdidaktische Vorstellungen von Kontroversität beim Schreiben und Diskutieren von Lehrplänen, Schulbüchern und externen Materialien berücksichtigt haben oder nicht. In beiden Fällen würde das vermutlich die Auswahl wissenschaftlichen Wissens und damit auch die Repräsentation von Kontroversität beeinflussen. Insofern manifestieren sich fachdidaktische Kontroversen in den Worthäufigkeiten, Clustern und Clusterrelationen, die wir für unsere Korpora ermittelt haben.

Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien können also wissenschaftliche und wirtschaftspolitische Kontroversen, ggf. auch ein Kontroversitätskonzept im Sinne einer bestimmten Vorstellung der Auseinandersetzung zwischen Paradigmen und Methoden aufgreifen oder ignorieren. Die Kontroverse versinnbildlicht dabei „die grundsätzliche kontroverse Konstitution von Wissenschaft“ (Weitze/Liebert 2006, S. 9), die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis durch Widerspruch und Wettbewerb, und sie erweist sich als ein didaktischer „Schlüssel zur Wissenschaft für ‚Laien‘“ (Weitze/Liebert 2006, S. 12). Wenn dieses Argument trägt, dann ist wissenschaftliche Kontroversität im Unterricht nicht nur eine Frage der wissenschaftlichen und pädagogischen Redlichkeit, etwa im Tenor des Beutelsbacher Konsens, sondern die Auseinandersetzung mit Kontroversen als Kernelement von Wissenschaft wird zum Königsweg der Wissenschaftsorientierung des Lernens. Kontroversität erweist sich als Mittel der Metakognition und der Auseinandersetzung mit der Natur der Sozialwissenschaften (vgl. Szukala/Krebs 2015, S. 46-49). Wir prüfen mit unseren Analysen, ob Vorgaben und Materialien kontroverses wissenschaftliches Wissen benennen oder bereitstellen. Wir können mit unserer Methode naturgemäß keine Aussagen dazu machen, ob Aufgabenstellungen, die die Lernenden dazu auffordern, über das im jeweiligen Material selbst Repräsentierte hinaus außerhalb, etwa im Internet, nach weiteren, nicht benannten wissenschaftlichen Positionen zu suchen, also im Lehr-Lern-Prozess eigenverantwortlich durch zusätzliche Recherchen Kontroversität herstellen.

Zur Beantwortung unserer Fragen unterziehen wir zusätzlich zu den Lehr-Lern-Materialien auch einen Korpus sozialwissenschaftlicher Einführungs- und Übersichtsliteratur einer masentextanalytischen Untersuchung. Damit prüfen wir den Wissenschaftsbezug der schulischen Materialien. Es werden also vier Korpora (Wissenschaftlicher Referenzkorpus, Curricula, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien). In einem Mixed-Method-Verfahren werden die quantitativ ermittelten Inhalte sowohl der Fachliteratur als auch der Vorgaben und Materialien einer qualitativen Validierung und Kodierung unterzogen. Ihr anschließender Vergleich erlaubt die Identifizierung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten zwischen dem Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung und Inhalten in Lehr-Lern-Materialien. Auf den Ergebnissen dieses Vergleichs beruht die Beurteilung, in welchem Maße und bei welchen Inhalten die Kriterien von Wissenschaftsorientierung und Kontroversität erfüllt werden.

In weiteren Schritten ist dann zu analysieren,

- (3) ob die Untersuchungsergebnisse auf inhaltliche Reformbedarfe für die curricularen Vorgaben und Lehr-Lern-Materialien hinweisen und wie diese zu definieren und zu konkretisieren sind.

4 Forschungsdesign und Arbeitsschritte

4.1 Untersuchungsschritte

Fasst man Forschungsstand und Untersuchungsfragen zusammen, dann ist festzuhalten, dass sich unsere Studie nicht auf vorherige Referenzrahmen und Kategoriengerüste stützen konnte, da diese nicht in der gewünschten Fundierung, Transparenz und analytischen Offenheit vorlagen. Weder die fachdidaktischen Konzeptionen noch die Kompetenzkataloge und Bildungsstandards weisen in intersubjektiv nachvollziehbarer und methodisch gesicherter Form nach, wie sie ihre fachwissenschaftliche Basis und ihre fachwissenschaftlichen Konzepte und Kategorien gewonnen haben und ob diese dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Stand entsprechen (als Überblick vgl. Weber 2015; vgl. zudem Kaminski/Eggert 2008; Seeber et al. 2012). In der fachwissenschaftlichen Diskussion besteht überdies keine Einigkeit hinsichtlich der zu verwendenden Referenzkategorien, die eine eindeutige und unumstrittene disziplinäre, paradigmatische oder auch nur theoretische Einordnung und Beurteilung fachlicher Inhalte erlauben würde (Colander 2004; Colander et al. 2004).

Aufgrund des unzureichenden Forschungsstandes, des fehlenden Referenzrahmens und der innovativen Möglichkeiten für eine computergestützte Massentextanalyse folgte das Forschungsdesign einer *induktiven* Logik und wendete ein strukturentdeckendes Verfahren an (vgl. Reichertz 2014, S. 76-77; Baur/Blasius 2014, S. 1014-1015): Die ökonomischen und politischen Konzepte, wirtschafts- und sozialpolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen der Lehr-Lern-Materialien wurden aus dem Materialkorpus selbst identifiziert. Damit erhebt und analysiert unser Projekt in einer methodisch ‚offenen‘ Herangehensweise die Konvention(en) des sozialwissenschaftlichen Fachwissens und des schulspezifischen Domänenwissens, wie sie sich vor allem in Vorgaben und ferner in legitimierten Materialien manifestieren (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 495), ohne sie von vornherein mit selektiven und normativen Strukturierungs- und Erwartungsmustern zu erfassen. Dies geschah in den folgenden Schritten:

Zunächst und erstens erfolgte die Erstellung des Datenkorpus bestehend aus der Erhebung der Materialien und deren anschließenden Aufbereitung (Digitalisierung, Texterkennung sowie Korrektur der im Zuge der Texterkennung (OCR) angefallenen Fehler). Vier Unterkorpora wurden auf diese Weise erstellt, drei Primärkorpora der unterrichtlichen Vorgaben und Materialien, nämlich

- die gegenwärtig geltenden Lehrpläne mit Fokus auf den Klassen 9/10 der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in der einschlägigen Subdomäne Sozialwissenschaften der Bundesländer (Vollerhebung; einschließlich komparativer Analyse für NRW, im Folgenden LP),
- die derzeit in NRW für die dort verorteten Fächer zugelassenen Schulbücher mit Fokus auf die Klassen 9/10 der Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II (Vollerhebung, im Folgenden SB),

- externe, d. h. außerschulische, von Verbänden, Stiftungen, Unternehmen und Printmedien vertriebene Lehrmaterialien (Vollerhebung, im Folgenden EUM),

sowie ein sozialwissenschaftlicher Referenzkorpus:

- sozioökonomische und politökonomische Einführungs- und Überblicksliteratur in Form einschlägiger Hochschullehrbücher, Handbücher, einschlägiger Sammelbände und Einführungen (im Folgenden WRK).

Zweitens wurde nach der Datenaufbereitung entsprechend unserer induktiven Logik eine Worthäufigkeitsanalyse durchgeführt (vgl. Slapin/Proksch 2008). Diese Analyse gab Auskunft darüber, wie oft Begriffe in den jeweiligen Korpora vorkommen. Auf dieser Grundlage konnten zwischen den Korpora Rangkorrelationen vorgenommen werden. Diese zeigten Ähnlichkeiten und Unterschiede der Verwendung von Wörtern in den drei Korpora der Lehr-Lern-Materialien auf. Die Rangkorrelationen, die auf den wissenschaftlichen Referenzkorpus bezogen wurden, indizierten die Wahrscheinlichkeit, dass die Korpora sich auf diesen beziehen und somit einen Bezug zur Wissenschaft aufweisen. Die Worthäufigkeitsanalyse ermittelte zudem Wörter, die Kontroversität anzeigen. Semantische Inhalte ergeben sich jedoch nicht durch einzelne Wörter allein, sondern durch deren sinnhafte Kombination in Wortgruppen. Diesen Sinn ermittelten wir anhand des regelmäßigen gemeinsamen Auftretens von Wörtern. Die Rede ist hierbei dann von ‚Clustern‘, d.h. von einer Gruppe von Wörtern, die überdurchschnittlich häufig zusammen beobachtet werden können und daher (aus textstatistischer Sicht) einen inhaltlich-sinnvollen Zusammenhang abbilden. Mit der Identifikation von Inhalten anhand dieser Cluster nutzt das Projekt über die in der quantitativen Textanalyse gängigen Verfahren der *Wordscores* und *Wordfish* hinaus eine neue und innovative Methode, die erstmals in dieser Form auf Lern- und Lehrmaterialien angewandt wurde. Mit diesem Verfahren können über die reinen Worthäufigkeiten hinaus Inhalte in den Korpora ermittelt und verglichen werden. Mit anderen Worten: Ein oder mehrere Cluster repräsentieren ein wissenschaftliches Konzept, ökonomisches oder politisches Leitbild oder sozioökonomisches Thema. Dieser Analyseschritt wurde jeweils gesondert für die drei Primärkorpora (vgl. Kap. 5) durchgeführt.

Drittens klärte und bestätigte eine qualitative Validierung der Cluster den sinnhaften Verwendungszusammenhang von Begriffen. Die statistisch ermittelten und qualitativ validierten Cluster wurden in einem nächsten, qualitativen Arbeitsschritt mit Blick auf ökonomische und politische Konzepte, wirtschafts- und sozialpolitische Leitbilder und sozioökonomische Themen analysiert. Außerdem wurden in diesem Schritt Cluster identifiziert, die Kontroversität aufweisen. In diesem qualitativen Schritt der Inhaltsanalyse wurden die jeweilige semantische Struktur, der Informationsgehalt und die kontextuelle Verwendungsweise ermittelt. Damit wurde die erste Forschungsfrage (Welche ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitische Leitbilder und sozioökonomische Themen enthalten die Unterrichtsmaterialien?) beantwortet.

Viertens wurden Wissenschaftsbezug und Kontroversität der Lehrpläne, Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien identifiziert, um die Frage zu beantworten, ob die curricularen

Vorgaben und Lehr-Lern-Materialien dem Gebot der Wissenschaftsorientierung und dem der Kontroversität entsprechen. Hier wurde der vierte, wissenschaftliche Referenzkorpus (WRK) herangezogen, der den Lehr-Lern-Materialien als *Benchmark* gegenübergestellt wird. Die dort genannten, fachwissenschaftlich relevanten fachlichen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen stellen wir jenen in den Unterrichtsmaterialien gegenüber. Als Indikator für Wissenschaftsorientierung wählten wir das Vorhandensein inhaltlicher Cluster aus diesem sozialwissenschaftlichen Referenzkorpus. Zwischen den Clustern aus den unterschiedlichen Textkorpora wurde also die inhaltliche Kongruenz geprüft. Wenn inhaltliche Cluster des Wissenschaftlichen Referenzkorpus in gleicher oder ähnlicher Form in den Lehr- und Lern-Materialien identifiziert werden können, dann ist damit der Wissenschaftsbezug indiziert. Fehlende Übereinstimmungen und die Abwesenheit von Clustern, die inhaltlich denen des Wissenschaftlichen Referenzkorpus gleichen oder ähneln, werden als Defizite im Wissenschaftsbezug verstanden.

Fünftens wurde die zunächst durchgeführte quantitative Analyse der gemeinsam auftretenden Begriffe (Teilkongruenz der Cluster) nachfolgend qualitativ validiert. Damit sollte ausgeschlossen werden, dass etwa über nicht erkannte Synonyme, sprachliche Ähnlichkeiten o. ä. eine scheinbare Nichtkongruenz ermittelt wird. Damit verhinderten wir methodische Artefakte. Im Mixed-Method-Design der Studie wurden dann bestimmte Konzepte, Leitbilder und Themen – auch mit Blick auf den etwaigen Reformbedarf bei Lehr-Lern-Materialien – analysiert. Es handelt sich dabei um exemplarische ‚Schlaglichter‘ und ‚Tiefenbohrungen‘, mit denen wir die qualitative Analyse der Korpora in einem weiteren Schritt vorangetrieben haben. Aus forschungspragmatischen Gründen mussten wir uns hier beschränken und haben uns folgenden Konzepten und Themen gewidmet:

- soziale Marktwirtschaft/Wirtschaftssysteme und Makroökonomik
- Umweltpolitik/Nachhaltigkeit
- politisches System/Demokratie
- Wohlfahrtsstaat
- soziale Ungleichheit einschl. Gender
- Globalisierung
- Entwicklungspolitik

Die Auswahl der Konzepte und Themen orientierte sich daran, welche Cluster durch die Masstextanalyse ermittelt worden waren. Sie ging aber aufgrund der notwendigen Beschränkung in der Projektlaufzeit auch auf die Diskussionen im Forschungsteam zurück. Mit den konkreten Beispielen wurde fehlende Wissenschaftlichkeit und mangelnde Kontroversität auch mit Blick auf einen etwaigen Reformbedarf darstellbar.

Das von uns gewählte Studiendesign ermöglichte prinzipiell drei Zugriffe auf Kontroversität. Sie kann erstens zwischen verschiedenen Fällen innerhalb eines thematischen Clusters beschrieben werden. Zweitens können Cluster sich allein aus Kontroversität indizierenden Wörtern – wie ‚einerseits ... andererseits‘, ‚Widerspruch‘ und ‚kontrovers‘ – zusammensetzen. Drittens können thematische und somit inhaltlich distinkte Cluster vereinzelt solche Wörter beinhalten, was dafür spricht, dass dieses Thema besonders viel Anlass für Kontroversen bietet.

Als Indikator für Kontroversität wählten wir einerseits das Vorhandensein und die Verteilung von inhaltlich distinkten und damit Kontroversität anzeigenden Clustern. Kontroversität liegt in Lehr-Lern-Materialien vor, wenn sich wissenschaftliche Kontroversen wiederfinden, welche auf Spannungen und Gegensätzen zwischen wissenschaftlichen Ansätzen und Konzepten beruhen. Politische Kontroversen werden durch die Thematisierung von sozialen Konflikten und Interessengegensätzen angezeigt. Damit griffen wir im Grundsatz die verbreitete, wenngleich nicht völlig trennscharfe Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und politischer Kontroversität auf. Andererseits erfolgte eine Prüfung anhand sich empirisch ergebender Wortgruppen ‚reiner Kontroversitätssemantik‘ (z. B. Begriffe wie Kampf, Widerspruch, Konflikt). Schließlich wurden auch die Clusterbeschreibungen, die auf Kontroversität aufmerksam machen, herangezogen, um ein abschließendes Bild von der Einhaltung des Kontroversitätsgebotes in den Vorgaben und Materialien der sozioökonomischen Bildung zu zeichnen.

4.2 Fachliches Feedback und Transferaktivitäten

Der Reformbedarf für die Lehr-Lern-Materialien in Deutschland wurde also in den genannten Untersuchungsschritten ermittelt, durch die einige Defizite sowohl beim Wissenschaftsbezug als auch beim Kontroversitätsgebot identifiziert werden konnten (vgl. Kap. 8). Unser Untersuchungsdesign, unsere Datenerhebung und unsere Analyseergebnisse haben wir im Projektverlauf mehrfach mit Peers und Adressat_innen der Forschung diskutiert. Zu Beginn des zweiten Jahres der Projektlaufzeit fand ein Expert_innenworkshop statt. Als Expert_innen (ca. 20 Personen) waren Fachdidaktiker_innen und Fachseminarleiter_innen eingeladen. Der Zweck dieses Schrittes war zum einen, in die Analyse zusätzliches Expertenwissen zur Relevanz und Aktualität der ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen einzubringen. Zum anderen konnte geklärt werden, wo es im praktischen Umgang mit den Lehr-Lern-Materialien bestimmte Auslassungen oder Ergänzungen gibt, die sich aus der reinen quantitativen Textanalyse nicht erschließen. Im Ergebnis haben wir uns hier entschieden, die qualitativen Vertiefungen zu Konzepten und Themen vorzunehmen, die im Kap. 7.4 präsentiert werden. Schließlich wurde hier über den etwaigen Reformbedarf deutscher Lehr-Lern-Materialien diskutiert.

In drei weiteren, transferorientierten Arbeitsschritten wurde erstens im Rahmen einer Lehrforschung mit Studierenden (N=60) ein Modul dazu erprobt, wie zukünftige Lehrkräfte mit geringem Aufwand in ihrer eigenen alltäglichen Unterrichtsplanung Wissenschaftsbezug und Kont-

roversität sichern können. Dabei können sie sich an einer Checkliste orientieren, welche die Projektergebnisse für den Alltag in der Schule handhabbar macht. Im Mittelpunkt steht bei diesem Modul der Versuch, ausgehend von den exemplarischen Themen einer Pflichtveranstaltung im Sozialwissenschafts- und Lehramtsstudium und in Form eines induktiven Vorgehens in überwiegend selbstorganisierter Arbeitsform und in enger Zusammenarbeit mit den adressierten Nutzer_innen, d. h. angehenden Lehrer_innen, ein praxistaugliches Instrument für den Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Schulfächern zu entwickeln. Die Studierenden können dieses Instrument im nächsten oder übernächsten Semester bereits in ihrem Praxissemester anwenden (vgl. Kap. 9.1).

Zweitens wurden institutionelle Empfehlungen erarbeitet, wie bei der Lehrplanerstellung auf die ermittelten Defizite reagiert werden kann. Die Planung zielt auf einen konkreten Vorschlag für eine partielle Reorganisation des etablierten Verfahrens der Curriculumrevision im Land Nordrhein-Westfalen, durch den die lehrplanrelevante sozialwissenschaftliche Expertise rechtzeitig in die Arbeit der Lehrplankommissionen eingebracht werden kann. Dabei soll berücksichtigt werden, dass die Autonomie der Kommissionen gegenüber externer Einflussnahme im Grundsatz unberührt bleibt und dass sich der Aufwand für die institutionell Beteiligten dadurch nicht wesentlich erhöht (vgl. Kap. 9.2).

Am 20.9.2018 fand drittens ein Transferworkshop des Projektes statt, zu dem Expert_innen aus dem nordrhein-westfälischen Schulministerium, den Fachdezernaten der Bezirksregierungen, des Instituts Qualis, der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, der einschlägigen Fachverbände sowie der Schulbuchproduktion eingeladen wurden. Ebenfalls eingeladen wurden die Inhaber_innen der fachdidaktischen Professuren. Im Workshop wurden die Ergebnisse des Forschungsprojekts sowie die beiden Transferkonzepte vorgestellt.

5 Korpusbestimmung und Datenpool

In diesem Kapitel informieren wir über die Struktur der Textkorpora und die Datenerhebung. Für die Analyse wurden vier Datenpools/Textkorpora⁴ erstellt (vgl. Tab. 1):

- (1) Ein Querschnitt sozialwissenschaftlicher Fachliteratur mit einem Schwerpunkt auf Sozioökonomie und Sozialwissenschaft (inkl. Wirtschaftssoziologie, politische Ökonomie und Politikwissenschaft), den wir als Referenzkorpus den Lehrmaterialkorpora gegenüberstellen. Dazu wurden einschlägige Hochschullehrbücher, Handbücher, einschlägige Sammelbände und Einführungen herangezogen (insgesamt 52 Titel, im Folgenden WRK).
- (2) Alle zu Projektbeginn (Stichtag 31. Januar 2017) geltenden Lehrpläne mit Fokus auf den Klassen 9/10 der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in der einschlägigen Subdomäne Sozialwissenschaften der Bundesländer (Vollerhebung: 103 Lehrpläne, im Folgenden LP).
- (3) Der Schulbuchkorpus umfasst mit einer Nordrhein-Westfalen abdeckenden Vollerhebung alle für die sozialwissenschaftliche Domäne zugelassenen und sozioökonomisch einschlägigen Titel (insgesamt 26 Schülerbände, Jahrgangsstufen 9/10 der Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II; MSW 2016; in Auszügen entsprechend des sozioökonomischen Schwerpunktes unseres Projekts, im Folgenden SB).⁵
- (4) Externe, d. h. von außerschulischen Anbietern (Verbänden, Stiftungen, Unternehmen, Printmedien) vertriebene Unterrichts- und Lehrmaterialien (systematische Vollerhe-

⁴ Erwogen, aber nicht vollzogen wurde ein Einbezug der Fächer Geschichte und Erdkunde und somit die Erweiterung des empirischen Materials der Lehrpläne und Schulbücher um dieselben, da dort auch ökonomische Themen vorkommen. Das gilt in erheblichem Maße für Erdkunde (vgl. Hedtke 2016b, S. 34-42, 56-62).

⁵ Eine bundesweite Vollerhebung der Schulbücher erwies sich aufgrund des fehlenden Entgegenkommens der Schulbuchverlage in der Zurverfügungstellung digitaler Versionen ihrer Titel als nicht durchführbar, da der daraus erwachsene Digitalisierungsaufwand die Grenzen der Projektressourcen um ein Vielfaches gesprengt hätte. In der Konsequenz musste das betrachtete Schulbuchmaterial erstens auf in Nordrhein-Westfalen zugelassene Titel, zweitens auf deren Kapitel der 9. und 10. Jahrgangsstufe sowie die der Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II reduziert werden, um ein beherrschbares und zugleich möglichst aussagekräftiges Sample zu erhalten. Daraus ergeben sich zwei Einschränkungen. Die erste ist hypothetischer Natur, da bei einem Vergleich zwischen Lehrplänen und Schulbüchern, der im Rahmen des Projektes letztlich nicht vollzogen wurde, zu berücksichtigen wäre, dass es sich um eine bundesweite Vollerhebung handelt. Zweitens – und diese Einschränkung greift – überschreitet die Reichweite unserer Aussagen im vollzogenen Vergleich zwischen wissenschaftlichen Referenzkorpus und Schulbüchern strenggenommen nicht den Bereich der NRW-Schulbücher. Diese Einschränkung ist jedoch methodisch von geringerer Tragweite, als es vielleicht zunächst erscheinen mag. Zum einen ähneln sich Schulbücher auch zwischen den Ländern stark, da praktisch alle Schulbücher in Deutschland von einer kleinen Zahl bundesweit agierender Verlage herausgegeben werden. Wichtiger noch ist, dass es sich in vielen Fällen um ein und denselben Basistitel handelt, der landesspezifischen Anforderungen gemäß variiert wird, sich inhaltlich letztlich jedoch im Kern von den Titeln in anderen Ländern nicht wesentlich unterscheidet.

bung online verfügbarer Materialien, insgesamt ca. 1.600 Dokumente, im Folgenden EUM).⁶

Tabelle 1: Informationen zu den Datenpools

Korpus	Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Zahl Dokumente	52	103	26 (Auszüge)	1.598
Dateiformat	PDF→RTF	PDF→RTF	Scan→PDF→RTF	PDF→TXT→PDF
Umfang (GB)	1,32 GB	50 MB	2,09 GB	36,1 MB
Analyseeinheit	Absatz	selbstdef. Abschnitt	Absatz	Absatz

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.803 Textabschnitte vor Aufbereitung).

Im Folgenden werden Erhebung und Zusammensetzung dieser vier Korpora genauer erläutert.

5.1 Erhebung Wissenschaftlicher Referenzkorpus

Die ursprüngliche Überlegung, die fachwissenschaftliche Seite anhand eines Korpus von ca. 45 seit dem Jahr 2000 publizierten fachwissenschaftlichen *State-of-the-Art*-Artikeln in einschlägigen Journals zu erfassen, wurde letztlich nicht verfolgt. Denn es erschien wenig plausibel anzunehmen, dass die hierin repräsentierte aktuelle Spitzenforschung im Feld der Sozioökonomie denjenigen Personen und Autor_innen von Lehr-Lern-Materialien als bevorzugter Referenzpunkt dient, die nach wissenschaftlichem Wissen suchen, das für Lernende in allgemeinbildenden Schulen in Form von Curricula, Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien als obligatorisch festgeschrieben oder als lernenswert empfohlen wird. Empirisch belastbares Wissen über die Praxis des Wissenschaftsbezugs der Arbeit von Lehrplankommissionen oder Schulbuchteams aus jüngerer Zeit liegt jedoch nicht vor.⁷ Wir nahmen für unsere Analyse hilfswise an, dass Kommissionsmitglieder, Schulbuchteams oder Materialproduzent_innen in unserem Feld zur Sicherung der Wissenschaftsorientierung am ehesten auf deutschsprachige Handbücher und Sammelbände als bevorzugte Repräsentationen des Stands der Forschung zurückgreifen. Diese

⁶ Eine im Herbst 2016 durchgeführte Befragung unter angehenden Lehrkräften brachte trotz eindeutiger Definition externen Unterrichtsmaterials aufgrund des geringen Rücklaufs und der genannten Materialien kaum brauchbare Ergebnisse hervor.

⁷ Soweit die Lehrpläne die Kommissionsmitglieder ausweisen, zeigt sich in unserem Feld mehrheitlich, dass Fachberater_innen der Schulaufsicht oder der Schulen, Fachleiter_innen, Referent_innen von Landesinstituten oder Lehrkräfte in eine Kommission berufen werden, wohingegen Wissenschaftler_innen nur in einer Minderheit von Fällen und meist beratend oder nach Abschluss der Kommissionsarbeit evaluierend beteiligt sind.

Annahme können wir auf explorative Evidenz aus gelegentlichen Gesprächen mit ehemaligen Mitgliedern von Lehrplankommissionen und Schulbuchautorenteams stützen.

Neben der Fokussierung dieses Typs wissenschaftlicher Literatur müssen wir einen *time-lag* zwischen dem Erscheinen wissenschaftlicher Referenzliteratur und der Erstellung der uns interessierenden Vorgaben und Materialien in Rechnung stellen: Die Gültigkeitsdauer eines Lehrplans beträgt häufig nicht weniger als zehn Jahre (etwa in NRW); die Konzeption und Produktion von Schulbüchern bis zum schlussendlichen Vertrieb nimmt ebenfalls Zeit in Anspruch. Um den Bezugskorpus für Wissenschaftlichkeit festzulegen, wurden auf Grundlage dieser Kriterien (bekannte) Einführungs- und Überblicksbände der Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft, Wirtschaftssoziologie, Politischen Ökonomie und *Public Policy* herangezogen. Sozioökonomie verstehen wir also als multidisziplinäres sozialwissenschaftliches Feld. Eingeschlossen waren damit mehrere Disziplinen und Subdisziplinen neben den bereits genannten: Makro- und Mikroökonomie, Internationale Politische Ökonomie/Außenwirtschaft, Sozioökonomie, Neue Institutionenökonomik, Konventionenökonomie, Informationsökonomie, Umweltökonomie, Finanzwissenschaft, Wirtschafts-, Steuer- und Finanzpolitik, Wohlfahrtsstaatsforschung, Sozialpolitik, Wettbewerbspolitik, Wirtschaftsethik, Sozialstrukturanalyse, Arbeits-, Wirtschafts-, Industriosozologie sowie Industrielle Beziehungen, Finanzsoziologie und Soziologie des Geldes. Aufgrund des makroökonomischen, politisch-ökonomischen und wirtschaftspolitischen Fokus unseres Forschungsprojekts blieben dafür nicht einschlägige Disziplinen unberücksichtigt. Dazu zählen vor allem Betriebswirtschaftslehre, Managementwissenschaft und Managementsoziologie, Konsumforschung, Marketing und Markensoziologie, Industriebetriebslehre, Berufssoziologie, Betriebssoziologie und Rechtsökonomik.

In einer Literaturrecherche wurde zunächst eine Publikationsliste mit 269 einschlägigen deutschsprachigen Handbüchern und Sammelbänden erstellt. Diese wurde schließlich auf 52 Titel reduziert, die im Wesentlichen zwischen den Jahren 2000 und 2010 erschienen und digitalisiert vorlagen bzw. einfach zu digitalisieren waren. Vor allem aber decken die gewählten Titel für diese Bereiche unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven ab. Es handelt sich hier also weder um einen monodisziplinären noch um einen monoparadigmatischen Zugriff, sondern um einen multidisziplinären und multiparadigmatischen Korpus, der der Bandbreite unserer Fragestellung entspricht. Im Zweifel wurde der paradigmatischen Diversität der Vorzug gegenüber einer Dopplung des bereits Vorhandenen gegeben. Der Bezugskorpus hat nicht die Aufgabe, einen Mainstream und dessen Häufigkeit zu messen, sondern die, die etablierten unterschiedlichen Paradigmen in Clustern qualitativ auszuweisen.⁸ Es handelt sich zudem um Werke, die in den einschlägigen Veranstaltungen der universitären Lehre eingesetzt werden.⁹ Die Anzahl der Texte geht damit über den Projektantrag hinaus, hat sich aber auch an den Kapazitäten des Projektes (Personal, Zeit) orientiert.

⁸ Eine entsprechende Liste findet sich im Anhang 1.

⁹ Allerdings werden Einführungsbande in der Fachliteratur selten zitiert.

5.2 Erhebung Lehrpläne

Unsere Untersuchung umfasst alle zu Projektbeginn (Stichtag 31. Januar 2017) in Deutschland geltenden Lehrpläne für die allgemeinbildende und vollzeitschulische Sekundarstufe I und II (Jahrgangsstufen 5-12/13)¹⁰ für die Domäne der sozialwissenschaftlichen Bildung. Ausgeschlossen wurden Lehrpläne für Sonderschulen, Berufs-, Wirtschafts- oder Fachgymnasien sowie Berufsschulen. Die Gesamtzahl beläuft sich so auf 103 Lehrpläne (N= 103). Welche ‚Fächer‘ sind damit umfasst? Sozialwissenschaftliche Bildung¹¹ in allgemeinbildenden Schulen ist in Deutschland traditionell und bis heute mehrheitlich in der Form von Integrationsfächern organisiert.¹² Der Begriff der Integration bezeichnet in diesem Fall das Vorgehen, politische, ökonomische, rechtliche, zum Teil historische und geografische Aspekte gesellschaftlicher Phänomene und Probleme in ein und demselben Unterrichtsfach zu behandeln.¹³ Verstärkt durch landeseigene Traditionen der Benennung von Unterrichtsfächern resultiert hieraus eine föderale Fachbezeichnungsvielfalt. Die für dieses Projekt getroffene Auswahl ist entlang der Titel der Lehrpläne operationalisiert und umfasst alle Curricula für Fächer mit den Bezeichnungen Wirtschaft*, Politik*, Arbeit*, Sozi*, Gesellschaft*, Gemeinschaft*. Ausgeschlossen sind Erdkunde, Geschichte und Technik im Falle von Alleinbezeichnungen.¹⁴ Außerdem ausgeschlossen sind sämtliche ergänzenden Materialien (einheitliche Prüfungsordnungen (EPA), ‚Ergänzungsmaterialien‘, ‚Hinweise und Beispiele‘, ‚Lernaufgaben‘ u. ä.). Im Falle von Gleichzeitigkeit von einander ablösenden Curricula (bspw. der Fall in Niedersachsen) haben wir den in Kraft tretenden Lehrplänen den Vorrang gegeben.

Die 103 Lehrpläne wurden wie folgt aufbereitet: Die auf den Bildungsservern der Ministerien im PDF-Format vorliegenden Lehrpläne wurden in das für die von uns verwendete Analysesoftware optimale RTF-Format umgewandelt. Innerhalb dieser RTF-Dateien wurden Korrekturen vorgenommen. Es wurden typographische Fehler behoben und aus Zeilenenden resultierende Worttrennungen entfernt. Letztere wären andernfalls als separate Wörter gezählt wor-

¹⁰ Ausgeschlossen wurden Lehrpläne der 5.-6. Stufe, wo diese zur Primarstufe zählen (Berlin und Brandenburg).

¹¹ Von ‚politischer Bildung‘ – dem geläufigen deutschsprachigen Dachbegriff für diesen Bildungsbereich – sprechen wir nicht, um das häufige Missverständnis einer Gleichsetzung der Domäne mit ‚der Politik‘ oder politikwissenschaftlichem Wissen zu vermeiden. Wir verwenden den zutreffenderen, von der Mehrheit der Fachdidaktiker_innen getragenen Begriff der ‚sozialwissenschaftlichen Bildung‘ (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 163-165).

¹² Der Begriff *Integrationsfach* (als Gegenbegriff zu *Separatfach*) selbst ist dabei nicht unproblematisch, da er die disziplinäre Gliederung der Wissenschaften als unausgesprochenen Maßstab für die Ordnung eines erheblichen Teils der Schulfächer zugrunde legt.

¹³ Klassische Realitätsbereiche der hier behandelten Fächer sind Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Medien, in je nach Fach unterschiedlichen Kombinationen und Gewichtungen. Konkrete Themen sind dann u. a. Familie, Freizeit, Massenmedien, Öffentlichkeit, Partizipation, Wahlen, Rechtsstaat, Außenpolitik, Entwicklungshilfe, Frieden, Bundeswehr, internationale Beziehungen, Gruppen und Rollen, privater Haushalt, Berufswahl, Konflikte in der Arbeitswelt, Markt und Wohnen, Konsum, Randgruppen, soziale Marktwirtschaft (alle aus Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974).

¹⁴ Für die vollständige Liste der betrachteten Lehrpläne vgl. Anhang.

den. Kürzungen oder Zuschnitte¹⁵ wurden nicht vorgenommen, da sich ‚Inhalte‘ zu häufig als kaum von anderen Bereichen isolierbar erwiesen und sich überdies bei näherer Betrachtung sogar zeigte, dass selbst auf den ersten Blick Sachfremdes (etwas ein kultusministerielles Vorwort) potentiell Daten für die semantische Ausrichtung des Lehrplans enthält.

5.3 Erhebung Schulbücher

Die bundesweite Fächerdifferenzierung in einem Schulbuchkorpus abzubilden würde den Rahmen unseres Forschungsprojekts bei Weitem überschreiten. Der Schulbuchkorpus umfasst jedoch eine das Land Nordrhein-Westfalen abdeckende Vollerhebung, insgesamt 26 durch das Ministerium für Schule und Bildung zugelassene Titel (Schülerbände, die Klassen 9/10 der Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II; MSW 2016; in Auszügen entsprechend des sozioökonomischen Zuschnitts dieses Projekts). Auch hier wurden Schulbuchtitel der Domänen Geschichte und Geographie ausgeschlossen. Die Auswahl der für uns einschlägigen Dokumente beziehungsweise Textauszüge resultiert im Wesentlichen aus Suchbegriffen. Eine Gewichtung der Schulbücher – etwa hinsichtlich ihrer etwaigen unterschiedlichen Marktanteile – wurde mangels verlässlicher Daten nicht vorgenommen.

Da seitens der Schulbuchverlage keine verarbeitungsfähigen Textformate zu Analysezwecken bereitgestellt wurden, mussten projektseitig Digitalisierungsarbeiten durchgeführt werden, woraus sich ein gegenüber der ursprünglichen Planung größerer Bearbeitungsaufwand für das Projekt ergab.¹⁶ Auch am Text der Schulbücher erfolgte eine angesichts ihrer bisweilen sehr ‚kreativen‘ Layoutgestaltung zum Teil sehr aufwendige Aufbereitung (Randglossen, Aufgabenstellungen, Bildunterschriften, Legenden und Zeilennummerierung wurden weitgehend in Textfelder umgewandelt und so für die Analyse zugänglich gemacht).

5.4 Erhebung Externe Unterrichtsmaterialien

Externe Unterrichtsmaterialien definieren wir als von nichtstaatlichen bzw. wenn staatlichen, dann weder von bildungspolitischen noch von schuladministrativen Stellen angebotene und online zugängliche Materialien. Diese nicht unbedingt intuitive Definition ergab sich aus dem empirischen Forschungsprozess.

Zu Beginn des hier beschriebenen Projektes wurde eine Befragung von Referendar_innen der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Fächer zur Nutzung externer Materialien über die Fachseminarleiter_innen an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) der Sekundarstufen I und II in NRW durchgeführt. Diese ermöglichte entgegen den Erwartungen keine Aussagen über eine überdurchschnittliche Nutzung bestimmter Materialien, weil bei den ange-

¹⁵ Ausnahmen stellten hier Dokumente dar, die mehrere in sich jeweils geschlossene Lehrpläne in einer Datei bündelten. Diese wurden gemäß den einzelnen Lehrplänen zugeschnitten.

¹⁶ Dies geht auf die Novellierung der urheberrechtlichen Bestimmung (§ 51 UrhG) zurück.

henden Lehrkräften geringe Sensibilität für die Problematik externer Unterrichtsmaterialien und die Benennung solcher Materialien als solcher festzustellen ist.

Zur Identifizierung der externen Unterrichtsmaterialien wurde im Zeitraum 09.2016-12.2016 ein Fragebogen entwickelt und 113 Mal versandt. Es konnten 64 Fragebögen ausgewertet werden. Um die Antworten zu prüfen, wurde 2016 damit begonnen, eine validierende, web-basierte Recherchemethode zu entwickeln. Die Fragebogenerhebung lieferte erste Anhaltspunkte für die folgende Erhebung der EUM-Materialien. Hierzu diente eine kontrollierte suchmaschinengestützte Onlineerhebung.

5.4.1 Fragebogen zur Nutzung von externen Unterrichtsmaterialien

Die explorative Umfrage zeigte, dass bei den angehenden Lehrkräften eine geringe Sensibilität für die Problematik externer Unterrichtsmaterialien und die Benennung solcher Materialien als solche vorliegt. Da die Befragten bei der Frage nach den Anbietern der externen Unterrichtsmaterialien (Herausgebern) auch Produkte (externe Unterrichtsmaterialien und entsprechende Reihen) nannten,¹⁷ schlossen wir auf große Unsicherheiten bei den Befragten, zwischen diesen zu unterscheiden. Als Anbieter wurden u. a. folgende Gruppen genannt: Interessenverbände, Banken, Behörden und Institutionen, die im staatlichen, europäischen oder internationalen Auftrag handeln, die Bundeszentrale für politische Bildung, Gewerkschaften, NGOs, Onlineportale, die z. T. gegen Geld Materialien für Lehrkräfte anbieten, Stiftungen, Unternehmen, Zeitschriften samt ihres Medienangebots wie auch edukative Fernsehformate, Fachzeitschriften und schließlich Verlage samt ihrer vielfältigen Angebote. Insbesondere bei Letzteren fanden sich viele Schulbuchverlage. Dies ist für uns ein Indiz dafür, dass angehende Lehrkräfte ein geringes Bewusstsein dafür haben, welche Anbieter von Material für Lehrkräfte öffentlich dafür legitimiert sind (Schulbuchverlage und die Zentralen für politische Bildung) und welche aus einem Eigeninteresse, ohne öffentlichen Auftrag und Qualitätsgarantie ihre Produkte anbieten.

Im Fragebogen wurde ebenfalls nach Themen gefragt, bei denen EUM von angehenden Lehrkräften herangezogen würden. Diese bezogen sich auf folgende Themenkomplexe (eigene Gruppierung): aktuelles Geschehen, EU, Geld, jugendbezogene Themen, (neue) Medien (und deren Nutzung), Ökologie, klassische Themen der politischen Bildung, Sozialpolitik, Wirtschaft(s)theorie) und Wirtschaftspolitik.

Die Fragebogenerhebung lieferte erste Anhaltspunkte für die nachfolgend vollzogene Vollerhebung externer Unterrichtsmaterialien. Sie ist aber aufgrund des geringen Responses und der mangelnden Validität der Antworten nicht statistisch auswertbar. Insofern war eine eigenständig Vollerhebung der externen Unterrichtsmaterialien nötig.

¹⁷ Auch bei der Frage nach Produkten wurden stattdessen Anbieter genannt.

5.4.2 Eigene Vollerhebung

Für die Erhebung externer Unterrichtsmaterialien mithilfe des Internets wurde zunächst ermittelt, welches Format respektive welcher Suchbegriff der gängigste ist. Zur Auswahl standen die Begriffe, die mit entsprechenden Häufigkeiten der Google-Treffer in Tabelle 2 dargestellt sind (Stand: 02.03.2017):

Tabelle 2: Ergebnisse Internetrecherche Häufigkeit der Begriffe

Begriff	Anzahl Ergebnisse	
	[Begriff]	[Begriff] [Wirtschaft]
Unterrichtsmaterial	2.310.000	283.000
Lehrmaterial	868.000	93.400
Bildungsmaterial	31.800	23.600
Schulmaterial	662.000	161.000
Unterrichtsentwurf	291.000	51.500
Unterrichtseinheit	760.000	182.000
Schülerheft	91.000	13.200
Arbeitsblatt	2.500.000	295.000
Arbeitsblätter	2.660.000	306.000
Themenheft	407.000	93.800
Unterrichtsreihe	275.000	85.100

Quelle: Eigene Darstellung der Häufigkeit der Google-Treffer (Stand 02.03.2017).

Auch eine Googletrendanalyse, die Aussagen über die häufigsten Suchanfragen trifft, und die Begutachtung von ersten Google ergebnissen hinsichtlich des Anteils an verwertbaren Treffern sprachen dafür, sich auf die Begriffe Unterrichtsmaterial, Arbeitsblatt und Arbeitsblätter zu beschränken. Bereits bei der Beschränkung auf diese drei Begriffe gab es dennoch zwischen den Suchanfragen zum Teil erhebliche Redundanzen. Da es solche aber in der zuvor vorgenommenen Recherche mit Begriffen wie Lehrmaterial und Schülerheft auch gab, kann dieser Effekt als kontrolliert betrachtet werden und die Redundanz als Indiz für Sättigung.

Die Definition der zweiten Hälfte der Suchbegriffskombination resultiert aus einer Verschlagwortung der Fachliteratur und Lehrplanvorgaben, da diese den offiziellen inhaltlichen Rahmen des Unterrichts abstecken. Als besonders ergiebig erwies sich hierfür die 1. und 2. Ebene der

Lehrplanstruktur.¹⁸ Insgesamt umfasst diese Liste 190 Begriffe. Auf diese Weise wurden die drei Bereiche Politische Ökonomie, Makroökonomie und Wirtschaftspolitik abgedeckt. Eingeschlossen waren internationale, ökologische, ökonomische, politische und soziale Fragen sowie das Thema der sozialen Marktwirtschaft, das in der Forschung (vgl. Kap. 2) eine besondere Aufmerksamkeit genießt.

Dokumentiert wurden pro Suchwortkombination (bspw. Schulmaterial *Zukunft der Arbeit* oder Arbeitsblatt *Generationenvertrag*) zehn Ergebnisse, sodass pro Schlagwort aus der WRK-Literatur oder den Lehrplänen dreißig dokumentierte Ergebnisse vorliegen. Da zum Teil einzelne Googleergebnisse quasi als Multiplikatoren umfangreiche Materialsammlungen präsentierten, wurden für die Ergebnisse alle Materialien heruntergeladen, sofern sie den anderen Kriterien entsprachen.¹⁹ So können theoretisch mehr als dreißig Dateien pro Suchwortkombination aufkommen, es gab aber durch solche Multiplikatorenseiten auch vermehrt Redundanzen unter den dreißig Googleergebnissen.

Die Erhebung vollzog durch diese Herangehensweisen das Vorgehen von Lehrkräften nach. Auch diese sind in ihrer onlinebasierten Recherche nach externen Unterrichtsmaterialien mit einer Unmenge potentieller Dokumente konfrontiert. Welche Produktentscheidung die Lehrkraft im Einzelnen trifft, kann nicht rekonstruiert werden. Leitend war vielmehr die Frage, ob das grundsätzliche Angebot, das den Lehrkräften zur Verfügung steht, den Kriterien von Wissenschaftlichkeit und Kontroversität gerecht werden kann. Dabei sind die Lehrkräfte wie die Forschenden gleichermaßen gewissen Phänomene unterworfen, die in der Nutzung von Suchmaschinen begründet sind. So verfügen personal- und kapitalkräftige Anbieter über Möglichkeiten zur Suchmaschinenoptimierung – *search engine optimization (SEO)* –, die ihre Produkte bzw. Angebote in der Onlinesuche höher ranken (vgl. Lewandowski 2018, S. 171-187). Die Entwicklungen bei der führenden Suchmaschine Google gehen hierbei in Richtung künstlicher Intelligenz (vgl. Peters 2016). Zudem lässt Google das bisherige Such- und Klickverhalten in neue Suchen einfließen (vgl. Google 2018).

Die Auswahl externer Unterrichtsmaterialien basierte auf heuristischen Kategorien, deren Merkmale sich erst im Zuge der Suche vollends herauskristallisierten. Die große Zahl an Googleergebnissen resultiert dabei dennoch auch aus nicht verwertbaren Ergebnissen, die bestimmten Gütekriterien nicht entsprachen.²⁰ Leitend für die Auswahl der Texte war folgende Definition: Als externe Unterrichtsmaterialien wurden solche Materialien aufgenommen, die

¹⁸ Es wurde sichergestellt, dass die sozioökonomischen Themen, welche die Referendar_innen in der durchgeführten Umfrage nannten, in dieser Suchliste enthalten waren.

¹⁹ Da Zeitungsartikel nicht ausgeschlossen wurden, wurden durch die Verweise solcher Multiplikatoren auch Zeitungsartikel Teil des Korpus.

²⁰ Diese *Misses*, d. h. falsche Treffer, wurden dennoch in weiten Teilen dokumentiert. Dies waren Ergebnisse, auf die ohne Anmeldung oder Bezahlung kein Zugriff möglich war, solche, die eine andere Zielgruppe aufwiesen, und Ergebnisse, die mehr oder minder zufällig die gesuchten Begriffe enthielten, aber keine Unterrichtsmaterialien darstellen. Ebenso wurden audiovisuelle Formate dokumentiert, aber nicht ausgewertet. Nicht dokumentiert wurden erloschene Links und reine Graphiken und Tabellen, die als Quelle für den Unterricht dienen sollen.

von nichtstaatlichen bzw. wenn staatlichen, dann nicht bildungspolitischen Stellen angeboten werden. Positiv definiert sind die externen Unterrichtsmaterialien über die Methode, d. h. die Ergebnisse der Internetrecherche. Ein Beispiel für staatlichen, aber nicht bildungspolitischen Charakter sind Materialien in der Koherausgeberschaft bzw. Koautorenschaft der Wirtschaftsministerien. Unser Forschungsvorhaben beschränkt sich überdies auf schulische sozioökonomische Bildung im Kontext des deutschen Allgemeinbildungssystems, Ergebnisse etwa aus der Schweiz oder Österreich wurden somit nicht berücksichtigt. Die Materialien müssen sich zudem an Schüler_innen richten. Einige Materialien richten sich zwar an Lehrende, bestehen bei genauerer Begutachtung aus einem Kommentar für den Lehrenden und Material für die Schüler_innen. Diesen Minimalkriterien genügend wurden gemäß dem Zuschnitt des Forschungsprojektes und der Forschungspragmatik wiederum einige Resultate als *Misses* ausgeschlossen: falsche Alters- oder Zielgruppe (z. B. nicht Sekundärbildung); ausländische Ergebnisse (z. B. österreichisch); reine Graphiken, Tabellen, Illustrationen, Statistiken; Inhalte über Unterrichtsmaterialien; ergänzende Materialien, etwa zu einem audiovisuellen Format; *Teaser* (Voransichten); zu kleine Beiträge (weniger als 500 Zeichen); spezifische Inhaltstypen (Bücher, Wikipedia, Multimediainhalte, Gesetzestexte und Rechtsprechung; kostenlose, aber mit Anmeldung verbundene Anbieter von EUM. Auch wurden Quellen ausgeschlossen, die mehr Graphik als Text enthielten (so etwa auch die Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung zu „Zahlen und Fakten“, die überwiegend aus Tabellen bestehen).²¹

Durch die Recherche sind zudem Ergebnisse zutage getreten, die ein weiteres Kriterium externer Unterrichtsmaterialien nicht erfüllten: die Autorenschaft jenseits des Bildungssystems. So existieren zahlreiche Dokumente, die von Stellen staatlicher Bildungspolitik (meist auf Ebene des Bundeslandes, der Schul- und Bildungsministerien und Landesinstitute für Bildungsmedien) erstellt wurden. Es gibt somit neben den Lehrplänen, den Schulbüchern und den externen Unterrichtsmaterialien ein – wenn auch seltenes – Format von Materialien zur Unterrichtsgestaltung. Dabei handelt es sich um Planungsbeispiele und Handreichungen von Landesinstituten an Lehrende, die ausarbeiten, welche (Schul-)Bücher(-kapitel) und externe Internetquellen zur Behandlung von Lehrplaninhalten genutzt werden können. Exemplarisch für diese Grauzone sind Bildungsserverinhalte wie die Basistexte „Soziale Marktwirtschaft und Grundgesetz“ (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg o. J.). Diese wurden dokumentiert, letztlich jedoch nicht in den Korpus der externen Unterrichtsmaterialien aufgenommen, da sie Stellen der staatlichen Bildungsadministration entstammen, damit nicht extern sind und die Ergebnisse aus Sicht unserer Definition verfälschen würden. Es ist einzuwenden, dass die Unterscheidung von der Suchmaschine Google nicht ausgewiesen und damit von den Lehrenden wahrscheinlich nicht wahrgenommen wird. Sie bieten jedoch als Proxykorpora Potential für die weitere Forschung.

²¹ Zahlreiche weitere Definitions- und Grauzonenprobleme, die wir im Zuge des Erhebungsprozesses antrafen, haben wir im Anhang dokumentiert.

Ursprünglich ausgenommen waren auch Materialien der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung. Sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in der Internetrecherche zeigte sich jedoch, dass diese Unterscheidung in der Praxis nicht realisiert wird: Sowohl von den befragten angehenden Lehrkräften wurden diese als extern identifiziert als auch nach Maßgabe unserer Onlineerhebung, in der Materialien der Bundes- und Landeszentralen einen erheblichen Anteil der Suchergebnisse darstellten (582 der 2.421 gefundenen Dokumente). Zusätzlich genügen Materialien der Zentralen für politische Bildung besonderen Qualitätsmaßstäben. Aus diesen Gründen wurden Materialien der Bundes- und Landeszentralen in die Erhebung eingeschlossen.²²

5.4.3 Anbieterstruktur

Die Anbieterstruktur wurde gemäß der URL der Ergebnisse analysiert. Sie entstammen verschiedenen Typen von Anbietern – von NGOs und Stiftungen über Banken und Unternehmen bis hin zu Behörden resp. Institutionen, die im öffentlichen Auftrag handeln, sowie Zeitschriften.

Tabelle 3: Anbieterstruktur der externen Unterrichtsmaterialien (alphabetische Sortierung)

Anbieter	Gruppe	Anzahl (>9)
Attac	NGO	15
Azubiyo	Portal	32
Bankenverband	Banken	18
Bundesbank	Banken	11
Bundesfinanzministerium	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	62
Bundeskartellamt	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	17
Berufswahlpass NRW	Bildungssystem	10
Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung	Interessen- und Fachverband	35
Engagement Global	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	84
Europäisches Parlament	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	27
Friedrich-Ebert-Stiftung	Stiftung	13
Frieden Fragen	NGO	10

²² Sie wurden anschließend in einen zusätzlichen Korpus überführt. Es muss weiterer Forschung vorbehalten bleiben, die Qualität dieser Materialien mit externen Unterrichtsmaterialien anderer Anbieter zu vergleichen.

Portal Globales Lernen	NGO	12
Handel-erkläert	Unternehmen	14
Hans-Böckler-Stiftung	Stiftung	18
Heinrich-Böll-Stiftung	Stiftung	11
Hoch im Kurs	Interessen- und Fachverband	31
Deutsches Institut für Menschenrechte	NGO	22
Jugend und Bildung	Stiftung	341
Jugend und Finanzen	Banken	20
Karl Kübel Stiftung	Stiftung	11
Klett	Verlag	40
Misereor	NGO	12
PlanetSchule	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	54
Schafranski	Private Initiative	10
Schule Beruf	Private Initiative	31
Fachseminar Sozialwissenschaften, ZfsL Vettweiß	Bildungssystem	12
Spiegel	Zeitungen/Zeitschriften	15
Stadtarchiv Heilbronn	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	10
Umwelt im Unterricht	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	21
UNICEF	Behörden / Institution mit öffentlichem Auftrag	10
Unterrichtshilfe Finanzkompetenz	NGO	12
Welthungerhilfe	NGO	40
Projekt <i>Eine Welt in der Schule</i>	Interessen- und Fachverband	30
Wirtschaft und Schule	Stiftung	130
Wordpress	Private Initiative	14
Zeit	Zeitungen/Zeitschriften	30
Zeitbild	Zeitungen/Zeitschriften	18

Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet	NGO	26
39 Anbieter		Σ: 1.329

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Die Bundeszentrale für politische Bildung ist nicht aufgeführt. Die Darstellung beschränkt sich auf Anbieter mit mindestens zehn Dokumenten in der Erhebung.

Von den 2.414 heruntergeladenen Dateien, die gemäß einer technischen Prüfung keine Doubletten aufwiesen, entstammten 582 der Bundeszentrale oder den Landeszentralen für politische Bildung oder zugehörigen Organen (z. B. Zeitschriften der Landeszentralen mit eigenen Domains). Diese wurden – wie oben erwähnt – in einen gesonderten Korpus überführt. Dieser bietet Potential für weitere Forschung. Häufigste Anbieterin der heruntergeladenen Unterrichtsmaterialien ist die Stiftung Jugend und Bildung mit 341 Materialien. Aufgrund der unterschiedlichen Dateiformate und der optimalen Verarbeitung spezifischer Formate durch die Analysesoftware sowie Kopier- und Formatierungssperren in den Dokumenten reduzierte sich die Zahl der analysierten Unterrichtsmaterialien. Insgesamt standen nach Umwandlung noch 1.598 Dateien zur Verfügung. Bei dem Verlust von Dateien wurde keine besondere Anfälligkeit eines Herausgebertyps oder eines Anbieters beobachtet, sodass von einer identischen Verteilung und somit Repräsentativität des vorgefundenen Angebots auch in der analysierten Datenmenge auszugehen ist.

6 Datenanalyse

6.1 Analyseschritte

Im folgenden Kapitel dokumentieren wir die unterschiedlichen Schritte der Analyse der Lehr-Lern-Materialien. Abbildung 1 gibt einleitend eine entsprechende Übersicht. Sie unterscheidet zwischen der Datenaufbereitung, den Worthäufigkeitsanalysen, den separat durchgeführten Clusteranalysen und dem anschließenden Vergleich, mit dem die wesentlichen Ergebnisse zum Wissenschaftsbezug und zur Kontroversität in den Lehr-Lern-Materialien vorbereitet und identifiziert werden.

Abbildung 1: Analyseschritte

1. Datenaufbereitung	2. Worthäufigkeitsanalysen	3. Separate Clusteranalyse	4. Clustervergleich		
			→		
Korpusbestimmung	WRK	WRK		}	LPs
Digitalisierung OCR Fehlerkorrektur	LPs	LPs	WRK		SBs
	SBs	SBs			EUMs
	EUMs	EUMs			

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Analysesoftware: QDA-Miner 4.1.36 und WordStat 7.1.14 von Provalis Research.

6.2 Häufigkeitsauszählung

Im Folgenden wird eine explorative Auszählung der Worthäufigkeiten – mit Stand vor den Exklusionen – in den vier Textkorpora vorgestellt. Es ist augenscheinlich, dass die vier Textgattungen und Korpora jeweils eine eigene Sprache haben. Das ist deshalb relevant, weil die nachfolgenden Analysen Ähnlichkeiten und Unterschiede des Inhalts und nicht des sprachlichen Ausdrucks erfassen sollen. Mit diesem Analyseschritt wurden also erste genrebedingte Unterschiede der Korpora erfasst. Für diesen ersten Vergleich wurden je Korpus die 50 häufigsten relevanten Begriffe sowie deren Ränge innerhalb desselben erhoben und mit den entsprechenden Rängen desselben Begriffs in den jeweils anderen Korpora verglichen (vgl. Anhang 3, insbesondere die letzten Spalten). Aufgrund begrifflicher Überschneidungen waren dies dann nicht (4 x 50 =) 200 Begriffe, sondern lediglich 114. Für den Vergleich wurden die Ränge der 114 Begriffe je Korpus addiert. Je geringer die Summe, umso dominanter findet sich das gemeinsame Vokabular an prominenter Stelle im entsprechenden Korpus. So bilden die Schulbü-

cher das gemeinsame Vokabular am ehesten ab (vgl. Tabelle 4). Es sind aber keine Aussagen über einzelne Begriffe möglich.

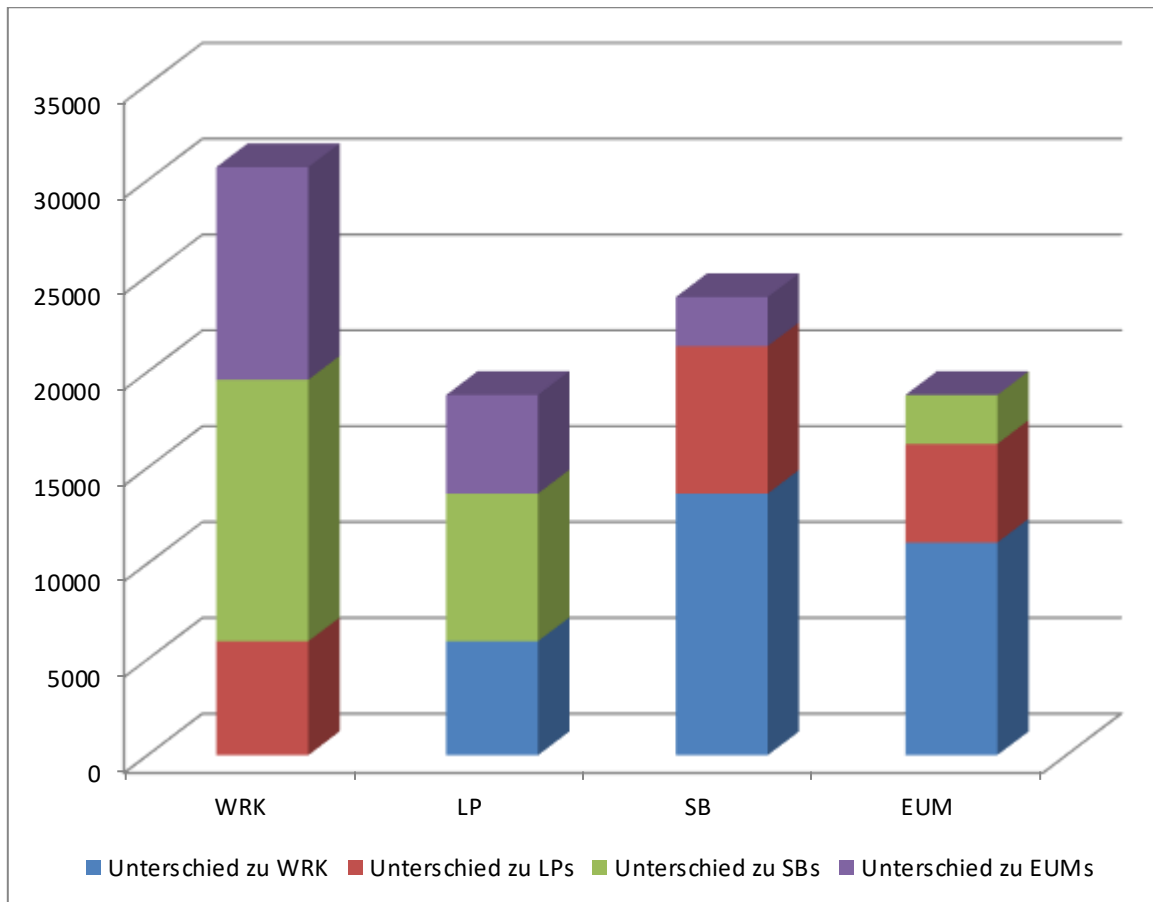
Tabelle 4: Rangsummenunterschiede zwischen den Korpora

Korpus	Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Rangsumme	39.703	33.756	26.056	28.609
Unterschied zu WRK	0	5.947	13.647	11.094
Unterschied zu LPs	5.947	0	7.700	5.147
Unterschied zu SBs	13.647	7.700	0	2.553
Unterschied zu EUMs	11.094	5.147	2.553	0
Summe der Differenzen	30.688	18.794	23.900	18.794

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.803 Textabschnitte).

Berechnet man nun die Differenzen der Ränge, können zudem Aussagen über Ähnlichkeit im Vokabular getroffen werden. Der geringste Unterschied und im Umkehrschluss somit die größte Ähnlichkeit zeigt sich zwischen den Schulbüchern und den externen Unterrichtsmaterialien. Die Fachliteratur weist nicht nur (erwartungsgemäß) die größte Differenz zu einer anderen Textgattung – den Schulbüchern – auf, sondern ist auch insgesamt gegenüber allen Schulmaterialien durch ein erkennbar anderes Vokabular und einen distinkten Fachjargon geprägt. Letzteres ist nicht verwunderlich, vielmehr illustriert dies, dass drei der vier Korpora für das Bildungssystem gedacht sind (vgl. Tabelle 4 und Abbildung 2). Diese Erkenntnisse sind sowohl für die quantitative Massentextanalyse als auch für die qualitative Validierung der Cluster von erheblicher Bedeutung. Der letztgenannte Schritt ist analytisch essentiell, um die Gültigkeit der inhaltlichen Aussagen zu erfassen und nicht den sprachlichen Unterschieden zwischen den Korpora aufzusitzen.

Abbildung 2: Rangsummenunterschiede



Quelle: Eigene Zusammenstellung.

6.3 Vorbereitung der Clusteranalyse

6.3.1 Definition eines *Cut-Offs*

Eine tiefergehende Analyse ist sinnvollerweise nicht lediglich auf ein Set aus 114 Begriffen zu begrenzen. Allerdings können auch nicht alle Begriffe in die Berechnungen mit einbezogen werden. So verfügt der Korpus der Lehrpläne über rund 34.000 verschiedene Begriffe (unterschiedlicher grammatischer Formen), von denen lediglich 5.850 mindestens zehnmal auftreten (vgl. Anhang 3). Wir haben uns dafür entschieden, nach der Bereinigung um inhaltsleere Wörter nur Begriffe in der Analyse zu berücksichtigen, deren Häufigkeit in Relation zu den häufigsten Begriffen steht – unter Berücksichtigung von Ausreißern nach oben (etwa 200 Begriffe pro Korpus). Der Begriff, welcher an 200. Stelle der Häufigkeitsauszählung steht, verfügt also über eine absolute Zahl an Nennungen. Von dieser Zahl wurden 20 % als Cut-Off-Wert definiert. So wurden im Falle der Lehrpläne nur Begriffe berücksichtigt, die mindestens 51 Nennungen aufweisen. Dies sind 1.471 Begriffe. Im Falle der fachwissenschaftlichen Texte wurde nach der gleichen Regel der Cut-Off-Wert von 180 Nennungen ermittelt, welcher eine Liste von 2.096 Begriffen für die weitere Analyse generierte.

Um die Menge der zu berücksichtigenden Begriffe zu reduzieren, muss ein Cut-Off-Wert definiert werden. Angesichts der Differenzen zwischen dem häufigsten Begriff – im Wissenschaftlichen Referenzkorpus ‚Arbeit‘ mit 9.344 Nennungen – und dem zweithäufigsten Begriff – ‚Unternehmen‘ mit 7.757 Nennungen – erweist sich aber bei der Definition des *Cut-Offs* eine Orientierung an den oberen Ausreißern und somit absolut häufigsten Begriffen als willkürlich. Die Ursache für solche Ausreißer liegt unter anderem in Überschriften und daraus resultierenden Kopfzeilen. Ihre Relevanz ist nicht zu bestreiten, ihr Übergewicht aber ein Problem. Da für die Recherche der externen Unterrichtsmaterialien eine Liste mit Schlagwörtern basierend auf Wissenschaftlichen Referenzkorpus, Lehrplänen und Schulbuchkapiteln erstellt wurde, kann – insbesondere für die externen Unterrichtsmaterialien – von dieser Liste auf häufige Termini in Titeln, Überschriften und Kopfzeilen geschlossen werden. Diese Liste umfasst 190 Begriffe, die auf 200 gerundet wird. Die ‚Ausreißer nach oben‘ der Häufigkeitsauszählung werden also kontrolliert und reduziert, indem die häufigsten 200 Begriffe mit Relevanz identifiziert werden.²³ Nach Identifikation dieser ersten 200 relevanten Begriffe – etwa des Begriffs *Welfare* mit 1.015 Nennungen – wurde dessen Häufigkeit herangezogen. Begriffe, die 20% dieser Häufigkeit aufweisen – in unserem Beispiel 203 Nennungen –, definieren den Grenzwert unserer zu berücksichtigenden Begriffe. Bis zu dieser Häufigkeit werden alle Begriffe qualitativ darauf geprüft, inwiefern sie semantisch gehaltvoll oder lediglich Füllwörter sind. So wurden Artikel, Konjunktionen, Präpositionen etc. von den weiteren Analyseschritten exkludiert. Nach dieser Exklusion lag eine konsolidierte Wortliste vor.

²³ Angesichts der spezifischen Verteilung (Zipf-Verteilung, vgl. Goldhahn 2013, S. 142) bei Worthäufigkeiten bieten sich nur entfernt populäre Formen zur Feststellung von Ausreißern und der Reduktion auf relevante Teilmengen an. Das Ellenbogenkriterium würde aber auf vergleichbare Größenordnungen kommen.

Tabelle 5: Eckdaten Korpora (nach allen Aufbereitungen)

Korpus	Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Dateien	52	103	26	1.598
Fälle	89.328	1.799	1.722	18.406
Unique	177.385	33.554	79.740	199.776
Häufigster Begriff	Unternehmen (7.000)	Beschreiben (1.733)	Deutschland (3.611)	Menschen (10.348)
<i>Frequency</i> unterer Schnitt (,20 %)	180	51	61	185
Zahl berücksichtigter Begriffe	2.096	1.471	1.983	2.219
Anzahl Begriffe (nach Testlauf)	1.860	1.142	1.588	1.650

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.255 Textabschnitte).

Die Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse dieses notwendigen Aufbereitungsschrittes. So wurde die Zahl für die Analyse potentiell relevanter Begriffe am Beispiel des Wissenschaftlichen Referenzkorpus von 177.385 unterschiedlichen Begriffen – dies schließt auch unterschiedliche Flexionsformen gleicher Wortstämme mit ein – mittels des *Cut-Offs* auf 2.096 reduziert.²⁴ Die Tabelle illustriert weiterhin, dass somit Korpora mit äußerst unterschiedlichem lexikalischem Umfang aneinander angeglichen werden konnten. Während alle Lehrpläne lediglich über 33.554 unterschiedliche Begriffe verfügten, war das Vokabular der externen Unterrichtsmaterialien mit 199.776 Begriffen um ein Vielfaches größer. Nach der Angleichung standen 1.471 Begriffe seitens der Lehrpläne 2.219 Begriffen aus den externen Unterrichtsmaterialien gegenüber.

Betrachtet man an dieser Stelle nur exemplarische Begriffe, die symptomatisch für ökonomische Konzepte, wirtschaftspolitische Leitbilder und sozioökonomische Themen stehen, fallen bereits erste Unterschiede zwischen den fachwissenschaftlichen Texten und den Lehrplänen auf. Diese Unterschiede liegen in der geringen Prominenz bestimmter Begriffe in den Lehrplänen begründet, insofern diese unter dem *Cut-Off*-Wert liegen und keine Berücksichtigung finden. Sie tauchen demnach bestenfalls randständig auf. Bei einer Liste von 26 Begriffen offen-

²⁴ Durch weitere Aufbereitungen, z. B. Reduktion verschiedener Flexionsformen auf Stammformen, Löschung schulischer Termini, erfolgte eine weitere Reduktion auf 1.860 Begriffe. Hierbei wurden auch potentielle Flexionsformen einbezogen, die unterhalb des *Cut-Offs* lagen, sofern mindestens eine Flexionsform oberhalb desselben lag.

baren sich folgende exemplarische Unterschiede (vgl. Anhang 5): Während sich über beide Texttypen hinweg Begriffe wie Industrialisierung, Ungleichheit, Sozialpolitik, soziale Marktwirtschaft und Wachstum finden, fehlen seitens der Lehrpläne die folgenden Begriffe: Liberalismus, Gewerkschaft, Homo (oeconomicus), Freihandel, Kapital, Hayek, Marx, Neoklassik, Investitionen, (Markt-)Versagen, Eigentum, Wohlfahrt. Darüber hinaus gibt es auch Differenzen, die sich aus dem unterschiedlichen Sprachstil und Jargon der Texte ergeben. So konnte der Begriff der Klasse zwar in beiden Genres gefunden werden, meint aber in den Lehrplänen fast ausschließlich die Schulklasse, während in der Fachliteratur zumeist soziale Klassen gemeint sind. Auf solche sprachlichen Unterschiede wurde bei allen Analyseschritten Rücksicht genommen, um nicht anschließend Äpfel mit Birnen zu vergleichen.

6.3.2 Exklusion und Substitution

Schließlich wurde zwecks weiterer Clusterkonsolidierung ein Exklusionsverfahren durchgeführt. Zur Bereinigung der zu betrachtenden Begriffe um sinnfreie Ausdrücke wurden beispielsweise Artikel, Präpositionen, Pronomen und Konjunktionen ausgeschlossen. Da im Forschungsprojekt ein Fokus auf Wissenschaftlichkeit gelegt wurde, beinhalten die Exklusionslisten auch zahlreiche didaktische, schulpolitische und schulorganisatorische Begriffe.

Die Häufigkeitsauszählung offenbarte zudem, dass verschiedene Flexionsformen des gleichen Wortes ebenso separat gezählt werden wie Begriffe eigener Qualität, die aus zwei getrennt geschriebenen Begriffen bestehen. Um hier Angleichungen vorzunehmen, stehen prinzipiell zwei Verfahren zur Verfügung. (1) Das erste Verfahren der Normalisierung oder Stammformbildung – im Rahmen des *Text Minings* als ‚*Stemming*‘ bezeichnet – fand hier keine Anwendung, da es Risiken birgt, die zusätzliche Kontrollen auf Methodeneffekte verlangt hätten. Als Form der Komprimierung geht das Verfahren mit potentiellen Datenverlusten einher und darf nicht ungeprüft eingesetzt werden. Neumann führt dazu aus, dass „Wörter mit unterschiedlichen Suffixen auf denselben Teilstring reduziert werden können, z. B. ‚heizung‘, ‚heizen‘, ‚heizer‘, ‚heizten‘ auf ‚heiz““ (Neumann 2010, S. 589). Dabei gibt es zwei Fehlerquellen: Beim sog. *Overstemming* werden „semantisch unterschiedliche Wortformen (...) auf denselben Stamm abgebildet, z. B. ‚Wand‘ und ‚Wandere‘ auf ‚Wand“; beim *Understemming* „unterschiedliche Wortformen eines Wortes (...) auf unterschiedliche Stämme abgebildet, z. B. ‚absorbieren‘ und ‚Absorption‘ auf ‚absorb‘ und ‚absorp““ (Neumann 2010, S. 589). (2) Das zweite Verfahren besteht in der Erstellung von Substitutionslisten, also Listen, welche die Analysesoftware anweisen, bestimmte unterschiedliche Begriffe als identisch zu zählen. Dieses Verfahren wurde in diesem Forschungsvorhaben angewendet, da es die eingangs beschriebenen Probleme in einem höchst kontrollierten Maße behebt.

Damit sich Cluster nicht mehrheitlich aus solchen Phrasen – wie ‚sowohl ... als auch‘ – zusammensetzen, wurden vor der Clusteranalyse inhaltsleere Begriffe in die Exklusionslisten überführt. Ebenso wurden bei feststehenden Bezeichnungen, die sich aus mehreren Begriffen zusammensetzen, die unterschiedlichen Flexionsformen angeglichen und die getrennten Wörter der stehenden Begrifflichkeit zusammengeschrieben. So wurden n Wörter bzw. ihre grammati-

schen Varianten wie etwa in den Fällen ‚Soziale Marktwirtschaft‘ zu ‚SMW‘, ‚Soziale Ungleichheit‘ zu ‚Soziale Ungleichheit‘ oder ‚Europäische Union‘ zu ‚EU‘. Dies vermied zudem, dass die Adjektive oder Substantive dieser stehenden Formulierungen primär die Cluster prägen. Andernfalls wären Cluster um den Begriff ‚Sozial‘ denkbar, die dann neben ‚Sozial‘ auch ‚Marktwirtschaft‘ und ‚Ungleichheit‘ enthalten, ohne dass – hier als fiktives Extrembeispiel – ‚Marktwirtschaft‘ und ‚Ungleichheit‘ in einem Fall gemeinsam auftauchen. Auf solche Methodeneffekte wurde besonders viel Rücksicht genommen. Jeder Korpus verfügt so über eine eigene Exklusions- und Substitutionsliste. Diese wurden in der Regel von der Wissenschaftlichen Referenzkorpus ausgehend über die Lehrpläne, die Schulbücher bis hin zu den externen Unterrichtsmaterialien sukzessive erweitert.

6.4 Separate Clusteranalyse

Semantische Inhalte ergeben sich jedoch nicht durch isolierte einzelne Wörter, sondern durch deren sinnhafte Kombination. Diesen ‚Sinn‘ ermitteln wir anhand ihres regelmäßigen gemeinsamen Auftretens. Die Rede ist hierbei von ‚Clustern‘, einer Gruppe von Wörtern, die überdurchschnittlich häufig zusammen beobachtet werden können und daher (aus textstatistischer Sicht) einen inhaltlich-sinnvollen Zusammenhang abbilden. Für eine Erschließung von Phänomenen jenseits der einfachen Häufigkeitsauszählung wurden also für jeden Korpus separate Clusteranalysen berechnet. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren aus dem im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung aufkommenden Feld der *Digital Humanities (DH)*. In diesem Feld werden beispielsweise Verfahren der digitalen Erschließung existierender Dokumente und der Analyse von Phänomenen von Web und Web 2.0 genutzt, die große Textmengen bearbeiten (*Text Mining*). Die spezifische Stärke computergestützter Massentextanalyse liegt darin, dass sie sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse sonst schwer zu beherrschender Textmengen ermöglicht (vgl. Lemke/Wiedemann 2016). Gemäß der induktiven Logik wurde die explorativ vorgehende „vollautomatische Co-Occurrence-Analyse“ (Scharnow 2011, S. 548) genutzt. Das Auftreten relevanter Terme wird für die vom Analytisten bzw. der Analytistin aus dem Text definierten Kodiereinheiten (Dokument, Seite, Absatz) in dichotomen oder ordinalen Variablen festgehalten. So erzeugen die textimmanenten Terme eine Term-Dokument-Matrix (vgl. Hippner/Rentzmann 2006, S. 289; Manning et al. 2008; Neumann 2010, S. 588; Scharnow 2011, S. 548).

In solchen Co-Occurrence-Analysen wird also nicht nur die Häufigkeit einzelner Begriffe, sondern das gemeinsame Auftreten von Begriffen bspw. in Absätzen erfasst. Innerhalb dieses Verfahrens werden Begriffe, die häufig zusammen auftreten, in eine Wortgruppe, also in einen Cluster überführt. Nehmen wir zum Beispiel an, dass die beiden Begriffe ‚als‘ und ‚auch‘ durch die Phrase ‚als auch‘ die häufigste Wortkombination sind. Sie würde als häufigste Kombination in der ersten Stufe des Clustering zusammengeführt und fortan als gemeinsame Entität betrachtet werden. Da ‚als auch‘ in der Regel in der Phrase ‚sowohl ... als auch‘ auftritt, wäre in unserem fiktiven Beispiel der nächste Schritt im Clustering, dass ‚sowohl‘ und ‚als auch‘ zu einem gemeinsamen Cluster werden. Im Rahmen der Clusteranalyse werden aber nicht nur

solche Phrasen identifiziert, sondern es wird grundsätzlich das gemeinsame Auftreten aller Wörter miteinander betrachtet. Die Wörter werden gemäß der Häufigkeit dieses gemeinsamen Auftretens nach und nach in Cluster überführt.

Jeder Cluster basiert nach diesem automatischen Verfahren auf unterschiedlich vielen Begriffen. Die Analysesoftware ermöglicht eine Identifikation und den Einblick in jeden Fall, bei dem mindestens zwei der diesen Cluster konstituierenden Begriffe zusammen auftreten. Ein Einblick in solche Textstellen wurde genutzt, um die Verwendungsweisen der Begriffe zu begutachten. Diese wurden von zwei Kodierer_innen unabhängig voneinander beschrieben und dokumentiert. Anschließend wurden diese Dokumentationen verglichen, um Reliabilität (Inter-coderreliabilität) herzustellen. Eine qualitative Validierung der Cluster klärt und bestätigt den sinnhaften Verwendungszusammenhang von Begriffen. Die statistisch ermittelten und qualitativ validierten Cluster werden in einem nächsten, qualitativen Arbeitsschritt mit Blick auf ökonomische Konzepte, wirtschaftspolitische Leitbilder und sozioökonomische Themen analysiert. Außerdem werden in diesem Schritt Cluster identifiziert, die Kontroversität aufweisen. Mit anderen Worten: Ein oder mehrere Cluster repräsentieren ein wissenschaftliches Konzept, ein ökonomisches oder politisches Leitbild oder ein sozioökonomisches Thema.

Tabelle 6: Separate Clusteranalyse

Korpus	Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Dateien	52	103	26	1.598
Fälle	89.328	1.799	1.722	18.406
Analyseeinheit	Absatz	Selbstdefinierter Absatz	Absatz	Absatz
Zahl berücksichtigter Begriffe	2.096	1.471	1.983	2.219
Anzahl Begriffe (nach Testlauf)	1.860	1.142	1.588	1.650
Cluster alle	372	228	317	330
Cluster relevant	121	71	163	167

Quelle: Eigene Zusammenstellungen. Datenpool (N=111.255 Textabschnitte). Index Jaccard, Type: *Word co-occurrence – First Order*. Jeder Korpus verfügt über eine eigene Exklusions- und Substitutionsliste. Diese wurden in der Regel von der Wissenschaftlichen Referenzkorpus ausgehend über die Lehrpläne und die Schulbücher bis hin zu den externen Unterrichtsmaterialien sukzessive erweitert.

6.5 Vergleich der separaten Clusteranalysen

Zunächst unterscheiden sich die Clusterausprägungen der Korpora bereits entlang ihrer bloßen quantitativen Parameter. So bildeten sich in der Fachliteratur aus 2.096 berücksichtigten Termen insgesamt 372 Cluster, wovon wir 121 als inhaltlich aussagekräftig und sozialwissenschaftlich relevant identifizierten. Dem stehen in den Lehrplänen 1.472 Terme und 228 daraus gebildete Cluster gegenüber, von denen 71 von uns als relevant eingestuft wurden. Das heißt, dass wir es in der Fachliteratur mit einer bereits quantitativ wesentlich umfangreicheren ‚Clusterlandschaft‘ zu tun haben. Größer war der Umfang bei den Schulbüchern mit 163 und den externen Unterrichtsmaterialien mit 167 Clustern.

Nachdem die Clusteranalysen (WRK, LP, SB, EUM) separat beschrieben wurden, wurde ein Verfahren entwickelt, um diese miteinander zu vergleichen. Diesen Vergleich weitestgehend zu automatisieren war notwendig, da bei den Vergleichen der Cluster von WRK und LP (8.733), WRK und SB (20.049) sowie schließlich WRK und EUM (20.541) andernfalls insgesamt 49.323 Vergleiche individuell zu betrachten gewesen wären.

Methodisch wurde der automatische Vergleich folgendermaßen organisiert: Zunächst wurden die Cluster der unabhängigen Clusteranalysen in ein Diktionär überführt. Unabhängig meint hierbei jene Analyse, die im Sinne einer Pfadabhängigkeit – die wissenschaftliche Literatur wird in den Lehrplänen berücksichtigt, an denen sich wiederum die Schulbücher orientieren, schließlich bearbeiten externe Unterrichtsmaterialien Lücken, die deren Macher_innen in den anderen Unterrichtsmaterialien ausmachen – höherwertig ist. Im Vergleich von Wissenschaftlichen Referenzkorpus und Lehrplänen ist also die Clusteranalyse der Wissenschaftlichen Referenzkorpus die unabhängige, die der Lehrpläne hingegen die abhängige. Es interessiert uns nur die Blickrichtung der Frage, ob in den abhängigen Korpora (etwa LP) etwas fehlt bzw. anders ist im Vergleich mit den höherrangigen (stets WRK). Die Cluster der abhängigen Clusteranalyse wurden als Fälle mit diesem Diktionär verglichen. Daraus resultierten Kreuztabellen, welche angaben, wie viele Begriffe zwischen diesen Clustern übereinstimmten.

Diese absoluten Werte verfügten jedoch über eine Schwachstelle: Sie sagen nichts über den Anteil der Überschneidung aus. Die Überschneidung in einem Begriff zwischen zwei Zweiwortclustern ist anders zu bewerten als eine ebensolche Überschneidung zwischen einem Cluster mit 4 Wörtern und einem mit 24 Wörtern oder gar zwischen zwei Clustern mit 21 bzw. 19 Begriffen. Entsprechend wurden diese absoluten Werte in relative umgewandelt. Dazu wurden sie in Bezug zur Größe des jeweils kleineren Clusters des Vergleichs gestellt. Um bei den gleichen Beispielen zu bleiben, bedeutet die Überschneidung in einem Begriff zwischen zwei Zweiwortclustern einen Wert von $\frac{1}{2}$, bei einem Vergleich von 4 vs. 24 Wörtern einen Wert von $\frac{1}{4}$ und bei dem Vergleich von 21 vs. 19 Wörtern einen Wert von $\frac{1}{19}$. So konnte der Anteil der Überschneidung zwischen zwei Clustern ermessen werden. Dieser Wert wurde weiterhin genutzt, um die zu betrachtenden *Matches* (übereinstimmenden Treffer) zu kondensieren. Die Übereinstimmung in nur einem geringen Maße resultierte zumeist aus unspezifischen Begriffen, die zuvor gutmütig in der Analyse beibehalten wurden bzw. erst durch eine zeitintensive

zweite Version der Clusteranalyse hätten reduziert werden können. Durch die Nutzung eines Grenzwertes konnte also die Zahl der zu betrachtenden Cluster reduziert werden, ohne Gefahr zu laufen, Vergleiche zu übersehen, die nicht aus semantischen Residuen resultieren. Bei der Bestimmung des Grenzwertes wurde ebenfalls dahingehend kontrolliert. Es kamen so insgesamt konsistentere Ergebnisse zutage, wenn der Grenzwert auf 0,2 erhöht wurde. Mit anderen Worten mussten mindestens 20% der Begriffe zwischen zwei Clustern – ausgehend vom kleineren der beiden Cluster – übereinstimmen. Mittels des automatischen Vergleiches wurde die Zahl zu betrachtender Vergleiche auf 516 reduziert.

Unabhängig von diesen Grenzwerten, durch diese aber in sehr vereinzelt Fällen hervorgerufen, gab es nun Cluster des Wissenschaftlichen Referenzkorpus, welche keine *Matches* im abhängigen Korpus zeigten (*Missing Matches*). Um sicherzugehen, dass hier kein Defizit bescheinigt wird, obwohl nur ein unterschiedlicher Sprachstil (wissenschaftlicher Fachjargon) vorliegt, wurden diese *Missing Matches* einer gesonderten Analyse unterzogen.²⁵ Davon waren die abhängigen Cluster in einem unterschiedlichen Maße betroffen – WRK vs. LP n = 68; WRK vs. SB n = 39; WRK vs. EUM n = 38.

Tabelle 7: Vergleich der separaten Clusteranalysen

Vergleich	WRK-LP	WRK-SB	WRK-EUM
Zahl unabhängiger Cluster	WRK n = 123	WRK n = 123	WRK n = 123
Zahl abhängiger Cluster	LP n = 71	SB n = 163	EUM n = 167
Vergleiche gesamt	8.733	20.049	20.541
Anzahl <i>Matches</i>	112	216	188
Quotient	1,28 %	1,08 %	0,915 %
Anzahl <i>Missing Matches</i>	68	39	38

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.255 Textabschnitte).

Das ‚reguläre‘ Verfahren des Clustervergleichs erzielte nun 516 *Matches*, welche individuell beschrieben wurden. Diese Beschreibung wurde zumeist stark abgekürzt, wenn es sich um *Matches* von rein semantischen Clustern aus dem Bereich Wissenschaftlichkeit, Statistik und Kontroversität handelt. Ebenso verhielt es sich bei *Matches* von bzw. mit Megaclustern.²⁶ Die übrigen *Matches* wurden ausführlich inhaltlich beschrieben und zusätzlich kategorisiert. Dazu wurde zunächst ein sehr differenziertes Code- bzw. Kategoriensystem genutzt (vgl. Anhang 9).

²⁵ In diese Analyse wurden auch Vergleiche überführt, die nach der Beurteilung des rein quantitativen Matchings keine inhaltlich reliablen *Matches* aufwiesen.

²⁶ Megacluster sind jene Cluster, welche häufige semantische Strukturen oder sehr allgemeine Begriffe der Disziplinen zusammenfassten und häufig mehr als 30 Begriffe enthielten.

Für weitere quantitative Aussagen wurde sich auf die zwei Kategorien *kongruent* und *teilkongruent* beschränkt. Die Kategorie *kontestierend* stellt dabei eine Untergruppe von Teilkongruenz dar, die einer gesonderten Analyse unterzogen wurde (vgl. Kap. 7.2.3).

Als *kongruent* wird ein *Match* beschrieben, wenn der Cluster der abhängigen Clusteranalyse das Thema bzw. die Theorie im Vergleich zu der Darstellung im Cluster in der unabhängigen Clusteranalyse weitgehend identisch darstellt. Bsp.: Es gibt sowohl unter den WRK-Clustern als auch den SB-Clustern jeweils einen Cluster zu Finanzmärkten, deren Expansion und zunehmender globaler Verflechtung sowie deren Krisenhaftigkeit.

Teilkongruenzen liegen vor, wenn

- im abhängigen Cluster ein Thema des unabhängigen Clusters angeschnitten, jedoch inhaltlich dünner oder defizitär dargestellt wird,
- der Cluster der abhängigen Clusteranalyse dem unabhängigen Cluster weitere Aspekte hinzufügt,
- der Cluster der abhängigen Clusteranalyse das verhandelte Thema, die gemeinsame Dimension in einen anderen, konkurrierenden paradigmatischen oder ideologischen Kontext einordnet,
- der Cluster der abhängigen Clusteranalyse den gemeinsamen Terminus in einen anderen Kontext einordnet,
- ein Teilaspekt des unabhängigen Clusters im abhängigen Cluster aufgegriffen und konsistenter umrissen wird.

Als *kontestierend* wird ein *Match* eingestuft, wenn der Cluster der abhängigen Clusteranalyse das verhandelte Thema, die gemeinsame Dimension in einen anderen, konkurrierenden paradigmatischen oder ideologischen Kontext einordnet (vgl. Kap. 7.2.3).

7 Wissenschaftsbezug und Kontroversität – Analyse der Wortgruppen

Das Forschungsprojekt zielt – wie bereits beschrieben – darauf ab, durch eine umfassende Inhaltsanalyse der Curricula, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien externer Anbieter den tatsächlichen Reformbedarf der sozioökonomischen und sozialwissenschaftlichen Bildung im schulischen Kontext zu ermitteln (vgl. Kap. 3).

Nachfolgend stellen wir die zentralen Befunde der Studie vor. Die Auswertung beruht auf einer induktiv vorgehenden Massentextanalyse (Kap. 6). Dabei wurden die im Material (drei Korpora mit unterrichtlichen Vorgaben und Materialien sowie ein Korpus sozialwissenschaftlicher Fachliteratur als Referenzkorpus) vorhandenen Inhalte zunächst quantitativ als Cluster (Wortgruppen) ermittelt und anschließend in einer zweiten, qualitativen Inhaltsanalyse validiert. Es handelt sich somit um ein Mixed-Method-Verfahren. Auf dieser Datengrundlage erfolgt zunächst eine quantitative Auswertung der in den vier Korpora vorhandenen Wortgruppen. Nach einem so gewonnenen Überblick über das quantitative Auftreten und die Verteilung der Wortgruppen in den vier Korpora erfolgt eine qualitative Prüfung derjenigen Wortgruppen, die im wissenschaftlichen Referenzkorpus (WRK) zwar vorkommen, in den anderen Korpora, d. h. in den unterrichtlichen Vorgaben und Materialien, aber nicht. Auf diese Weise ermitteln wir in einem ersten Schritt, inwieweit die Vorgaben und Materialien dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit genügen.

An diesen Schritt schließt die qualitative Analyse zu Konzepten, Leitbildern und Themen an. Aufgrund des vorliegenden Materials²⁷ haben wir uns dafür entschieden, für die Konzepte und Leitbilder Untersuchungen zu denjenigen Wortgruppen und semantischen Inhalten vorzunehmen, in denen

- (1) Wirtschaftssystem und Soziale Marktwirtschaft,
- (2) Umweltökonomie und Nachhaltigkeit und
- (3) politische Ordnung, Demokratie und Wohlfahrtsstaat

vorkommen. Als sozioökonomische Themen wurden

- (4) soziale Ungleichheit und
- (5) Globalisierung (inkl. Entwicklungspolitik und globaler Süden)

ausgewählt. Diese fünf semantischen Komplexe werden jeweils dargestellt und intern daraufhin überprüft, ob sie den Geboten des Wissenschaftsbezugs und der Kontroversität entsprechen.

²⁷ Hier war ausschlaggebend, dass genügend Cluster vorhanden waren, um eine sinnvolle Interpretation vorzunehmen. Aktuelle Themen wie etwa Digitalisierung konnten somit nicht abgedeckt werden.

Der Wissenschaftsbezug wird also quantitativ durch die Kongruenz von Wortgruppen und qualitativ durch die Bezüge zu den genannten Konzepten, Leitbildern und Themen geprüft. Die Kontroversität wird in einem weiteren Schritt dadurch geprüft, dass qualitativ diejenigen Wortgruppen untersucht werden, in denen wissenschaftliche und politische Auseinandersetzungen und Konflikte semantisch angezeigt werden.

7.1 Ergebnisse des Vergleichs der quantitativen Clusteranalysen

Nachfolgend dokumentieren wir die Ergebnisse der quantitativen Clusteranalyse. Die hier prä-sentierten massentextanalytisch ermittelten Cluster wurden qualitativ validiert.

Tabelle 8: Quantitativer Vergleich der Clusteranalyse

Vergleich	WRK-LP	WRK-SB	WRK-EUM
Zahl unabhängiger Cluster	WRK 123	WRK 123	WRK 123
Zahl abhängiger Cluster	LP 71	SB 163	EUM 167
Vergleiche gesamt	8.733	20.049	20.541
Anzahl <i>Matches</i>	112	216	188
Quotient	1,28%	1,08%	0,915%
Anzahl <i>Missing Matches</i>	47	22	28
Anteil an WRK-Cluster	38,21 %	17,19 %	22,76 %
Kongruent	5,69 %	26,02 %	21,95 %
Teilkongruent	56,1 %	56,1 %	55,76 %
<i>Missing Matches</i>	38,21 %	17,89 %	22,76 %

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.255 Textabschnitte).

Die Analyse der Cluster (Wortgruppen) hat zunächst zu folgenden Ergebnissen geführt (vgl. Tab. 8). Es gibt eine relevante Anzahl (teil-)kongruenter Wortgruppen, die zu bestimmten Themen und Konzepten Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ausweisen. Es ist also generell von einem Wissenschaftsbezug in den drei genannten Korpora auszugehen, der durch einen Vergleich mit dem sozialwissenschaftlichen Referenzkorpus (WRK) geprüft wurde. Darüber hinaus konnten jedoch (in deutlich geringerem Umfang) auch Wortgruppen identifiziert werden, die (auch nach qualitativer Validierung) keine Kongruenzen aufweisen, die sog. *Missing Matches* (vgl. Tab. 3). Es handelt sich hier um qualitativ auf etwaige synonyme Cluster geprüfte Wortgruppen, die validierte Defizite im Wissenschaftsbezug anzeigen. Auf welche semanti-

schen Felder sich diese Defizite erstrecken, ist Gegenstand der folgenden Analysen. Hier ist zunächst einmal festzuhalten, dass zumindest die Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien mehrheitlich, also zu Anteilen von über 75 %, semantische Bezüge zum Wissenschaftlichen Referenzkorpus aufweisen. Wir beziehen hier auch jene Wortgruppen mit ein, die mit anderem Vokabular oder thematischen Verschiebungen und/oder Auslassungen die Inhalte des Wissenschaftlichen Referenzkorpus generell aufgreifen. Die Erwartung, die hier geprüft wurde, ist also nicht etwa eine ‚harte‘ Übereinstimmung des Vokabulars (rigider Wissenschaftsbezug), sondern eine durch Wortkombinationen, Synonyme und Semantik gewährleistete ‚weiche‘ Kongruenz der Cluster. Dieses Vorgehen halten wir für methodisch angemessen, da nicht erwartet werden kann, dass die Wissenschaftssprache die Lehr-Lern-Materialien prägt. Das wäre angesichts der Zielgruppe (Schüler_innen) sogar dysfunktional. Auf dieser Grundlage ist dann grundsätzlich ein mehrheitlicher Wissenschaftsbezug zu konstatieren. Gleichwohl ist auch festzuhalten, dass ca. 18 % der Wortgruppen des Wissenschaftlichen Referenzkorpus in den Schulbüchern und ca. 23 % in den externen Unterrichtsmaterialien nicht abgebildet sind. Damit sind quantitativ zwar nicht mehrheitliche, aber doch bemerkenswerte und untersuchungswürdige Defizite im Wissenschaftsbezug angezeigt.

Vergleicht man nun diesen Befund mit den Rangsummenunterschieden (vgl. Kap. 6.2), so müssen zuvor getroffene Aussagen differenzierter formuliert werden. Auf einer rein quantitativ-sprachlichen Ebene – der Frequenz des gemeinsamen Vokabulars (vgl. Kap. 6.2) – wies die Fachliteratur gegenüber den Schulbüchern die größten Unterschiede auf. Die qualitative Analyse der vertretenen Themen zeigt aber, dass Schulbücher – im Vergleich zu Lehrplänen und externen Unterrichtsmaterialien (vgl. Kap. 7.1) – die wissenschaftlichen Themen am besten widerspiegeln.

Auffällig ist im Vergleich der Korpora die deutlich geringere Kongruenz zwischen dem Wissenschaftlichen Referenzkorpus und den Lehrplänen – mit einem Anteil von *Missing Matches* von 38,21 %, bei den anderen Vergleichen ca. 20 %. Als Ursache dafür kann man zunächst vermuten, dass viele Lehrpläne weniger inhaltsbezogen und stärker kompetenzorientiert gehalten sind, sodass sie sich bei der Vorgabe von wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zurückhalten oder sich auf die Angabe von allgemeinen Inhalts- und Themenfeldern beschränken.

Bei genauerer Prüfung stellt man jedoch fest, dass auch kompetenzorientierte Lehrpläne keineswegs ohne sozialwissenschaftlichen Inhalt auskommen, sie enthalten vielmehr zahlreiche inhaltliche Vorgaben oder Verweise. Deshalb interpretieren wir die vergleichsweise geringere Übereinstimmung der Lehrplänen mit dem Referenzkorpus bis auf Weiteres als Hinweis auf seine größere Distanz zum sozialwissenschaftlichen Diskussionsstand; diese kann auch daraus resultieren, dass das durchschnittliche Alter der erfassten Lehrpläne höher ist als das der Schulbücher. Genauen Aufschluss über die anscheinend größere Differenz zwischen Lehrplänen und Wissenschaft könnten erst weitere Analysen ergeben, etwa ein Clustervergleich zwischen den drei abhängigen Korpora.

7.2 Defizite im Wissenschaftsbezug

Im folgenden Schritt erfolgt die quantitativ-qualitative Analyse derjenigen Korpora, die *Matches* mit dem wissenschaftlichen Referenzkorpus vermissen lassen (vgl. Kap. 6.3). Es handelt sich hier zunächst um eine methodisch notwendige Validierung, aus der sich aber bereits erste Befunde zu einem potentiell fehlenden Wissenschaftsbezug ergeben. Eine Anzahl der genannten Wortgruppen wird in den folgenden qualitativen Analysen aufgegriffen und vertieft. Zum Verständnis des nachfolgenden Textes ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass hier ausschließlich jene Wortgruppen geprüft und interpretiert werden, bei denen es im quantitativen Verfahren einen so genannten *Missing Match* gab, d. h. zwischen Wissenschaftlichen Referenzkorpus und den anderen Korpora gab es entweder mathematisch oder inhaltlich nachvollziehbar kein *Matching*. Indem wir diejenigen Wortgruppen prüfen, die im wissenschaftlichen Referenzkorpus zwar vorkommen, in den anderen Korpora, d. h. in den unterrichtlichen Vorgaben und Materialien, aber nicht, ermitteln wir in einem ersten Schritt, inwieweit die Vorgaben und Materialien dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit genügen.

Beispiele hierfür sind Cluster zu wichtigen Themen wie Demokratie, Ungleichheit, Soziale Marktwirtschaft, Sozialpolitik, Solidarität und Wachstum. Ebenso finden sich Cluster zu zentralen sozialwissenschaftlichen Konzepten wie rationalem Handeln, Institutionen politischer Willensbildung, Begriffen der Arbeitsmarktforschung und wirtschaftswissenschaftlichen Grundbegriffen (Angebot und Nachfrage, Güter etc.).

Umgekehrt enthält auch der Lehrplankorpus etliche Cluster, die sich nicht im WRK-Korpus wiederfinden. Zum Teil sind sie von sehr spezifisch didaktischem Charakter – von fach- und schulorganisatorischen Clustern (fächerübergreifender Unterricht und Verhältnis der Fächer zueinander, die Rolle von Exkursionen etc.) über Methoden- (Interview, Podiumsdiskussion, etc.) bis hin zu Kompetenzclustern (die Lernenden sollen analysieren, beschreiben, vergleichen, begründet beurteilen etc.) – und wurden als für unsere Fragen irrelevant ausgeschlossen. Daneben finden sich jedoch auch thematische Cluster, die sich auf diese Weise im fachwissenschaftlichen Korpus nicht gebildet haben, wie etwa ein Cluster zu Jugendlichen, Familien, Kindern und ihren Rechten und Pflichten oder ein Cluster zu Erwartungen, Lebenswirklichkeit und Wertvorstellungen junger Menschen.

7.2.1 Interpretation der *Missing Matches* mit sozioökonomischem Schwerpunkt

Qualitative Interpretation und Validierung der quantitativen Befunde

Diejenigen Wissenschaftscluster, mit denen weder ein Lehrplancluster noch ein Schulbuch- oder Materialiencluster matcht (dreifache *Missing Matches*), können zunächst als Indiz auf ein bestimmtes inhaltliches Defizit in der Wissenschaftsorientierung von Lehrplänen, Schulbüchern und Materialien gewertet werden. Diese Vermutung ist jedoch genauer zu prüfen. Es kann sich nämlich auch um Pseudodefizite handeln, die sich verflüchtigen, wenn man neben den Wortgruppen der jeweiligen Cluster auch Synonyme oder Umschreibungen berücksichtigt. Auch kann der Befund eines *Missing Matches* durch die unterschiedlichen Sprachstile der vier

Korpora hervorgerufen sein, während die enthaltenen Inhalte durchaus affin sind. Nicht zuletzt muss man auch feststellen, ob Sachverhalte und Konzepte in den abhängigen Clustern implizit vorhanden sind, obwohl sie dort nicht explizit benannt werden. Cluster, die zwar nicht matchen, aber dennoch inhaltlich auf die eine oder andere Weise mit dem unabhängigen Wissenschaftscluster verwandt sind, heißen affine Cluster.

Unabhängige Cluster, die keine *Matches* in den abhängigen Korpora hervorbringen, heißen *Missing Cluster*. Im Folgenden geht es um die *Missing Cluster* des unabhängigen Wissenschaftskorpus, die in die beiden Felder der Politischen Ökonomie und der Makroökonomik fallen. Zum einen gibt es die Gruppe der Cluster mit dreifachem Missingeffekt, d. h. die Wissenschaftscluster, zu denen es in allen drei abhängigen Korpora – Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien – keine matchenden Cluster gibt. Zum anderen findet man Wissenschaftscluster mit zweifachem oder einfachem *Missing*. Für die nachfolgend dargestellte Analyse wurden gelegentlich zwecks eingehenderer Prüfung auch die konkreten Fälle herangezogen, die ein Cluster umfasst.

Im Folgenden analysieren wir zunächst inhaltlich verwandte Wissenschaftscluster, danach behandeln wir weitere in numerischer Reihenfolge. Wir prüfen, ob zu den Wissenschaftsclustern, die in einem Teil der abhängigen Cluster oder in allen keine *Matches* produzieren, dennoch affine Cluster existieren, die die Inhalte ganz oder teilweise abdecken (vgl. Tabelle 9).

Makroökonomik und Politische Ökonomie

Zunächst analysieren wir sieben inhaltlich benachbarte Wissenschaftscluster. ‚Makroökonomische Analyse‘, ‚Veränderungen‘ und ‚Beschäftigung/Vollbeschäftigung‘ erweisen sich als dreifache *Missing Cluster* (WRK090, WRK097). Wir nahmen ‚Makroökonomik samt Mikrofundierung‘, ‚Makroökonomik: Geld, Investition, Wachstum‘, ‚Keynesianische Makroökonomik‘, ‚Wachstum, Indikatoren‘ und ‚Funktionen, Makroökonomik‘ hinzu (WRK089, WRK103, WRK104, WRK109, WRK123), um das Bild von Makroökonomik und politischer Ökonomie angemessen zu erschließen.

Der Cluster ‚Makroökonomische Analyse, Veränderungen‘ umfasst eine mittlere Zahl von Fällen und eine geringe Zahl an Wörtern (WRK090, 121 Fälle, 6 Wörter). Er steht für die Beschreibung und Anwendung des Prinzips der Marginalanalyse, etwa zur Bestimmung der Effekte zusätzlicher Einkommen, der Konsumausgaben, Staatsausgaben, Produktion, Beschäftigung, Ersparnis, Investitionen und ist im Wissenschaftskorpus disziplinär in der Allgemeinen Volkswirtschaftslehre (Makroökonomik, Theorie der Wirtschaftspolitik, Mikroökonomik), Industrieökonomik, Arbeitsmarktökonomik, Finanzwissenschaft, Umweltökonomik und Sozialpolitik zu verorten. Es handelt sich um einen dreifachen *Missing Cluster*.

Untersucht man die Lehrplancluster, die inhaltlich potenziell affin sind, obwohl keine *Matches* mit dem Wissenschaftscluster ‚Makroökonomische Analyse, Veränderungen‘ zustande gekommen sind, stellt man fest, dass auch dort keine synonymen oder äquivalenten Konzepte vorkommen, die den *Mismatch* kompensieren. Die Untersuchung der Lehrplancluster ergibt

eine Fehlanzeige für ‚Investition‘, ‚Ersparnis‘, ‚Sparen‘, ‚Staatsausgaben‘; für ‚Produktion‘ sind nur die mikroökonomische Bedeutung und Betrachtungsweise vorhanden.

Der Begriff ‚Einkommen‘ kommt bei den Lehrplanclustern nur in ‚Angebot und Nachfrage‘ vor (LP033). Zieht man die einzelnen Lehrplanfälle dieses Clusters hinzu, zeigt sich, dass es nur sehr selten um die makroökonomische Bedeutung und den Zusammenhang der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung geht. Stattdessen dominiert die mikroökonomische Variante mit einem Fokus auf dem privaten Haushalt, sehr oft in Verbindung mit einem haushaltspädagogischen Impetus (‚Auskommen mit dem Einkommen‘) sowie praktischen Informationen, etwa über Lohnabrechnung oder Steuern. Hinzu kommt die – meist mikroökonomisch interpretierte – Perspektive Einkommensverteilung.

Auch die Lehrplancluster ‚Arbeitsorganisation‘ und ‚Unternehmen‘ sind eindeutig mikroökonomisch geprägt (LP036; LP040). Elemente der Marginalanalyse fehlen fast völlig, in extrem seltenen Fällen geht es um den mikroökonomischen Grenznutzen bei Wahlentscheidungen. Der mikroökonomische Lehrplancluster ‚Herstellen/Produkt‘ hat einen starken Arbeitslehreaccent sowie einen Fokus auf Berufsorientierung (LP042).

Bei den einschlägigen affinen Schulbuchclustern ergibt sich ein etwas anderes Bild. Im Cluster ‚Staatseinnahmen, Staatsausgaben‘ kommt der Inhaltskomplex Marginalanalyse/Multiplikatoreffekt 19-mal vor (SB008). Während das Konzept Multiplikator meist explizit benannt wird, bleibt das Fachkonzept marginale Änderungen bis auf eine Ausnahme implizit, weil die Schulbücher es offensichtlich oft bei Umschreibungen wie ‚zusätzlich‘ belassen. Die oben genannten makroökonomischen Aggregate wie Staatsausgaben, Produktion, Beschäftigung oder Investition sind in diesem Cluster hinreichend repräsentiert. Er steht also in einem synonymen Verhältnis zum Wissenschaftscluster.

Ähnlich gestaltet sich die Situation in den drei affinen Schulbuchclustern ‚Wachstum, Investitionen‘ zum makroökonomischen Inhaltsschwerpunkt Konjunktur, Investitionen und Wachstum (SB010), ‚Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik‘ zum Inhaltskomplex der makroökonomischen Steuerung im Rahmen marktwirtschaftlicher Ordnungen (SB011) und ‚Grundbegriffe VWL, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ mit politisch-ökonomischen und sozioökonomischen Begriffen, insbesondere aus der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (SB059).

Die Schulbuchcluster erbringen eine Fehlanzeige für Konsumausgaben. Das indiziert ein inhaltliches Defizit. Der Komplex Produktion wird hier nur mikroökonomisch im Cluster ‚Markt/Preis‘ abgehandelt (SB013). ‚Ersparnis‘ kommt im Cluster ‚Vermögensverteilung/Ungleichheit‘ nur unter Verteilungsaspekten vor (SB055), während ‚Sparen‘ im makroökonomischen Sinne nur gedeckt ist durch den Cluster ‚Staatseinnahmen, Staatsausgaben‘ (SB008).

Bei den inhaltlich potenziell affinen Unterrichtsmaterialclustern ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den Lehrplanclustern. Im Cluster ‚Kapital/Investitionen‘ wird das Sparen der privaten Haushalte mit Blick auf die Bereitstellung von Kapital für Investitionen thematisiert (EUM023). Wie bei den Schulbüchern findet man auch hier einen Cluster zur volkswirtschaftlichen Gesam-

trechnung (EUM115). Die meisten Begriffe, etwa Beschäftigung, Produktion oder Investition, werden jedoch in einem mikroökonomischen Kontext präsentiert. Wirtschaftspolitik spielt eine sehr nachrangige Rolle, etwas Gewicht gewinnt sie nur bei der Behandlung der deutschen Sozialen Marktwirtschaft, bei der auch Wettbewerbspolitik genannt wird (EUM049); auch dieser Materialiencluster verhält sich also synonym zum Wissenschaftscluster ‚Makroökonomische Analyse‘. Fehlanzeige sind wirtschaftliche Politikfelder wie Fiskal-, Konjunktur-, Struktur-, Technologie-, Regional-, Handels- oder Industriepolitik. Staatsfinanzierung und Steuerpolitik finden sich im Cluster ‚Steuern/Fiskalpolitik‘ (EUM135).

Der Wissenschaftscluster ‚Makroökonomik samt Mikrofundierung‘ betrifft im Wesentlichen die gesamtwirtschaftliche Analyse und das gesamtwirtschaftliche Gleichgewicht, Wachstum und Konjunktur sowie auch Wirtschaftspolitiken, er behandelt aber auch die Modellierung der Mikroebene (WRK089). Auf der Fallebene dieses Clusters findet man die üblichen Paradigmen, etwa Monetarismus und Keynesianismus, vereinzelt auch wirtschaftssoziologische und institutionalistische Ansätze. Matchende Cluster bei Lehrplänen existieren nicht, bei Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien gibt es je ein *Match* (SB012, EUM023). Der affine Lehrplancluster ‚Angebot und Nachfrage‘ enthält u. a. den Wirtschaftskreislauf, steht also lückenhaft zum Wissenschaftscluster (LP033). Insgesamt indiziert das eine makroökonomische Schwäche der Lehrpläne.

Der matchende Schulbuchcluster ‚Klassischer Keynesianismus‘ verhält sich teilkonsistent zum Wissenschaftscluster (SB012). Das gilt auch für den affinen Cluster ‚Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik‘, der stärker auf Politik fokussiert ist, sowie für ‚Export/Import‘ (SB011; SB017). Auch der matchende Materialiencluster ‚Kapital/Investitionen‘ ist teilkonsistent (EUM023). Insgesamt ist der Inhaltskomplex des Wissenschaftsclusters abgedeckt, obgleich eine basale Profilierung nach Paradigmen überwiegend fehlt.

Der Wissenschaftscluster ‚Makroökonomik: Geld, Investition, Wachstum‘ umfasst zentrale makroökonomische Kategorien und Konzepte zu Güter- und Geldmarkt wie Investition, Wachstumsrate, Geldmenge, Preisniveau, Zinssatz, Inflation, IS- und LM-Kurve oder Gleichgewicht (WRK103). Er bleibt ohne *Matches* bei den Lehrplanclustern, auch affine Cluster finden sich hier nicht. Bei den Unterrichtsmaterialien ergibt sich zwar formal ein *Match* mit dem Cluster ‚Inflation, Wert, Vertrauen‘, der aber inhaltlich so diffus und entfernt ist, dass er als *Mismatch* einzustufen ist (EUM018).

Im Schulbuchkorpus entstehen zwei *Matches* (SB010; SB059). Der makroökonomisch profilierte Schulbuchcluster ‚Wachstum, Investitionen‘ verhält sich kongruent zum Wissenschaftscluster (SB010). Während der Wissenschaftscluster stärker monetaristisch akzentuiert ist (z. B. Geldmengenpolitik als zentrales Instrumentarium), stützt sich der Schulbuchcluster stärker auf keynesianische Aspekte (z. B. Investitionen, Nachfrage, Konjunkturpolitik).

Der Cluster ‚Grundbegriffe VWL/Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ matcht in einem rekontextualisierenden Verhältnis (SB059). Er führt auch in makroökonomische Grundbegriffe ein,

hat aber einen stärker normativen Fokus, exemplarisch illustriert mit dem magischen Viereck der sozialen Marktwirtschaft.

Unter den bereits behandelten Schulbuchclustern finden sich einige inhaltlich affine Cluster, zu denen etwa ‚Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik‘ und ‚Klassischer Keynesianismus‘ zählen (SB011, SB012).

Mit ‚Makroökonomik: Geld, Investition, Wachstum‘ inhaltlich eng verwandt ist der Wissenschaftscluster ‚Funktionen, Makroökonomik‘ (WRK123, 99 Fälle, 5 Wörter). Dieser ist aber viel formalisierter und insofern enger gefasst, als er sich auf die mathematisch-formale Analyse von Wertschöpfung, Wachstum und Gleichgewichten auf Güter- und Geldmarkt (IS-LM-Modell) und makroökonomische Multiplikatoren (Einkommens-, Fiskalmultiplikator) konzentriert. 62 von seinen 99 Fällen sind Formeln, 14 Erläuterungen von Formeln. Die Fälle umfassen weitere Inhalte wie Produktionsfunktion, Wachstumstheorie, Wachstumsrate, Multiplikatoreffekt, Gleichgewicht.

‚Funktionen, Makroökonomik‘ erweist sich als dreifacher *Missing Cluster*, ohne dass dies als schwerwiegendes Defizit zu beurteilen wäre. Denn Wachstum (insbesondere als Ziel der Wirtschaftspolitik, Beschäftigung, Konjunktur etc.) und Gleichgewicht (wieder insbesondere als wirtschaftspolitisches Ziel) sind in affinen Lehrplan- und Schulbuchclustern repräsentiert, ohne dass allerdings dort die dafür übliche mathematisch formalisierte Darstellung in Funktionen erfasst wird. In diesen Zusammenhang gehören die bereits erwähnten Schulbuchcluster ‚Wachstum, Investition‘ (SB010), ‚Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik‘ (SB011) und ‚Grundbegriffe VWL, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ (SB059).

Der relativ große Wissenschaftscluster ‚Keynesianische Makroökonomik‘ ist ein dreifacher *Missing Cluster*, er matcht weder mit Lehrplan-, noch mit Schulbuch- oder Unterrichtsmaterialienclustern (WRK104). Unter den Lehrplanclustern findet sich auch kein affiner Cluster. Über sämtliche Lehrplancluster hinweg fehlen Begriffe (samt Synonymen) wie Neoklassik, Keynesianismus, Monetarismus, Neoliberalismus oder Kapitalismus. Das sind starke Indizien für systematische Lücken in den Lehrplänen hinsichtlich politischer Ökonomie und Makroökonomie.

Geht man auf die konkretere Ebene von rund 1.800 Fällen hinter sämtlichen Lehrplanclustern und analysiert die dort aufgegriffenen makroökonomisch-wirtschaftspolitischen Konzeptionen, ändert sich der Befund kaum. Während Neoklassik, Keynesianismus und Ordoliberalismus sehr selten, aber etwa gleich oft repräsentiert sind (in 6-9 Fällen), rangiert die soziale Marktwirtschaft um ein Vielfaches höher (135 Fälle). Kapitalismus und Neoliberalismus kommen viermal vor, fünfmal wird Kapitalismus als eine rein historische Situation ohne Gegenwartsbezug vorgestellt.

Verändern sich diese Befunde bei einer Analyse der affinen Schulbuchcluster? Im Cluster ‚Klassischer Keynesianismus‘ geht es explizit um die Wurzeln des Keynesianismus angesichts der Weltwirtschaftskrise, um die Kritik der klassischen Wirtschaftstheorie und die Innovationsleistung des Keynesianismus (SB012). Die übrigen Befunde liefern nur Verstreutes. Im Schulbuch-

cluster ‚Vermögensverteilung/Ungleichheit‘ wird eine Aussage von Keynes zur Expansion der Finanzmärkte zitiert (SB055). Im bipolar-heterogenen Cluster ‚Wirtschaftsleistung/Wirtschaftsgeschichte/Ökonomen‘ wird nur am Rande auch Keynes‘ Kritik am Wachstumsparadigma aufgegriffen (SB140).

Geht man auf die Ebene der Fälle, dann findet man im bereits erwähnten Schulbuchcluster ‚Staatseinnahmen, Staatsausgaben‘ (SB008) Angebotsorientierung oder Nachfrageorientierung, Monetarismus oder Keynesianismus/Keynes in zusammen rund einem Zwanzigstel der Fälle.

Bei den affinen Clustern der externen Unterrichtsmaterialien ergibt die Analyse Fehlanzeigen für die folgenden Begriffe samt Varianten und Synonymen: Keynesianismus, Neoklassik, Monetarismus oder Neoliberalismus sowie Angebots- oder Nachfrageorientierung. Die beiden Cluster ‚Unternehmen, Markt, Preis‘ und ‚Anreize‘ beziehen sich implizit bevorzugt auf Konzepte der Neoklassik (EUM026; EUM094). Der Cluster ‚Armutsbekämpfung‘ stellt den Bezug zu Wirtschaftswachstum und Welthandel her und schließt überwiegend an den neoliberalen Diskurs an (EUM058).

Zum Wissenschaftscluster ‚Wachstum, Indikatoren‘ existieren weder ein Lehrplan- noch ein Schulbuchmatch (WRK109, 29 Fälle, 3 Wörter). Auch lassen sich keine affinen Lehrplancluster identifizieren. Bei den Unterrichtsmaterialclustern ergibt sich aber ein *Match* zu ‚wachsende Weltbevölkerung‘ (EUM015).

Bei den Schulbüchern ist der Cluster ‚Grundbegriffe VWL/Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ inhaltlich unmittelbar affin und kongruent (SB059). Weitere affine Cluster finden sich in ‚Entwicklungs-/Schwellenländer, Freihandel‘ mit Fokus auf Wachstumseffekte von Freihandelsabkommen (SB003, komplementär und rekontextualisierend), in ‚Wachstum, Investition‘ mit makroökonomischem Akzent (SB010), in ‚Stabilität, Wirtschaftspolitik‘ mit Fokus auf Wachstumspolitik (SB011), in ‚Bedarf/Wachstum‘ bezüglich wachsender Nachfrage (SB040) sowie in weiteren Clustern, die Wachstumssemantiken enthalten und sich konkret etwa auf die Schaffung von Arbeitsplätzen, Jugendarbeitslosigkeit oder die Infrastruktur beziehen (SB041, SB042, SB097, SB102, SB103, SB140). Kontestierend inhaltlich affin sind Wachstumskritik, alternative Entwicklungs- und Wohlstandskonzepte in ‚Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum‘ und ‚globale Ungleichheit, HDI‘ (SB049, SB125).

Eine Reihe von Unterrichtsmaterialclustern ist inhaltlich affin: ‚wachsender Bedarf und seine Folgen‘ (‚Bedarf, Müll‘, EUM007), ‚Markt und Wettbewerb als Voraussetzung für Wachstum‘ (EUM026), ‚Verzicht und andere Maßnahmen gegen exzessives Wachstum‘ (EUM030), ‚Widersprüche zwischen Wachstum und Nachhaltigkeit‘ (EUM037), ‚neue Arbeitsplätze durch Wachstum‘ (EUM056), ‚bessere Lebensbedingungen und Armutsbekämpfung durch Wachstum‘ (EUM057; EUM058), ‚Verhältnis von Lebensqualität und Wachstum‘ (EUM059), ‚Wachstum durch Arbeitsteilung‘ (EUM071), ‚Problemerzeugung durch Wachstumsmodell der Industrieländer‘ (EUM101), ‚Wachstum der Schwellenländer‘ (EUM103), ‚internationaler Handel als

Wachstumsförderung', zugleich aber auch ,Kritik an Dominanz des Wachstumsziels' (EUM104; EUM115).

Tabelle 9: Missing Matches für Wissenschaftscluster der Makroökonomik und Politischen Ökonomie (Beispiele)

Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Makroökonomische Analyse, Veränderungen			
– Matchings	–	–	–
– Affine Cluster	–	Staatseinnahmen, Staatsausgaben; Wachstum, Investitionen Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik; Grundbegriffe VWL, vwl. Gesamtrechnung	Kapital, Investitionen; Vwl. Gesamtrechnung
Beschäftigung/ Vollbeschäftigung			
– Matchings	–	–	–
– Affine Cluster	Arbeitsmarkt [mikro] Familie, Vorsorge [mikro]	Export, Import; Arbeitsmarkt, Globalisierung; Grundbegriffe VWL, vwl. Gesamtrechnung	Arbeitsplätze, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit; Import, Export, Finanzkrise, Regulierung
Makroökonomik samt Mikrofundierung			
– Matchings	–	Klassischer Keynesianismus	Kapital, Investitionen
– Affine Cluster		Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik; Export, Import	
Makroökonomik: Geld, Investition, Wachstum			
– Matchings	–	Wachstum, Investitionen; Grundbegriffe VWL, vwl. Gesamtrechnung	–
– Affine Cluster	–	Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik; Klassischer Keynesianis-	

		mus	
Keynesianische Makroökonomik			
– <i>Matchings</i>	–	–	–
– <i>Affine Cluster</i>	–	Klassischer Keynesianismus	–
Wachstum, Indikatoren			
– <i>Matchings</i>	–	–	Wachsende Weltbevölkerung
– <i>Affine Cluster</i>	–	<p>Grundbegriffe VWL, vwl. Gesamtrechnung;</p> <p>Entwicklungs-/Schwellenländer, Freihandel;</p> <p>Wachstum, Investitionen;</p> <p>Stabilität, Wirtschaftspolitik;</p> <p>Bedarf/Wachstum;</p> <p>Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum;</p> <p>globale Ungleichheit, HDI</p>	<p>Bedarf, Müll;</p> <p>Unternehmen, Markt, Preis;</p> <p>Konsum, Besitz, Verzicht;</p> <p>Arbeitsplätze, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit;</p> <p>Lebensbedingungen;</p> <p>Armutsbekämpfung;</p> <p>Lebensqualität;</p> <p>Arbeitsteilung;</p> <p>Internationale Entwicklungszusammenarbeit</p> <p>Aufstieg Asien, BRICS/Angst vor Konsumbedürfnissen des globalen Südens;</p> <p>Import/Export/Finanzkrise/Regulierung;</p> <p>Vwl. Gesamtrechnung</p>
Funktionen, Makroökonomik			
– <i>Matchings</i>	–	–	–
– <i>Affine Cluster</i>	–	<p>Wachstum, Investitionen;</p> <p>Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik;</p> <p>Grundbegriffe VWL, vwl. Gesamtrechnung</p>	

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Insgesamt ist die Thematik des Wissenschaftsclusters ‚Wachstum, Indikatoren‘ angemessen und sehr breit repräsentiert. Festzuhalten ist, dass über die drei abhängigen Korpora hinweg der Akzent ganz überwiegend auf einer positiven Perspektive auf Wachstum liegt.

Beschäftigung, Arbeitslosigkeit

Es gibt zwei Wissenschaftscluster, die dieses Inhaltsfeld betreffen (WRK097, WRK114). Der Wissenschaftscluster ‚Beschäftigung, Vollbeschäftigung‘ ist disziplinär in der Politischen Ökonomie und in der Volkswirtschaftslehre (vor allem Makroökonomik, Theorie der Wirtschaftspolitik, ferner Mikroökonomik), der Arbeitsmarktökonomik und der Sozialpolitik sowie ferner auch in der Arbeitssoziologie verankert (WRK097). Er umfasst die makroökonomische Analyse des Arbeitsmarkts mit Arbeitsangebot, Arbeitsnachfrage, Nominal-/Reallohn/Lohnkosten, Beschäftigungsniveau, Gleichgewicht/Ungleichgewicht, Vollbeschäftigung/Unterbeschäftigung/Arbeitslosigkeit, aber auch die mikroökonomische(n) Theorie(n) von Arbeitsangebot des privaten Haushalts und Arbeitsnachfrage der privaten Unternehmen.

Es handelt sich auch hier um einen dreifachen *Missing Cluster*. Bei den Lehrplanclustern existieren weder *Matches* noch inhaltlich äquivalente Cluster für die genannten Konzepte. Für die Cluster ‚Arbeitsangebot‘, ‚Arbeitsnachfrage‘, ‚Reallohn‘, ‚Gleichgewicht‘, ‚Ungleichgewicht‘ oder ‚Vollbeschäftigung‘ muss man hier eine Fehlanzeige machen. Schaut man dagegen genauer in einzelne affine Lehrplancluster und in ihre einzelnen Fälle hinein, differenziert sich die Diagnose etwas.

Im großen affinen Lehrplancluster ‚Arbeitsmarkt‘ (LP037) wird ‚Beschäftigung‘ ganz überwiegend als mikroökonomischer Begriff verwendet, etwa bei Beschäftigungsformen und -verhältnis, Beschäftigung im Unternehmen, Beschäftigungschancen, -risiken oder -förderung sowie Beschäftigungsstruktur im Kontext von Wandel der Arbeitswelt, Qualifikationsanforderungen und Berufsorientierung. Deutlich seltener und meist auf die Sekundarstufe II beschränkt sind Fälle mit Begriffen wie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Beschäftigungsstand, Vollbeschäftigung, Konjunktur und Beschäftigung oder Wachstum und Beschäftigung. Im Übrigen enthält nur dieser Lehrplancluster den Begriff Arbeitslosigkeit.

Im kleinen Lehrplancluster ‚Familie/Vorsorge‘ (LP005) findet man mikroökonomische Perspektiven zum einen und überwiegend im Kontext von Lebensplanung und Berufsorientierung (Beschäftigungsverhältnis, abhängige Beschäftigung, Selbstständigkeit), zum anderen und deutlich seltener im Zusammenhang von Beschäftigungspolitik als Gegenstand der Politischen Ökonomie und der Volkswirtschaftslehre. Nur in etwa einem Viertel der Fälle gibt es explizite Inhaltvorgaben zum Konzept der Beschäftigungspolitik.

Wie stellt sich die Lage bei den Schulbuchclustern dar? Eine Suche über alle Schulbuchcluster hinweg ergibt eine Fehlanzeige für ‚Arbeitsangebot‘, ‚Arbeitsnachfrage‘ – aber ‚Arbeitsmarkt‘ kommt vor –, ‚Reallohn‘ und ‚Ungleichgewicht‘.

Für den Schulbuchcluster ‚Export/Import‘ spielt das Konzept Ungleichgewicht im Außenhandel eine Rolle (SB017). Der Schulbuchcluster ‚Wohlfahrtsstaat/Arbeitsmarktpolitik‘ enthält poli-

tisch-ökonomische Konzepte insofern, als hier globalisierte Arbeitsmärkte thematisiert werden, aber im Zentrum des Clusters stehen mikroökonomisch-betriebswirtschaftliche Probleme und Folgen (SB020). Die Folgen von Globalisierung, technologischem und strukturellem Wandel für Arbeitsplätze und Qualifikationen und damit gesamtwirtschaftliche Fragen spricht der Schulbuchcluster ‚Arbeitsmarkt/Globalisierung‘ an (SB021). Beim Schulbuchcluster ‚Grundbegriffe VWL, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ spielen Vollbeschäftigung und Arbeitslosenquote eine wichtige Rolle (SB059).

Bei den externen Unterrichtsmaterialien umfasst der Cluster ‚Arbeitsplätze/Produktivität/Wettbewerbsfähigkeit‘ vor allem Strategien zur Steigerung von Arbeitsproduktivität, Wachstum und internationaler Wettbewerbsfähigkeit (EUM056). Der Unterrichtsmaterialiencluster ‚Import/Export/Finanzkrise/Regulierung‘ betrifft insbesondere internationale Verflechtung, Außenhandelsbilanz, ausländische Investitionen und globalisierten Kapitalismus und repräsentiert damit einen Zugang der Politischen Ökonomie (EUM104).

Auch für den politisch-makroökonomischen Wissenschaftscluster ‚Beschäftigung, Vollbeschäftigung‘ (WRK097) kann man zusammenfassend konstatieren, dass die affinen Lehrplancluster einen mikroökonomischen Bias und eine Lücke hinsichtlich Politischer Ökonomie und Makroökonomik aufweisen. Auch hier zeigt sich, dass dieses Defizit in den inhaltlich affinen Schulbuchclustern weniger stark ausgeprägt ist.

Zum Wissenschaftscluster ‚Arbeitslosenquote, Verlauf‘ (WRK114) gibt es kein *Match* zu den Lehrplan- und Unterrichtsmaterialienclustern. Ein rekontextualisierendes *Match* besteht bei Schulbüchern zu ‚Grundbegriffe VWL, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘, der auch die Arbeitslosenquote enthält (SB059). Als inhaltlich im weiteren Sinne affin erweist sich ‚Arbeitsmarkt‘ (LP037), weil Arbeitslosigkeit hier aufgegriffen wird. Da die Stabilisierung des Verlaufs der Arbeitslosenquote ein recht spezieller Gegenstand ist, erscheint die geringe Resonanz als unproblematisch.

Geld und Geldpolitik

Drei Wissenschaftscluster betreffen den Inhaltskomplex Geld (WRK004, WRK067, WRK101). Zum Wissenschaftscluster ‚Entscheidungsträger, EZB‘ findet man kein *Match* bei Lehrplänen (WRK004). Es gibt zwei komplementär matchende Cluster, den Schulbuchcluster ‚Geldpolitik der EZB, Banken, Geld‘ (SB094) und den Unterrichtsmaterialiencluster ‚Kredit & Zentralbank‘ (EUM024). Der Schulbuchcluster enthält im Kern Inhalte zu Geld, Banken, Zentralbank und EZB, Geldpolitik, Eurosystem und Kreditvergabe. Ganz ähnlich ist der Materialiencluster inhaltlich strukturiert, er präsentiert die zentralen Begriffe der Finanzwirtschaft, fokussiert auf Zentralbankgeld und Geldschöpfung, Kredite und Schulden sowie auf Anlegen, Zinsen und Kreditkarte, setzt den Akzent aber letztlich viel stärker auf eine private, praktische Perspektive (*financial literacy*). Hinzu kommt der rekontextualisierende Materialiencluster ‚Unternehmen, Markt, Preis‘ (EUM026), er ist insofern ein Teilmatch zum WRK-Cluster über das Konzept des Kunden bzw. der Kundin, das er stärker betont, indem er Handlungen und Rollen im Wirtschaftskreislauf ins Zentrum stellt und es damit einen anderen Kontext einbindet.

Der relativ große Wissenschaftscluster ‚sozialwissenschaftliche Geldtheorie‘ enthält vor allem Geldsoziologie und etwas Volkswirtschaftslehre (WRK067). Er ist ein dreifacher *Missing Cluster*. Es geht hier unter anderem um die allgemeine Bedeutung des Geldes als Kredit und als Ware, als Medium für die soziale Differenzierung und die moderne Gesellschaft, um seine kulturelle Dimension, die Folgen der Geldwirtschaft auf die Orientierung der Menschen, die Eigendynamik des Geldes und seine Eignung als Machtmittel. Explizite Theoriebezüge findet man u. a. zu Georg Simmel, Talcott Parsons und Niklas Luhmann.

Inhaltlich affine Lehrplancluster fehlen mit Ausnahme des Clusters ‚Angebot und Nachfrage‘, der in Teilen affin ist (LP033). Hier wird Geld vorwiegend in seinen Funktionen, vor allem als Tausch- und Zahlungsmittel, dargestellt und aus mikroökonomischer, gelegentlich auch betriebswirtschaftlicher Perspektive betrachtet. Ein theoretischer und reflektierter Zugang zu Geld fehlt aber gänzlich, makroökonomische Zugänge zu Geld sind sehr selten.

Unter den affinen Schulbuchclustern enthält ‚Grundbegriffe VWL, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ einschlägige Begriffe wie Inflation, Inflationsrate, stabil und real (SB059). In den einzelnen Fällen dieses Clusters tauchen darüber hinaus Begriffe wie Geldwert, Preisindex, Kaufkraft, Nominal- und Reallohn auf. Im Zentrum stehen inhaltlich die Stabilität des Preisniveaus bzw. des Geldwerts als wirtschaftspolitische Zielvorgabe sowie die dafür einschlägigen wirtschaftlichen Kennziffern und Daten.

In den Clustern der externen Unterrichtsmaterialien findet man keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass die genannten Facetten der allgemeinen Bedeutung von Geld aufgegriffen werden. Vielmehr geht es hier vor allem um Geldwert, Zahlung, Kredit, Banken und Zentralbanken.

Zum Wissenschaftscluster ‚europäische Wirtschafts- und Geldpolitik‘ ergeben sich bei den Lehrplänen keine *Matches* (WRK101). Der *Match* bei den Schulbüchern mit dem großen Cluster ‚Eurozone, ESM, Finanzpolitik‘ ist kongruent (SB096). Der Schulbuchcluster ‚Geldpolitik der EZB, Banken, Geld‘ matcht auf rekontextualisierende Weise (SB094). Darüber hinaus gibt es zwei matchende Unterrichtsmaterialcluster: ‚EU, Binnenmarkt, Währungsunion‘ und ‚Politik EZB und Unabhängigkeit generell‘ (EUM042; EUM121). Das erste *Match* ist komplementär; während der Wissenschaftscluster die Politik der EU-Finanzinstitutionen in den Blick nimmt, konzentriert sich der Unterrichtsmaterialcluster mehr auf Institutionenkunde. Das zweite *Match* verhält sich kongruent, es wird aber im Wesentlichen auf die Unabhängigkeit der EZB fokussiert.

Im potenziell affinen Lehrplancluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ finden sich keine Elemente, die zum Wissenschaftscluster ‚EZB, Banken, Kredite‘ passen (LP034, 6 Wörter). Auch die Schulbuchcluster ‚Wohlfahrtsstaat/Sozialversicherungen‘, ‚Wohlfahrtsstaat/Rente/Privatisierung‘ (SB060, SB061) und ‚Mensch/Bedürfnisse/Markt‘ (SB069) erweisen sich als nicht affin.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrpläne und Schulbücher zum einen eine spezifische disziplinäre Lücke aufweisen, da (wirtschafts-)soziologisches Wissen über Geld, Geldkultur und Geldgesellschaft gänzlich fehlt. Zum anderen besteht das grundsätzliche Defizit eines sozial-

wissenschaftlich-theoretischen Zugangs zu Geld und zum Verhältnis von Geld, Individuum und Gesellschaft. Es herrscht eine problematische Beschränkung auf die volkswirtschaftliche Mainstreamperspektive vor.

Marktversagen und Externalitäten

Zu Marktversagen und externen Effekte existieren zwei Wissenschaftscluster (WRK084, WRK110). Der kleine Wissenschaftscluster ‚Marktversagen‘ umfasst vor allem Inhalte aus der multiparadigmatischen Volkswirtschaftslehre und der Umweltökonomik (WRK084, 16 Fälle, darunter 14 ‚echte‘, 3 Wörter). Er schließt inhaltlich auch öffentliche Güter sowie die Instrumente des Ausgleichs von Marktversagen ein, die meist vom Staat genutzt werden (sollen; Staatseingriffe). Dieser Cluster erzeugt ein dreifaches *Missing Match*.

Schaut man sich jenseits dieses *Missing Matches* die inhaltlich affinen Lehrplancluster an, findet man auch dort das Konzept Marktversagen unter den Clusterbegriffen nicht vertreten. Ebenso erweisen sich die beiden Lehrplancluster ‚Gesellschaftlich-politische Probleme‘ und ‚Ressourcen/Knappheit/Verteilung‘ bei näherer Betrachtung als für das Konzept Marktversagen unergiebig (LP019; LP069). Mit Blick auf Lehrpläne handelt es sich beim Wissenschaftscluster ‚Marktversagen‘ also nach genauerer inhaltlicher Prüfung jenseits der *Matches* tatsächlich um einen *Missing Cluster*.

Diese Fehlanzeige motiviert dazu, auch die konkretere Ebene der einzelnen Fälle unter der Clusterebene einzubeziehen. Untersucht man alle Lehrplanfälle über sämtliche Lehrplancluster hinweg, enthalten 15 von insgesamt 1.799 Fällen den Begriff Marktversagen und acht Fälle den Begriff Staats- bzw. Politikversagen. Das Konzept der externen Effekte beschreibt einen Teilbereich des Marktversagens, es kommt in der gymnasialen Oberstufe achtmal vor, in der Sekundarstufe I dreimal. Man kann damit festhalten, dass beide aus Sicht der Lehrpläne sehr randständige Konzepte sind.

Wie sieht es bei den Schulbuchclustern aus, die mit dem Wissenschaftscluster ‚Marktversagen‘ zwar nicht matchen, aber eine inhaltliche Nähe dazu aufweisen? Die Thematik des Marktversagens spielt im Schulbuchcluster ‚Soziale Marktwirtschaft, dt. Wohlfahrtsstaat‘ eine gewisse Rolle (SB034). Allerdings kommt das Konzept Marktversagen dort mit drei Nennungen sehr selten vor. Häufiger erwähnt wird die den Märkten inhärente Tendenz zur Beschränkung oder Aufhebung von Wettbewerb, die insofern zum Konzept Marktversagen gehört, als sie in letzter Konsequenz zur Selbsterstörung des Wettbewerbsmarkts führt.

Im Schulbuchcluster ‚Umweltpolitik/Klimawandel/Folgen/Anpassung‘ (SB036) findet man vier Fälle, die sich explizit auf Marktversagen oder Externalitäten beziehen. Dieser Cluster hat also eine, wenngleich schwache, inhaltliche Beziehung zum Wissenschaftscluster ‚Marktversagen‘, verhält sich also affin dazu.

Elemente des Wissenschaftsclusters ‚Marktversagen‘ tauchen auch im Wissenschaftscluster ‚Nachhaltigkeit‘ auf (WRK029). In diesem extrem großen Cluster mit mittlerer Wörterzahl bezieht sich ‚Marktversagen‘ mit insgesamt 38 Fällen vor allem auf Theorien des Marktversagens

in Neoklassik, Ökologischer Ökonomik und Nachhaltigkeitsökonomik, auf die Theorie öffentlicher und privater Güter und die Theorie natürlicher Ressourcen.

Da Marktversagen auch mit externen Effekten zusammenhängt, ziehen wir auch die *Matches* des Wissenschaftsclusters ‚Externalitäten, externe Arbeitsmärkte‘ heran (WRK110). Hier ergibt sich weder ein *Match* zu den Lehrplanclustern, noch findet man dort affine Cluster. Bei den Schulbuchclustern matcht ‚externe Effekte‘ in kongruentem Verhältnis zum ersten Inhaltsfeld dieses Wissenschaftsclusters und ist damit teilkonsistent; der Schulbuchcluster bringt viele Beispiele zu positiven und negativen externen Effekten (SB081). Ein teilkonsistenter Schulbuchmatch zum zweiten Teil ist ‚Arbeitsmarktanforderungen (Flexibilität/Mobilität)‘ (SB127). Schließlich gibt es ein teilkonsistentes *Match* mit dem Unterrichtsmaterialiencluster ‚Multiperspektivität: positive/negative Effekte‘, da nur ein kleiner Teil davon sich auf externe Effekte bezieht (EUM095).

Darüber hinaus gibt es affine Cluster, die sich auf Externalitäten beziehen. Wir haben sie eben beim Wissenschaftscluster ‚Marktversagen‘ beschrieben (WRK084). Für die Lehrpläne mussten wir eine Fehlanzeige machen, bei den Schulbüchern fanden wir zwei affine Cluster (SB034, SB036) und es ergab sich ein affiner Unterrichtsmaterialiencluster (EUM095).

Bezugnahmen auf Externalitäten als eine Form von Marktversagen kann man auch in den *Matches* zum Wissenschaftscluster ‚Nachhaltigkeit‘ erwarten (WRK029). Er matcht bei den Schulbüchern mit dem Cluster ‚Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum‘ (SB049). Zum Konzept Marktversagen passt hier inhaltlich das Konzept der externen Kosten, das in den Schulbuchclusterbegriffen aber nur sehr indirekt etwa an Natur, natürliche Ressourcen, Umwelt und Umweltschutz angeschlossen wird.

Auch auf der Fallebene wird Externalität nur relativ selten explizit erwähnt (SB049) und nur etwa doppelt so häufig mit negativen Folgen oder Schäden umschrieben. Nur je einmal findet man in diesem Schulbuchcluster die beiden Fachkonzepte (fehlende) Selbststeuerungseffizienz und Tragödie der Allmende. Als ein entferntes Konzept kann man eventuell das Konzept der Leistungsfähigkeit im Wissenschaftscluster ‚Wohlfahrtsstaat/Regime, Vergleich‘ anführen (WRK118).

Im matchenden Unterrichtsmaterialcluster ‚Multiperspektivität: positive/negative Effekte‘ bezieht sich das Konzept der Externalitäten vor allem auf Umwelt, Globalisierung, Freihandel (EUM095). Das zeigt die Einzelfallanalyse. Aber es kommt in dieser inhaltlich spezifizierten Bedeutung nur in wenigen Fällen des Clusters vor; überwiegend betreffen die Fälle formale Verwendungen im Sinne der positiven/negativen Folgen von irgendetwas. Der Unterrichtsmaterialcluster ‚Ökonomie, Ökologie, Soziales‘ enthält keine affinen Begriffe dazu (EUM093).

Es ist erstaunlich, dass eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialclustern die Verwendung des Konzepts der Externalitäten oder affiner Begriffe sehr nahelegt, aber anscheinend kein Gebrauch davon gemacht wird (z. B. Rohstoffe, Arbeitsbedingungen, Landwirtschaft, Wachstum/Wohlstand, Katastrophen/Schäden, Migration).

Insgesamt fehlen mit Marktversagen oder Externalitäten ausgerechnet die expliziten, verallgemeinerungsfähigen und übertragbaren Konzepte, es bleibt bei schwachen Umschreibungen. Die hier analysierten *Missing Matches* indizieren also trotz einiger affiner Cluster das weitgehende Fehlen eines wichtigen wissenschaftlichen Konzepts.

Außenhandel und Globalisierung

Der Wissenschaftscluster ‚Globalisierung & Außenhandel‘ (WRK100) führt zu einem *Missing Match* beim Lehrplankorpus. Dies wird nur sehr schwach durch ähnliche Inhalte im Kontext Globalisierung und regionale Verflechtung gemildert (LP065). Dagegen ergeben sich bei den Schulbüchern mit den Clustern ‚Export/Import‘ und ‚Demographie, Auslandsinvestitionen‘ zwei *Matches* und mit ‚Import, Export/Finanzkrise/Regulierung‘ eins bei den Unterrichtsmaterialien (SB017; SB058; EUM104; vgl. Kap. 7.4.1; 7.4.6). Beim Schulbuchcluster ‚Export/Import‘ fehlt der Komplex Auslandsinvestitionen, es handelt sich also um ein lückenhaftes Verhältnis; diese Lücke wird durch ‚Demographie, Auslandsinvestitionen‘ einerseits gefüllt, andererseits aber insbesondere mit demographischer Entwicklung verknüpft, also rekontextualisiert. Der matchende Unterrichtsmaterialiencluster ist kongruent. Generell gehen die externen Materialien an Auslandsinvestitionen auch mit kritischeren Perspektiven heran als die Schulbücher. Dieser Wissenschaftscluster ist also bei Schulbuch- und Unterrichtsmaterialclustern zufriedenstellend repräsentiert, bleibt aber in den Lehrplänen ein Defizit.

Der Wissenschaftscluster ‚Offene Volkswirtschaft‘ stellt diesen für die wohlhabenden und führenden Volkswirtschaften zutreffenden Typ mehrheitlich als dem geschlossenen Typ überlegen dar (WRK102). Im Lehrplancluster ergibt sich kein *Match*. Wie bei WRK100 wird auch dieses *Missing Match* nicht durch inhaltlich affine Lehrplancluster ausgeglichen. Bei den Schulbüchern existiert ein kontestierender *Match* zum großen Cluster ‚Finanzkrise‘, der die internationale Verflechtung der offenen Kapitalmärkte als Krisen triggernd thematisiert (SB005). Bei den Unterrichtsmaterialien dagegen matcht der Cluster ‚Offene Volkswirtschaft/Indikatoren‘ kongruent, der Offenheit und Wachstum verknüpft (EUM115).

Man findet darüber hinaus inhaltlich affine Schulbuchcluster wie ‚Liberalisierung‘ mit Fokus auf der Öffnung von Märkten und dem Abbau von Handelshemmnissen (SB001, komplementär), mit Blick u. a. auf Außenhandelspolitik, Handelsorganisationen und Freihandelsabkommen in den Clustern ‚Standards‘, ‚Entwicklungs-/Schwellenländer, Freihandel‘, ‚Globalisierungskritik‘, ‚Export/Import‘, ‚Arbeitsteilung/Freehandel‘, ‚Ricardo‘, ‚EU-Binnenmarkt/Freiheiten‘ (SB002; SB003; SB004; SB017; SB044; SB076; SB099). Inhaltlich affin bei Unterrichtsmaterialclustern sind ‚Armutsbekämpfung‘ (EUM058), der Wachstum durch Welthandel als eine Strategie ausweist, ‚Welthandel & Konkurrenz‘ (EUM100), der vor allem die Geschichte, Institutionen und Politik des Freihandels und entsprechender Abkommen thematisiert, ‚Aufstieg Asiens/BRICS‘ (EUM103), der die Marktzugangsprobleme von Entwicklungs- und Schwellenländern diskutiert, sowie ‚Import/Export/Finanzkrise/Regulierung‘ (EUM104), der Grundbegriffe des Welthandels liefert und Handel ambivalent als Wachstumschance und Verdrängungsprozess präsentiert. Insgesamt kann man sehen, dass der Wissenschaftscluster ‚Offene Volkswirtschaft‘ breite und vielfältige Resonanz erzeugt.

Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit

Die Wissenschaftscluster WRK107 und WRK108 hängen inhaltlich eng zusammen. Für den Cluster ‚Humankapital, Produktivität‘, der auf die Steigerung der Produktivität durch Humankapitalinvestitionen abstellt (WRK107), existiert kein *Match* mit dem Lehrplancluster. Affine Lehrplancluster mit komplementärem Bezug sind ‚Arbeitsmarkt‘ (LP037) sowie ‚Neue Technologien, Qualifikation‘ (LP038). Es findet sich ein rekontextualisierender Schulbuchmatch zum Cluster ‚Arbeitskosten/Wettbewerbsfähigkeit‘ (SB022). Bei den Unterrichtsmaterialclustern stößt man auf den *Match* zu ‚Arbeitsplätze, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit‘, der komplementär und rekontextualisierend ist (EUM056). Diese beiden *Matches* stellen aber die Wettbewerbsfähigkeit ins Zentrum, setzen also einen etwas anderen Akzent als Produktivitätssteigerung. Als weiteren, inhaltlich affinen, nicht matchenden Schulbuchcluster findet man ‚Exempel Auto‘ (SB073). Bei den affinen Clustern der Unterrichtsmaterialien thematisiert ‚globale Ungleichheit/arme Länder Afrikas‘ rekontextualisierend die Abwanderung von Humankapital (EUM109), während ‚technischer Wandel/ Fortschritt‘ u. a. die Humankapitaltheorie und die Relevanz von Humankapital für Innovationen betont (EUM160). Der affine Cluster ‚Infrastrukturausbau‘ beschreibt dessen positiven Effekt auf die Produktivität (EUM029).

Der Wissenschaftscluster ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ erzeugt ein ähnliches Matchingprofil wie ‚Humankapital/Produktivität‘, er hat zwei identische *Matches* und bleibt ebenfalls ohne Lehrplanmatch (WRK108). Auch affine Lehrplancluster fehlen. Es gibt bei den Schulbüchern einen teilkonsistenten *Match* mit SB022, der Produktivität und Arbeitskosten als strategische Größen der Wettbewerbsfähigkeit präsentiert, bei den Unterrichtsmaterialien einen komplementären mit ‚Arbeitsplätze, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit‘ (EUM056).

Der inhaltlich affine, rekontextualisierende Schulbuchcluster ‚Standortverlagerung: Fälle‘ umfasst Produktionsverlagerungen in Niedriglohnländer, die mit dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit begründet werden (SB158). Häufig kommen Schulbuchcluster vor, die sich mit dem Wettbewerb und seinen positiven Wirkungen allgemein beschäftigen, insbesondere im Kontext der sozialen Marktwirtschaft und der staatlichen Wettbewerbspolitik (SB013, SB023, SB034, SB084, SB098, SB146). Kontestierend zur Wettbewerbssemantik verhält sich der matchende Unterrichtsmaterialiencluster ‚Lebensbedingungen‘, der den Fokus auf Grundversorgung und Bildung von benachteiligten Gruppen legt (EUM057).

Zusammengenommen deuten die Korrespondenzen von WRK107 und WRK108 in den abhängigen Clustern darauf hin, dass die Thematik der Wettbewerbsfähigkeit in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien eine relativ starke Stellung einnimmt.

Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung

Die Wissenschaftscluster ‚Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘, ‚Bruttoinlandsprodukt/Kennziffern‘ und ‚Wertschöpfung‘ gehören inhaltlich zusammen (WRK088, WRK111, WRK112). ‚Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ bleibt ohne *Matches* bei den Lehrplan- und den Schulbuchclustern (WRK088), hat aber mit dem Unterrichtsmaterialiencluster ‚Offene Volkswirtschaft/Indikatoren‘ ein kongruentes *Match* (EUM115). Der Lehrplankorpus enthält

auch keine inhaltlich affinen Cluster. Der große Schulbuchcluster ‚Grundbegriffe VWL, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung‘ umfasst wichtige Größen der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, verhält sich also im Wesentlichen kongruent (SB059). Im Cluster ‚Exempel Auto‘ wird das Sozialprodukt als (zu) heterogener Wohlstandsmaßstab thematisiert (SB073). Im recht kleinen Schulbuchcluster ‚Glück‘ geht es um das Verhältnis von Glück und materiellem Wohlstand und die Glücksforschung, er steht in einem vorwiegend kontestierenden Verhältnis zum Wissenschaftskorpus (SB074). Mit ähnlicher Argumentation und damit kontestierend greift der Cluster ‚Hunger/Versorgung, Indikatoren‘ u. a. den *Human Development Index* als Alternative zur Sozialproduktvariante auf (SB050). Das Inhaltsfeld des Wissenschaftsclusters ist damit einigermaßen angemessen abgedeckt, die Schulbücher gehen aber inhaltlich deutlich darüber hinaus und bieten auch alternative konzeptionelle Zugänge an.

Der Wissenschaftscluster ‚Bruttoinlandsprodukt, Kennziffern‘ bleibt ohne *Match* bei den Lehrplanclustern, erzeugt aber zwei *Matches* bei den Schulbuch- und eins bei Unterrichtsmaterialienclustern (WRK111). Ein kongruenter *Match* besteht zu ‚Anteil‘ (SB057), ein komplementärer zu ‚Demographie/Auslandsinvestitionen‘ (SB058). Bei den Unterrichtsmaterialien ist ‚Bruttoinlandsprodukt‘ kongruent (EUM105). Die Repräsentation des Wissenschaftsclusters ist damit gegeben.

Der Wissenschaftscluster ‚Wertschöpfung‘, der diesen Indikator zu anderen in Beziehung setzt, produziert weder bei den Lehrplanclustern noch bei den Schulbuchclustern ein *Match* (WRK112). Bei den Unterrichtsmaterialien matcht er mit der Wertschöpfung im Kontext des Clusters von ‚Kredit/Zentralbank‘, der den Begriff hier ähnlich verwendet, aber das Verhältnis von Geld- und Wertschöpfung nur sehr beiläufig ergänzt und insofern ein Fall eines lückenhaften Verhältnisses ist (EUM024). Bei den Schulbuchclustern inhaltlich affin sind ‚Exempel Auto‘ (SB073, rekontextualisierend) und der Minicluster ‚Wertschöpfung: öffentliche Güter‘ (SB077). Der Materialiencluster ‚Fair Trade‘ ist insofern kontestierend, als er explizit normative Maßstäbe an Wertschöpfungsprozesse anlegt (EUM027). Die Inhalte des Wissenschaftsclusters finden sich also in den Schulbuch- und Unterrichtsmaterialienkorpora wieder.

Weitere Wissenschaftscluster

Der kleine Wissenschaftscluster ‚Maximieren, Durchsetzen‘ bezieht sich nur zum Teil auf Nutzen- oder Gewinnmaximierung im mikroökonomischen Sinne, sondern betrifft meist Versuche des Durchsetzens von Programmen oder Maßnahmen in ganz diversen Feldern (WRK026). Ihm steht ein dreifaches *Missing Match* gegenüber. Zu den inhaltlich affinen Clustern gehören die rekontextualisierenden Lehrplancluster ‚Rationalität/Wirtschaft‘ (LP028), der das Rationalitätsdenken auf wirtschaftliche Strukturen und Prozesse anwendet, ‚Angebot und Nachfrage‘, der die Maximierungsannahme im Markt- und Preisbildungsmodell aufgreift (LP033), und ‚Unternehmen‘, wo sie im Rahmen des Gewinnziels und der Gewinn- und Verlustrechnung eine Rolle spielt (LP040). Auch einige Schulbuchcluster verhalten sich rekontextualisierend: der sehr große Cluster ‚Güter, Markt, Preis‘ (SB013, 3.101 Fälle, 45 Wörter) und der Cluster ‚Warenerwerb‘ (SB014). Komplementär verhalten sich ‚Wohlfahrtsstaat/Arbeitsmarktpolitik‘ (SB020), ‚Arbeitskosten/Wettbewerbsfähigkeit‘ (SB022) und ‚Theorie/Homo oeconomicus‘ (SB124). Bei

den Unterrichtsmaterialclustern steht in komplementärer Relation zum Cluster ‚Maximieren, Durchsetzen‘ derjenige des ‚Aktienhandels‘ (EUM022). Rekontextualisierend ist ‚Politik/ Entscheidungen/ Wahlen‘ (EUM080), komplementär ist wiederum ‚Anreize‘ (EUM094). Der Inhaltskomplex Maximieren ist also in den abhängigen Korpora sehr stark vertreten und eher überrepräsentiert.

Der Wissenschaftscluster ‚Effizienz, Allokation‘ fokussiert die volkswirtschaftlichen Basiskonzepte Optimieren, Effizienz, Allokation und Bedürfnisbefriedigung (WRK027). Er bleibt ohne *Matches* bei Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien. Ein rekontextualisierendes Verhältnis besteht zum affinen Lehrplancluster ‚Angebot und Nachfrage‘ mit Blick auf Märkte und Preisbildung (LP033), zum Cluster ‚Politikunterricht/politische Urteilsbildung‘ in Form von Effizienz als ein Beurteilungskriterium für eine politische Maßnahme (LP057). Das findet sich in sehr ähnlicher Struktur im einzigen matchenden Schulbuchcluster ‚Kriterien: Effizienz, Legitimität‘ (SB133). Affin und rekontextualisierend sind die eben genannten Cluster SB020 und SB022 sowie bei den Unterrichtsmaterialien ‚Soziale Marktwirtschaft‘, weil ihr optimale Allokation und Effizienz zugeschrieben werden (EUM049). Teils rekontextualisierend, teils kontestierend ist das Verhältnis zum affinen Unterrichtsmaterialcluster ‚Lebensqualität‘, in dem es um die Debatten um Lebensqualität und Glück, Wirtschaftswachstum und Wohlstand geht (EUM059).

‚Eigentum, Unternehmen‘ ist ein Wissenschaftscluster, der volks- und betriebswirtschaftliche, institutionenökonomische und philosophische Zugänge zu diesen Kategorien umfasst (WRK039). Den Akteurstyp Unternehmer_in greift der Lehrplancluster ‚Wirtschaftsbürger‘ auf (LP004), der Cluster ‚Unternehmen‘ thematisiert unter anderem die spezifische Situation der Gründung (LP040, beide sind also rekontextualisierend. Die wissenschaftlich und politisch höchst relevante Kategorie Eigentum bleibt in den Lehrplanclustern unberücksichtigt. Bei den Schulbuchclustern kommt Privateigentum als zentrale Norm in ‚Soziale Marktwirtschaft‘ vor (SB034), in ‚freie Entscheidung‘ mit Blick auf Unternehmer_innen und die Eigentümer_innen der Produktionsmittel (SB070) und in ‚politisches System/Grundgesetz/Sozialstaat‘ als grundrechtliche Gewährleistung des Privateigentums (SB090). Wir finden hier also drei überwiegend komplementäre Cluster. Der Akteurstyp Unternehmer_in ist in den Schulbuchclustern stark vertreten (SB012, SB013, SB033, SB043, SB055, SB087, SB103, SB142, SB148).

Zum Wissenschaftscluster ‚Individualisierung‘ existiert kein inhaltlich verwandter Lehrplancluster (WRK071). Wenn man Individualisierung als in sozialer Ungleichheit grundsätzlich enthalten interpretiert, korrespondiert potenziell allein der Cluster ‚Ungleichheit‘; das reicht aber inhaltlich nicht aus, um ihn als affin einzuordnen (LP071). Dies indiziert ein thematisches Defizit in den Lehrplanclustern. Bei den Schulbuchclustern sehr passend ist der Cluster ‚Ungleichheit/Individualisierung‘, der die soziologische Diagnose aufgreift (SB122), während ‚Ungleichheit: Kern (Gender)‘ Individualisierung in einen spezifischen Zusammenhang stellt, also rekontextualisiert (SB129). Der Cluster ‚Arbeitsmarktanforderungen (Flexibilität, Mobilität)‘ macht aus der Diagnose eine unausweichliche Anforderung an die Menschen (SB127). So setzt sich das Schulbuch in ein kontestierendes Verhältnis. Für die Unterrichtsmaterialcluster ist Indivi-

dualisierung kein Thema; im Kontext von Arbeitszeit thematisieren sie allerdings im Cluster ‚Ungleichheit/Entgrenzung der Arbeit kritisch‘ auch die Flexibilität (EUM142).

Der sehr kleine Wissenschaftscluster ‚Ungleichheit/Theorie‘ enthält Mechanismen von gesellschaftlicher Reproduktion, sozialer Ungleichheit und Geschlechterdifferenz und produziert ein dreifaches *Missing Match* (WRK073). Inhaltlich Ähnliches greift aber der Lehrplancluster ‚Ungleichheit‘ auf, er steht deshalb in kongruenter Relation zu diesem Wissenschaftscluster (LP071). Enger fokussiert sind ‚Ungleichheit/Gender‘ (LP060), der genau genommen nur diese Kategorien ohne weitere inhaltliche Analyse umfasst, und ‚Ungleichheit/Vorsorge‘, bei dem es auch um Genderaspekte bei der eigenen Berufswahl sowie Familien- und Lebensplanung geht (LP005). Zwei weitere Lehrplancluster nehmen nur didaktische Fragen und keine inhaltlichen Aspekte auf (LP030, LP048). Auch diese beiden Lehrplancluster greifen – ähnlich wie der eben im Kontext Individualisierung erwähnte Lehrplancluster – diese spezifische Perspektive auf Ungleichheit also nur sehr bedingt auf. Dagegen stellen die Schulbuchcluster Ungleichheit breit dar, etwa im Riesencenter ‚Gesellschaft, allgemein‘ (SB026, 7.935 Fälle, 33 Wörter) oder in ‚Ungleichheit (Armut, absolut/ relativ)‘ (SB051), und behandeln sie auch im Kontext von ‚deutscher Wohlfahrtsstaat‘ (SB035) und in ‚Ungleichheit: Kern (Gender)‘ (SB129) sowie enger zugeschnitten in ‚Vermögensverteilung‘ (SB055) und ‚Einkommensungleichheit‘ (SB065). Auch bei den Unterrichtsmaterialien findet man verwandte Cluster, zum einen mit einem Schwerpunkt auf globalen Ungleichheiten und Ungleichheiten im globalen Süden (‚Grundbedürfnisse im globalen Süden‘, EUM006), zum anderen enger fokussiert auf Arbeitsbedingungen (‚Textilindustrie Bangladesch, Arbeitsbedingungen‘, EUM002) sowie Einkommens- und Vermögensungleichheit (‚Ungleichheit/Verteilung‘, EUM073) und schließlich allgemein auf diverse ungleiche Lebensumstände bezogen (‚globale Ungleichheit‘, EUM125). Festzuhalten bleibt, dass bei Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien eher die Phänomene und Ursachen von Ungleichheit in den Blick genommen werden, nicht aber deren Reproduktionsmechanismen und theoretische Erklärung.

Beim mikroökonomischen Wissenschaftscluster ‚Preisbildung‘ geht es um freie Preisbildung und die Wirkungen von Eingriffen (WRK085); er trifft nur bei den Unterrichtsmaterialien auf einen *Missing Match*. Dagegen greift der matchende Lehrplancluster ‚Angebot und Nachfrage‘ auf, setzt den Akzent jedoch stärker auf Markt, Preisbildung und Konsum (LP033). Bei den Schulbuchclustern findet man eine ganze Reihe von Passungen. Das betrifft insbesondere den einzigen hier matchenden Cluster ‚Wirtschaft: politische Eingriffe‘, wo es um Prozesspolitik, Subventionen und Wettbewerbspolitik geht (SB146). Der affine Cluster ‚Schuldenabbau affirmativ‘ behandelt auch politischen Einfluss auf die Wirtschaft, aber in einem deutlich breiteren Kontext (SB104). Der ebenfalls affine Cluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ stellt den Inhalt in den größeren Zusammenhang von freien und sozialen Marktwirtschaften (SB034), noch allgemeiner eingeordnet wird der Inhalt bei ‚Gefährdung, Eingreifen‘ in Antworten auf Problemlagen (SB084). Breit thematisiert wird Preisbildung im extrem großen Unterrichtsmaterialcluster ‚Unternehmen, Markt, Preis‘ (EUM026, 6.033 Fälle, 41 Wörter). Trotz zweifach fehlender *Mat-*

ches erzeugt der Wissenschaftscluster inhaltlich offensichtlich hinreichend Resonanz in allen drei abhängigen Clustern.

Der relativ kleine Wissenschaftscluster ‚Kostenfunktion, Parameter‘ (WRK091, 32 Fälle, 3 Wörter) erbringt ebenfalls einen dreifachen *Missing Match* bei Lehrplänen, Schulbüchern und Materialien. Er bezieht sich disziplinär auf Volkswirtschaftslehre (Mikroökonomik), Institutionenökonomik und Arbeitsmarktökonomik sowie ferner Sozialpolitik und umfasst inhaltlich vor allem die Beschreibung der Kostenfunktion von Marktanbieter_innen samt deren mathematischen Grundlagen.

Der Wissenschaftscluster der volkswirtschaftlichen ‚Produktionsfaktoren‘ erzielt ein *Match* bei den Lehrplan- und eins bei den Schulbuchclustern (WRK096). Der Lehrplancluster ‚Unternehmen‘ enthält die betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren aus der Perspektive der Unternehmensgründung, ist also rekontextualisierend (LP040), der Schulbuchcluster ‚Produktionsfaktoren‘ verhält sich kongruent (SB016). Dieser Wissenschaftscluster ist damit angemessen repräsentiert.

Ohne *Match* bei den Lehrplanclustern bleibt der Wissenschaftscluster ‚Nutzenfunktion Arbeit, Freizeit‘, er hat aber zwei kongruent matchende Cluster bei den Schulbüchern und den externen Unterrichtsmaterialien (WRK098). Während der Wissenschaftscluster das klassische Nutzenkalkül zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Freizeit in den Blick nimmt, läuft der *Match* zum Schulbuchcluster ‚Entgrenzung der Arbeit‘ über die Work-Life-Balance-Debatte (SB072) und bei ‚Entgrenzung Arbeit: Kritik‘ insbesondere über Beschäftigteninteressen und -rechte (EUM142). Der stark mikroökonomisch ausgerichtete Wissenschaftscluster stößt also auf Resonanz beim Schulbuch- und Unterrichtsmaterialienkorpus.

Auch der sehr kleine Wissenschaftscluster ‚Allokation, Paretooptimum‘ (WRK099) ergibt einen dreifachen *Missing Match*. Er betrifft die formalen Bedingungen für das wirtschaftliche Optimum einer Volkswirtschaft (Effizienz, Paretooptimum) sowie die effiziente Allokation öffentlicher Güter (Übereinstimmung der Grenzraten der Substitution und der Transformation im Gleichgewicht). Der disziplinäre Fokus ist die Volkswirtschaftslehre (Mikroökonomik, Makroökonomik, Theorie der Wirtschaftspolitik).

Sowohl in den Lehrplanclustern als auch in den Schulbuchclustern tauchen Begriffe wie Pareto, Optimalität, Optimum, Grenzrate oder marginal nicht auf. Der Begriff Effizienz fehlt unter den Begriffen der Lehrplancluster. Bei den Schulbüchern findet man ihn im Cluster ‚Kriterien/Effizienz‘, der sich vor allem auf konkrete Aufgabenstellungen für die Lernenden bezieht (SB133). Auf der Fallebene des Schulbuchclusters ‚Vermögensverteilung‘ kommt Effizienz samt Varianten in 4 von 305 Fällen vor (SB055).

‚Wirtschaftssubjekte, Erwartungen‘ ist ein Wissenschaftscluster ohne *Matches* im Lehrplancluster (WRK105). Auch der Unterrichtsmaterialiencluster bleibt ohne *Match*. Es existiert ein matchender Schulbuchcluster ‚Kunden: Erwartungen, Entscheidungen‘, der sich kongruent verhält (SB071).

Der Wissenschaftscluster ‚Entwicklungspolitik, Wachstum‘ (WRK106) wird in Kap. 7.4.7 untersucht. Einige der unabhängigen *Missing Cluster* werden nicht eingehender analysiert, weil ihnen bestimmte, für unsere Thematik relevante Qualitäten fehlen: WRK014, WRK017, WRK033, WRK035, WRK040, WRK047, WRK076, WRK092, WRK120, WRK121, WRK122. Sie sind inhaltlich nicht signifikant oder relevant, inhaltlich disparat oder sehr unspezifisch bis formal. Sie bleiben bei der eingehenderen Analyse unberücksichtigt. Der hybride Wissenschaftscluster ‚Verhältnis, Beziehung zueinander, Gesellschaft, Kennziffern‘ (WRK014) wird nicht weiter aufgegriffen, weil er mit relationaler Soziologie, methodischer Inbezugsetzung von Kennziffern sowie der Relation zwischen Begriffen sehr Divergentes umfasst. Inhaltlich unspezifisch bleiben ‚Empirische Methoden, Studien‘ (WRK017) ebenso wie die Cluster ‚Gegenteil‘ und ‚Vorteil, Nachteil‘, die Formulierungen für Kontroversität umfassen (WRK033, WRK035), sowie die Cluster ‚Argumentation‘ und ‚Interpretation‘ (WRK040, WRK076). Anders als zu erwarten ist auch ‚Theorie, Empirie, Praxis‘ (WRK047) inhaltsunspezifisch, disparat und überwiegend formal. Der Cluster ‚Gleichungen, Interpretation‘ (WRK092) umfasst nur formale Aspekte, ebenso wie der Cluster ‚Statistik, Indikatoren‘ (WRK120), der im Übrigen disparate Fälle zusammenfasst. Analog kann man bei ‚Bewertung, Kriterien‘ argumentieren (WRK121). ‚Assessment-Center‘ steht für einen Einzelfall aus einer einzigen Publikation, er bleibt deshalb unberücksichtigt (WRK122).

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Aus der qualitativen Analyse der einfachen, zweifachen oder dreifachen *Missing Matches* zu Wissenschaftsclustern in den Lehrplan-, Schulbuch- und Unterrichtsmaterialkorpora kann man zusammenfassend folgende Befunde hervorheben:

(1) Breite Resonanz wissenschaftlicher Konzepte und wirtschaftspolitischer Themen

Die mit diesen Wissenschaftsclustern verbundenen Inhaltskomplexe Wachstum, Geld (Funktionen, Institutionen), Offene Volkswirtschaft und Globalisierung, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Maximierung/Effizienz, Preisbildung und Produktionsfaktoren sind im Großen und Ganzen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie mit Einschränkungen auch in Lehrplänen angemessen repräsentiert.

(2) Mikroökonomischer Bias und makroökonomische Lücken

Dagegen werden Perspektiven und Konzepte der Makroökonomie und der Politischen Ökonomie in den hier analysierten Lehrplanclustern stark vernachlässigt, einschlägige und relevante Konzepte oft ignoriert und durch die Verengung auf mikroökonomische Perspektiven verdrängt. Das begründet die Diagnose einer systematischen politisch-ökonomischen und makroökonomischen Lücke. Im Grundsatz trifft das auch auf die Unterrichtsmaterialien zu, die darüber hinaus unter einem Mangel an wirtschaftspolitischen Zugängen leiden. Die einschlägigen Schulbuchcluster beschäftigen sich dagegen vergleichsweise eingehender mit makroökonomischen Konzepten.

(3) Paradigmatische Engführung

Zwar kommt die klassische Kontroverse Monetarismus/Keynesianismus, wenngleich selten, vor. Aber insgesamt betrachtet weisen die Lehrpläne eine Schiefelage zugunsten der deutschen sozialen Marktwirtschaft und damit auch des Ordoliberalismus auf, hinter der die übrigen relevanten paradigmatischen wirtschaftstheoretischen und -politischen Perspektiven fast gänzlich verschwinden. Dazu gehört auch der Institutionalismus. Das belegt erhebliche Defizite bei der Wissenschaftsorientierung und damit auch beim Kontroversitätsprinzip.

(4) Disziplinäre Defizite

Wissensbestände insbesondere aus Politischer Ökonomie und Wirtschaftssoziologie, aber auch aus der Wirtschaftsgeschichte fehlen in den Clustern der drei abhängigen Korpora weitgehend. So ignorieren Lehrpläne und Schulbücher beispielsweise (wirtschafts- und finanz-)soziologisches Wissen über Geld und verhindern so ein angemessenes Verständnis der modernen Gesellschaft. Wirtschaftsgeschichte wird verballhornt, etwa als allgegenwärtiges Narrativ vom einzigartigen Erfolgsmodell der sozialen Marktwirtschaft oder als Verkürzung des Kapitalismus auf eine abgeschlossene historische Phase.

(5) Nationaler Bias

Darüber hinaus ist ein nationaler Bias durch eine sehr einseitige Fokussierung auf die deutsche Variante von koordinierter Marktwirtschaft zu konstatieren. Die nationale Engführung verschärft das paradigmatische Defizit weiter und enthält den Lernenden allgemeine, erklärungskräftige und transferfähige Konzepte vor. Stattdessen wird national gebundenes, situationspezifisches und als alternativlos erscheinendes Wissen präsentiert. Alternativen, die in anderen europäischen Ländern realisiert sind, bleiben systematisch außer Betracht. Das begünstigt einen national-affirmativen Ansatz, der institutionen- und prozesspolitische Optionen ignoriert.

(6) Normativer Bias

Festzustellen ist eine Reihe einseitiger normativer Akzentuierungen. Das betrifft zunächst und vor allem die ganz überwiegend sehr positiv präsentierte deutsche Soziale Marktwirtschaft samt der damit verbundenen Präferenz für den Ordoliberalismus. Hinzu kommt ein meist recht optimistisches Bild von Markt und Unternehmen, Staat und Politik, Wettbewerb und Wettbewerbsfähigkeit. Bei Wachstum, offener Volkswirtschaft und Globalisierung ist die Bilanz gemischter, aber insgesamt eher positiv, in Unterrichtsmaterialien auch mit kritischeren Perspektiven versehen.

(7) Konzeptuelle Lücken

Für das Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen relevante sozialwissenschaftliche Konzepte bleiben z. T. marginal. So ist der Komplex Marktversagen in den Clustern nicht nur selten repräsentiert, sondern es fehlen zugleich die verallgemeinerungsfähigen sozialwissen-

schaftlichen Konzepte dafür. Damit enthält man den Lernenden erklärungskräftiges sozialwissenschaftliches Wissen vor. Das trifft ebenso für Staats- oder Politikversagen zu. Nicht zuletzt gilt es auch für die absolute Abstinenz gegenüber dem Konzept Kapitalismus.

7.2.2 Interpretation der *Missing Matches* mit politikwissenschaftlichem Schwerpunkt

Qualitative Interpretation und Validierung der quantitativen Befunde

Zusätzlich haben wir nachfolgende Wortgruppen geprüft, die eher das politische System adressieren: Der Ausbau von technischen, aber auch politischen Infrastrukturen (WRK001) findet in Lehrplänen keine Entsprechung. Es ist allerdings die Frage, ob dies in Lehrplänen notwendig ist. Im Vergleich der Infrastrukturcluster von Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien überrascht ein Befund: Der Begriff der Infrastruktur wird über den Bezug auf technische Infrastrukturen in den OECD-Staaten (Straßen, Verkehr, Kommunikation, EUM029) hinaus (1) auf die zivile technische Infrastruktur in sich entwickelnden Ländern und Krisenregionen (EUM107; EUM109) und (2) auf Infrastrukturen für die politische Teilhabe (EUM139) erweitert. Der Wissenschaftsbezug ist hier ebenso gegeben wie in der Gesamtheit der Materialien auch Kontroversität. Das Cluster ‚Welthandel‘ (WRK006) findet sich in den Lehrplänen nicht wieder. Auch die Kontrolle synonyme Begriffe lässt ein erhebliches Defizit in den Lehrplänen aufscheinen, nämlich die Nichtthematisierung globaler wirtschaftlicher Abhängigkeitsverhältnisse im globalen Süden. Das ist zunächst ein klares Defizit in Bezug auf die fachwissenschaftliche Debatte, das sich nicht in ähnlicher Form in den Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien findet. Auch das Cluster ‚Anerkennung‘ (WRK011) () steht für sich alleine. Das ist angesichts der wissenschaftlichen Debatte überraschend. Inhaltliche Ähnlichkeiten ergeben sich aber mit den Lehrplanclustern ‚Toleranz‘ (LP001) (und ‚Toleranz, Vielfalt, Anerkennung‘ (LP067)()), sodass die Anerkennungsdebatte im engen polit-theoretischen Sinn in den Lehrplänen nicht abgebildet ist, die darin thematisierten Fragen nach Anerkennung von kulturellen Identitäten aber durchaus behandelt werden.

‚Annahme/Methode‘ (WRK021) findet keine Entsprechung in EUM. Es ist zu vermuten, dass grundsätzliche methodische Erwägungen keine Angelegenheit eher fokussierter und begrenzter externer Unterrichtsmaterialien sind. ‚Politik/funktionale Interpenetration‘ (WRK022) wird in den Schulbuchclustern nicht unmittelbar gespiegelt. Seine Inhalte werden aber in den Clustern ‚Gesellschaft allgemein‘ (SB026), ‚Sozialstaat‘ (SB035) und ‚Berufswahl‘ (SB067) aufgegriffen. Insofern thematisieren die Schulbücher durchaus den Zusammenhang zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, nur eben themen- und bereichsspezifisch. Die Wissenschaftlichkeit ist insofern gegeben. Die Wortgruppen zu ‚Existenzsicherung‘ (WRK023) und zur menschlichen Natur (‚Anthropologien‘, WRK024) werden in den Lehrplänen und externen Unterrichtsmaterialien nicht in ähnlicher Weise thematisiert. Explizit finden grundsätzliche philosophische Erwägungen keine Entsprechung in Lehrplänen und EUM.

‚Aktivierende Arbeitsmarktpolitik‘ (WRK042) wird in Lehrplänen nicht ausdrücklich thematisiert. Das ist angesichts der Thematik erstaunlich. Dieser Befund wird dadurch abgeschwächt,

dass sich LP-Cluster zur Arbeitnehmerrolle („Wirtschaftsbürger“, LP004), zur Aufgabenbefähigung und Aktivierung („Aufgaben sozialwissenschaftlicher Bildung, rekontextualisierend, LP018), Arbeitsbedingungen („Arbeitsorganisation“, LP036) und Ausbildung („Arbeitsmarkt“, LP037) finden lassen. Es gibt semantisch ähnliche Cluster, die die Anforderungen, die durch aktivierende Arbeitsmarktpolitik gestellt werden, ebenfalls thematisieren, ohne auf das eigentliche Programm explizit einzugehen. „Industrielle Beziehungen“ (WRK053) werden in den Lehrplänen lediglich in Ausschnitten aufgegriffen: LP036 thematisiert Arbeitsorganisation. Der Betrieb wird in Lehrplänen als Organisation und Prozess, nicht aber in der Mitbestimmungsdimension thematisiert.

Auffällig ist, dass bestimmte Konzepte, so etwa „Transaktionskostentheorie“ (WRK055) oder „Diskurstheorie“ (WRK059), wie auch mit prominenten Namen verbundene Konzepte, so etwa die Feldtheorie Bourdieus (WRK065), das aristotelische Politikverständnis (WRK037) oder das Habermassche Kommunikations- und Demokratieverständnis (WRK070), keine kongruenten oder synonymen Entsprechungen in den Wortgruppen der Lehrpläne, Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien finden. Die qualitative Analyse zum politischen System und zu Demokratie (vgl. 7.4.3) wird hier zu weiteren Einsichten führen. An dieser Stelle bleibt aber festzuhalten, dass hier kein expliziter Wissenschaftsbezug gegeben ist. Dies ist zunächst ein Effekt der Textgattung: Es ist nicht zu erwarten, dass Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien die vorgenannten Inhalte in wissenschaftlicher Sprache und als kohärente Konzeptführung aufnehmen. Stattdessen ist in der qualitativen Analyse zu prüfen, ob es semantische Diffusionseffekte gibt, d. h. Prinzipien der Konzepte sich auf unterschiedliche, nicht zwingend zusammenhängende Wortgruppen in den anderen Clustern verteilen.

Diese Vermutung ist auch für weitere Wortgruppen des WRK zu prüfen. So fällt auf, dass „Wohlfahrtsstaat/Einrichtungen“ (WRK080) und „Ökonomisierung“ (WRK119) keine direkt entsprechenden Wortgruppen in Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien aufweisen.

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Im Ergebnis der Validierung von *Missing Matches*, die sich eher auf Politik, Demokratie und Wohlfahrtsstaat beziehen, ist zunächst festzuhalten, dass eine qualitative Prüfung thematische Defizite, etwa bei der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, der betrieblichen Mitbestimmung oder bei der Entwicklung im Globalen Süden, anzeigt. Es handelt sich dabei um Defizite, die einer eher kritisch-partizipativen und gerechtigkeitsorientierten Perspektive zuzurechnen sind und damit ein Defizit für Kontroversität anzeigen können. Dieser Befund ist vorläufig, da er durch die qualitativen Analysen noch geprüft werden muss. Wiederum weisen Wortgruppen des Typs „Technisch-theoretisches Spezialwissen“ geringe Kongruenzen mit den Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien auf. Eine rigide Wissenschaftsorientierung ist damit nicht gegeben, aber im Grunde ist das auch nicht der Anspruch, der an Lehr- und Lernmaterialien angelegt werden kann. Zu prüfen ist exemplarisch und qualitativ, ob Prinzipien von wissenschaftlichen oder normativen Konzepten im WRK in die Wortgruppen der anderen Korpora diffundieren.

7.2.3 Kontestierende *Cluster Matches*

Als *kontestierend* wird ein *Match* beschrieben, wenn der Cluster der abhängigen Clusteranalyse das verhandelte Thema, die gemeinsame Dimension in einen anderen, konkurrierenden paradigmatischen oder ideologischen Kontext einordnet – wenn etwa Arbeitslosigkeit einmal aus wohlfahrtstheoretischer Sicht (strukturelles Problem und Kriterium für staatliche Unterstützungsleistungen) und einmal aus individualistischer Sicht (individuell zu vermeidendes und zu bewältigendes Risiko) behandelt wird. Das Verfahren der Prüfung der kontestierenden *Cluster Matches* besteht in der Untersuchung, in welchem Maße sich solche Widersprüche zwischen den Inhalten des WRK und jenen der Vorgaben und Materialien zeigen. Es geht also um Cluster, die sich zwar um ein ähnliches bzw. affines Thema drehen, auf dieses jedoch jeweils eine andere, zum Teil paradigmatisch oder ideologisch diametral entgegengesetzte Perspektive eröffnen.

In der Gesamtbetrachtung der Kategorie ‚Kontroversität‘ zeigte sich kein grundsätzliches Muster der ‚Infragestellung‘ zwischen den Korpora. Tendenziell weist die WRK-Literatur kritischere, plurale, angemessenere Perspektiven aus, jedoch nicht durchgehend. Diese Form inhaltlicher Kontroversität lässt sich aus diesem Grund vorrangig exemplarisch wiedergeben. Am Beispiel von vier Themen wird deutlich, in welcher Weise sich zwischen sozialwissenschaftlicher Referenzliteratur und Bildungsmaterialien – auch bei identischem inhaltlichen Gegenstand – durch unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte zum Teil sehr unterschiedliche inhaltliche Aussagen ergeben.

Welthandel, Nord-Süd-Verhältnis, Leidtragende der Globalisierung

Der Cluster ‚Welthandel‘ (WRK006) thematisiert die Öffnung der Entwicklungsländer für den Weltmarkt, die mit Chancen und Kritiken verbunden sei. Er repräsentiert Entwicklungsländer und ihre Situation aus vorrangig kritischer Perspektive. Das vorherrschende Narrativ lautet dabei, dass Industriestaaten die Welthandelsinstitutionen kontrollieren und über diese die Öffnung der Entwicklungsländer zu deren Nachteil betrieben. Darüber hinaus benachteilige der Welthandel (*terms of trade*) die Länder des globalen Südens systematisch, da er Industrieproduktion gegenüber Rohstoffproduktion bevorzuge.

Diese kritische Perspektive auf das Nord-Süd-Verhältnis wird durch den Schulbuchcluster ‚Liberalisierung‘ (SB001) kontestiert. Er thematisiert Prozesse der Globalisierung auf politischer, ökonomischer und kultureller Ebene und konkretisiert diese Prozesse vor allem in zwei politischen Gestaltungsmöglichkeiten: zum einen die Öffnung der Nationalstaaten (ihrer Märkte, Grenzen, für Handel, Waren, Zuwanderer_innen), zum anderen den Abbau von Handelshemmnissen und Kündigungsschutz, Öffnung von Märkten. In der Gestaltung von Prozessen, Politiken, Rollen etc. läge die Chance, die Globalisierung selbst (mit) zu gestalten.

Das Teilmatch kommt über den Begriff ‚Öffnung‘ zustande: In beiden Fällen handelt es sich um einen Globalisierungscluster, der im WRK-Fall (WRK006) stärker das Machtgefälle zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern thematisiert (*terms of trade*, Welthandelsinstitutionen unter westlichem Einfluss etc.), während die Schulbücher (SB001) die Auswirkungen im

globalen Norden (Abbau von Sozialstaat, Arbeitnehmerrechten, Standards als ‚Handelshemmnissen‘ etc.) fokussieren. Es handelt sich damit um einen interessanten Fall inhaltlicher Kontroversität, da in den Schulbüchern der Norden nicht nur als ‚Täter‘, sondern selbst als ‚Opfer‘ von Globalisierungsprozessen präsentiert wird.

Auch die Unterrichtsmaterialien („Welthandel & Konkurrenz“, EUM100) erweisen sich als kontrovers gegenüber WRK006. Dieser EUM-Cluster repräsentiert den Themenkomplex von Welt- und Freihandel, (regionalen) Freihandelsabkommen und den Verhandlungen zum Abbau von Zöllen und Handelshemmnissen. Er thematisiert dabei auch Kritik an Intransparenz, Demokratiedefiziten etc. und erläutert zum Teil auch die Geschichte der mit der Förderung des Freihandels beauftragten Institutionen bzw. der geschlossenen Freihandels- und Weltwirtschaftsabkommen (von Bretton Woods, IWF, GATT, WTO sowie G7-G20 als ‚informellem‘ Weltwirtschaftsforum). EUM100 matcht jedoch mit WRK006 über die Begriffe Handel und WTO: Beide Cluster thematisieren die Institution(en) des Welt(frei)handels. Während der WRK (WRK006) eine (ältere) kritische Perspektive einnimmt (globales Ungleichheitsverhältnis, Situation der Entwicklungsländer), beinhaltet der Cluster EUM100 eine deskriptivere Darstellung der Geschichte der Institutionalisierung des Welthandels bzw. die (jüngere) Diskussion der Verhandlungen von Freihandelsabkommen (TTIP etc.).

Kontrovers ist in dieser Hinsicht schließlich auch SB003, der entlang der Begriffe Weltmarkt, Freihandelsabkommen, Industriestaaten, Entwicklungsländer, Schwellenländer wirtschaftliche Globalisierung thematisiert. Verhandlungen über Handelsabkommen werden darin als Wettstreit von globalen Wirtschaftsregionen beschrieben, v. a. als Gegensatz aufstrebender Schwellenländer (BRIC) und etablierter Industrieländer. Freihandelsabkommen dienen in dieser Darstellung der Stärkung regionalen Wirtschaftswachstums und zur Behauptung gegen andere Regionen (mit TTIP als bekanntestem Beispiel). Kontrovers/innovativ ist die Darstellung aus dem Grund, dass entgegen dem bekannten Nord-Süd-Gefälle die BRIC-Staaten als Akteure präsentiert werden, die auf die (in ihren Augen verfehlte) Vetopolitik Washingtons während der Asienkrise mit eigenen Handelsabkommen und internationalen Finanz- und Währungsinstitutionen reagieren.

Der Teilmatch erfolgt u. a. über Entwicklungsländer: Während die WRK (WRK006) stärker die klassische, kritische sozialwissenschaftliche Sicht auf Welthandel und Globalisierung beinhaltet (Ungleichheit und Ausbeutung zugunsten des Nordens etc.), präsentiert der SB-Cluster (SB003) die jüngere Sichtweise/Entwicklung des Welthandels als Auseinandersetzung/Wettrennen zwischen regionalen Wirtschaftsblöcken (insbesondere etablierte Industrieländer vs. aufstrebende Entwicklungs- und Schwellenländer, BRIC etc.).

Kapitalismus: Arbeitnehmer und Arbeitgeber?

Der WRK-Cluster ‚Ungleichheit‘ (WRK008) präsentiert den Kapitalismus als konfliktäres Verhältnis zwischen Arbeiter_innen und Unternehmer_innen, wobei erstere im Sinne von Marx ihre Arbeitskraft als Ware feilbieten müssen, und gibt so Marx‘ Theorie kapitalistischer Produktionsweise und Klassengesellschaft korrekt wieder. Dieser Themenkomplex wird in allen drei

Korpora kontestiert. Im Falle der Lehrpläne wird dies anhand des Clusters LP004 deutlich. Der Cluster thematisiert mit Arbeitnehmer_innen, Unternehmer_innen, Verbraucher_innen und mündigen Wirtschaftsbürger_innen (selten: Berufswähler_innen) die vier Akteurs-/Leitbilder, die sich in der wirtschaftsdidaktischen Literatur etabliert haben. Es handelt sich demnach um einen starken *Match*, da beide Fälle Akteur_innen der Wirtschaft versammeln. Kontroversität folgt daraus, dass die WRK (WRK008) auch den strukturellen Antagonismus (Arbeiter_innen vs. Kapitalist_innen) anspricht, der in den Lehrplänen (LP004) nur abgeschwächt (Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen) bzw. sogar nur auf zusammenhangslose Aufzählungen (Arbeitnehmer_in, Unternehmer_in, Wirtschaftsbürger_in) reduziert wird.

Kontrovers gegenüber WRK008 zeigt sich auch der (kleine) Kapitalismuscluster EUM045, der sich mit (vermeintlich falschen) Annahmen über ökonomische und kapitalistische Aspekte auseinandersetzt, i. d. R. anhand von Kritiken, die sodann ausgeräumt werden. Beispiele sind, dass der Kapitalismus durchaus tugendhaft sein könne; ein prominenter Autor den Kapitalismus zwar kritisch sehe, ihn aber nicht grundsätzlich ablehne etc. Beide Cluster thematisieren den Kapitalismus, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Während der WRK (WRK008) explizite Kapitalismusdefinitionen und -theorie beinhaltet (Klassengesellschaft, Marx etc.), streifen die externen Unterrichtsmaterialien (EUM045) das Thema eher beiläufig und tendenziell affirmativ: Kritik am Kapitalismus wird angesprochen, nur um unmittelbar wieder ausgeräumt zu werden.

Kontrovers zu WRK008 verhält sich auch EUM046, ein Cluster um den Begriff des Unternehmers bzw. der Unternehmerin. Dieser bzw. diese bewege sich im wirtschaftlichen Prozess, versuche, Dinge in die Wege zu leiten oder zu verhindern (Gegenspieler_innen: Gewerkschaften, Politiker_innen), wobei Politiker_innen besonders häufig als Gegner_innen genannt werden. Viele dahinterstehende Fälle haben eine ordnungspolitische Dimension. Während Unternehmer_innen im WRK-Fall (WRK008) im ökonomischen Rahmen der Kapitalismustheorie (gegenüber Arbeiter_innen im Sinne des Klassengegensatzes) angesprochen werden, treten sie im EUM-Cluster (EUM046) in einem stark ordnungspolitisch angelehnten Kontext im Tandem/Gegensatzpaar mit den Politiker_innen/der Politik auf.

Kontroversität trifft auch auf den Cluster ‚Ungleichheit/Arbeitsmarkt‘ (WRK041) zu, der das Thema Arbeitsmarkt/Beschäftigung stark aus Arbeitnehmerperspektive repräsentiert und eine Vielzahl von arbeitsmarktspezifischen Themen wie Entlohnung, Aus- und Weiterbildung, Arbeitsmarkttheorie (Segmentation, Stratifikation, Arbeitsmarktpolitik bzw. die Vielzahl an Politiken mit Einfluss auf Arbeitsmarkt (Wirtschafts-, Finanz-, Sozialpolitik etc.)) thematisiert und sich dabei auf empirische Arbeitsmarktforschung stützt und vereinzelt explizit auf sozialwissenschaftliche Ansätze und Theorien verweist (Gary S. Beckers Humankapitaltheorie; Segmentationstheorie).

Der Cluster WRK041 wird zudem durch SB019 kontestiert, den prototypischen BRD-Industrielle-Beziehungen-Cluster. Dieser thematisiert das Verhältnis von Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen, Möglichkeiten der Mitbestimmung im Betrieb und gewerkschaftli-

che Aufgaben, Löhne (anders als Preise für Güter) als nicht rein marktlich, sondern unabhängig vom Staat zwischen Arbeitnehmer_innen und Arbeitgeber_innen ausgehandelt und erläutert sie samt zugehöriger Konzepte (Tarifautonomie, Verhandlungen, Streikrecht), klärt stellenweise auch über gesetzlichen Mindestlohn und betriebliche Mitbestimmungsrechte (Betriebsräte) auf. Das Teilmatch kommt über Arbeitnehmer_in/Arbeitgeber_in zustande: Während der WRK-Cluster (WRK041) sich der Arbeitsmarktforschung bzw. Arbeitsmarktpolitikmaßnahmen aus Arbeitnehmerperspektive zuwendet, thematisiert der SB-Cluster (SB019) das klassische, sozialpartnerschaftliche Arbeitnehmer_innen-Arbeitgeber_innen-Verhältnis der BRD (Tarifautonomie, Verhandlungen, Streikrecht). Dies ist aus der Perspektive der gemeinsamen Begriffe rekontextualisierend, wobei eine kontestierende Perspektive auf Ebene der Themen vorliegt. Es handelt sich folglich um ein interessantes, kontroverses *Match*, das einen Gegenstand (Arbeitgeber_innen-Arbeitnehmer_innen-Verhältnis) aus zwei Perspektiven (Markttheorie vs. Industrielle Beziehungen) beleuchtet.

Soziale Stratifikation

Der Cluster ‚Ungleichheit Kern (Klasse, Herkunft)‘ (WRK072) thematisiert die soziale Position und Mobilität in Klassen- und Schichttheorien. Er beleuchtet soziale, berufliche, vertikale Mobilität und ihre Abhängigkeit von Herkunft, Klasse, Schicht oder beruflicher Stellung und verweist auf auch die ‚herrschende Klasse‘ bzw. ‚Klassen‘. Dieser Cluster WRK072 wird kontestiert durch SB127, einen Cluster, der auf neoliberalen Semantiken der Flexibilität und Mobilität sowie der Individualisierung basiert. Flexibilität und Mobilität werden darin als stetig wichtiger werdende Kriterien in Arbeitswelt und Arbeitsmarkt und als individuell zu bewältigende Anforderungen präsentiert. Überdies erfolgt ein fast ausschließlich affirmativer Bezug auf soziologische Theorien der Individualisierung, die alte Strukturen und Werte auflöse.

Es kommt zu einem kontestierenden Teilmatch über den Begriff Mobilität: Während es in der WRK (WRK072) um soziale (Nicht-)Mobilität (Sozialstruktur, Aufstieg, Abstieg) geht, behandelt der SB-Cluster (SB127) Flexibilität und Mobilität (Wandel der Arbeit) im Sinne (neoliberal-affirmativer) Anforderungen an die (zukünftigen) Arbeitnehmer_innen.

Ebenfalls zeigt sich Kontroversität im Schulbuchcluster ‚Ungleichheit (Hierarchie, Status)‘ (SB128), der auf wissenschaftlichen Vergleichen anhand von Merkmalen und Dimensionen basiert. Der Terminus Status wird darin als Sammelbegriff für jede gegebene Position in sozialer Hierarchie entlang unterschiedlicher Dimensionen bzw. Merkmale (Bildung, Einkommen, Prestige, Gesundheit, etc.) erläutert. Es kommt zu einem Teilmatch über den Begriff des Status. Während der WRK-Cluster WRK072 sich sozialstrukturell Klassen- und Schichttheorien annimmt und auch eine Herrschafts-/Machtdimension einschließt, thematisiert der SB-Cluster SB128 Status deskriptiver als Ausdruck sozialer Hierarchie entlang entsprechender Merkmale (Bildung, Einkommen, etc.), d. h. somit eher als Schichten- denn als Klassentheorie.

Keynes vs. individueller Nutzen

Schließlich zeigt sich ein Beispiel inhaltlicher Kontroversität anhand des WRK-Clusters ‚Makroökonomik samt Mikrofundierung‘ (WRK089). Dieser basiert stark auf Passagen, die in die VWL einführen und darüber den Sozialstaat anhand von Wirtschaftskreislauf und seinen Sekto-

ren (Haushalte öffentlich vs. privat) erläutern, mit einem gehäuften Auftreten des Begriffs der Ersparnis (\neq Konsum und $=$ Investition). Disziplinär rekurriert dieser Cluster v. a. auf Makroökonomik, aber auch auf Mikroökonomik und Wohlfahrtsstaatsliteratur (Einkommens- und Vermögensverteilung, Umverteilung).

WRK089 wird durch EUM023 kontestiert, einen Cluster, in dem die Wirkungsweisen von Kapitalinvestitionen und Kapitalmarkt in Lehrbuchweise erläutert wird: Kapital als (Spar)Vermögen, das (von Privathaushalten) angeboten wird, um Unternehmen oder Staaten Investitionen zu ermöglichen; Investition als (kurzfristig bis langfristig) gewinnbringende und konjunkturfördernde Anlage gegenüber Konsum. Er thematisiert aber auch andere ökonomische Zusammenhänge: Staatliche Eingriffe in Wirtschaft helfen nur kurzfristig, langfristig besser seien günstige Rahmenbedingungen (Steuersenkungen und weniger hinderliche Gesetze). Erläutert werden ebenso die Konjunkturabhängigkeit der Resultate dieser Investitionen oder die internationalen Investitionen von Geberländern in Entwicklungsländer und Nachkriegsstaaten.

Es kommt zu einem kontestierenden *Match* über die Begriffe Investieren, Investition mit WRK (WRK089), dem stärker makroökonomisch-keynesianischen Cluster (Investition = Nichtkonsum) und dem stärker mikroökonomischen EUM-Cluster EUM023, der Investitionen im Sinne lukrativer Investments an Finanzmärkten enthält.

Ähnlich widmet sich der Cluster ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ (WRK108) den Möglichkeiten zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit. WRK108 wird kontestiert durch den Cluster EUM057, der auf Semantiken der Verbesserung der Lebensbedingungen basiert. Die Akteure sind dabei Gewerkschaften, internationale Organisationen (der Entwicklungshilfe); die Zielgruppen sind Entwicklungsländer, sog. Slums, Arbeitnehmer_innen, Flüchtlinge. Verbesserungen umfassen besonders Bildung und materielle Grundversorgung (Essen, Wasser). Darüber hinaus wird auch die (v. a. entwicklungspolitische) Verbesserung der Lebensbedingungen durch technologische Entwicklung, Wirtschaftswachstum angesprochen.

Hierbei handelt es sich um ein interessantes, kontestierendes Teilmatch über den Begriff ‚verbessern‘: Verbessert werden soll im Fall von WRK108 die Wettbewerbsfähigkeit, im EUM-Cluster EUM057 geht es hingegen um die Verbesserung der Lebensbedingungen in einem weiteren Sinne, bezeichnenderweise soll diese durch zivilgesellschaftliche Akteure wie Gewerkschaften, internationale Organisationen (der Entwicklungshilfe) etc. erreicht werden.

7.3 Defizite beim Kontroversitätsgebot?

Neben dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit prüft das Projekt zweitens das Kriterium der Kontroversität. Sie gilt als Grundprinzip der politischen Bildung in Deutschland. Eine einheitliche Definition des Begriffes der Kontroversität liegt in den Sozialwissenschaften bislang nicht vor. Der Begriff, seine praktische Umsetzung und seine Grenzen sind in der Profession nicht unumstritten (vgl. Pohl 2015). Das fachdidaktische Verständnis geht auf den Beutelsbacher Konsens zurück:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.“ (Wehling 1977, S. 179-180)

Mit Blick auf die *Lehr- und Lerninhalte* für die sozioökonomische Bildung und die einschlägigen Materialien konzentriert sich die jüngere fachdidaktische Forschung einerseits auf die Merkmale wissenschaftlicher Pluralismus und wissenschaftliche und politische Kontroversität (vgl. z. B. Engartner/Balasundaram 2014; Hedtke 2002). Als Maßstab dafür gilt vor allem der Beutelsbacher Konsens. Kontroversität wird im Nachstehenden wie folgt operationalisiert:

- Cluster beinhalten eine Kontroversitätssemantik (z. B. Konflikt, Auseinandersetzung).
- Cluster beinhalten eine multiparadigmatische Semantik (z. B. (Multi)Perspektivität, Unterschiedlichkeit, Paradigmen).
- Cluster besitzen im Verhältnis zu anderen Clustern einen durch die bisherigen Analysen und Arbeitsschritte benannten kontroversen oder kontestierenden Charakter.
- Die Cluster werden danach sortiert, ob sie wissenschaftliche, didaktische oder politische Kontroversität anzeigen.

Kontroversität in einzelnen Wortgruppen

Wissenschaftliche Kontroversität wird im wissenschaftlichen Referenzkorpus durch das Prinzip der Widerlegung von Behauptungen und Annahmen (WRK019), die Darstellung und Abwägung zwischen Vor- und Nachteilen bzw. Pro- und Kontraargumentationen (WRK035), die Thematisierung von Argumentationen und Begründungen (WRK040) und Hinweise auf die Pluralität von Bewertungsmaßstäben (WRK121) angezeigt. Auch sind dort sozialwissenschaftliche Konflikttheorien, z. B. Kapitalismuskritik (WRK008; WRK072), präsent.

Politische Kontroversität wird im wissenschaftlichen Referenzkorpus durch die Thematisierung von Herrschaft als Zwang (WRK058) und die Darstellung von Konflikten, Auseinandersetzungen und Interessenkollisionen (WRK083) wie auch durch diejenigen Wortgruppen repräsentiert, die Politik als Auseinandersetzung um gesellschaftliche Gestaltung beschreiben (vgl. Kap. 7.4.3). Politische Kontroversität wird in den Lehrplänen durch die Thematisierung von Krieg und Frieden (LP009), Auseinandersetzungen mit dem Ziel der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung (LP011) sowie dem Streit um die Ausgestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens (LP016) dargestellt. Politische Kontroversität wird in den Schulbüchern als Globalisierungskritik von NGOs (SB006), Tarifaueinandersetzungen (SB019), als Thematisierung von Macht (SB039), als Prinzip der Interessenvertretung (SB087) und kritischer Forderungen (SB147) dargestellt. Politische Kontroversität wird in den externen Unterrichtsmaterialien als Kapitalismuskritik (EUM045), als Forderungen politischer Akteur_innen (EUM054), als kritische Auseinandersetzung mit Missständen (EUM082), kritische Überprüfung von Konzepten (EUM092), positiven und negativen Effekten (EUM095), Krieg und ziviler Kon-

fliktbeilegung (EUM119) wie auch als kulturelle Anerkennung und Auseinandersetzung mit Diskriminierung (EUM147, EUM149) thematisiert.

Didaktische Multiperspektivität und Kontroversität im Sinne der Erfüllung des Kontroversitätsgebots wird in den Lehrplänen in den Clustern zum Lernziel Toleranz (LP001), zu den unterschiedlichen Perspektiven von Arbeitnehmer_innen, Unternehmer_innen und Verbraucher_innen (LP004), zur Entwicklung kritischer Positionen (LP007), zur Beachtung der didaktischen Grundsätze der Gleichberechtigung und -behandlung (LP048) und zu freier Meinungsäußerung und Menschenwürde im Politikunterricht (LP057) thematisiert. In den Schulbüchern wird diese Art der Kontroversität durch Aufforderungen zu Pro- und Kontradiskussionen (SB037) offenbar. In den externen Unterrichtsmaterialien wird sie durch wiederholte Aufforderungen zur kritischen Auseinandersetzung und der Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteur_innen (EUM036), die Organisation von Gruppendiskussionen (EUM079) und die Thematisierung von Vor- und Nachteilen der Arbeitsteilung (EUM104) abgedeckt.

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Zusammenfassend ist zunächst, also vor den Hinweisen auf einzelne Wortgruppen in den Korpora, auf folgenden allgemeinen Befund hinzuweisen: Politische Kontroversität wird in allen vier Korpora durch die Semantik der Ungleichheit angezeigt (vgl. Kap. 7.4.5). Der Begriff Ungleichheit ist durchgängig negativ und pejorativ besetzt; er evoziert die Vorstellung von Ungerechtigkeit und damit einen Verstoß gegen einen zentralen Wert. Eine positive Würdigung von Ungleichheit lässt sich in den Korpora nicht finden. Ungleichheit thematisiert globale und ungerechte Ungleichheit wie auch soziale Ungleichheit in den OECD-Staaten. Damit ist eine gesellschaftspolitische Konfliktlage präsent. Gleiches gilt, wenn Klassenunterschiede oder Arm-Reich-Konflikte thematisiert werden (WRK072, WRK075).

7.4 Schlaglichter: Konzepte, Leitbilder und Themen – Qualitative Analysen

An die quantitativen Untersuchungen der Worthäufigkeiten und (fehlenden) semantischen Kongruenz der Wortgruppen in den vier Korpora schließt die qualitative Analyse zu Konzepten, Leitbildern und Themen an. Aufgrund des vorliegenden Materials²⁸ haben wir uns dafür entschieden, für die Konzepte (Begriffe, Modelle) und Leitbilder Untersuchungen zu denjenigen Wortgruppen und semantischen Inhalten vorzunehmen, in denen

- (1) Wirtschaftssystem und Soziale Marktwirtschaft,
- (2) politische Ordnung, Demokratie und Wohlfahrtsstaat

vorkommen. Als sozioökonomische Themen wurden

²⁸ Hier war ausschlaggebend, dass genügend Cluster vorhanden waren, um eine sinnvolle Interpretation vorzunehmen. Aktuelle Themen, wie etwa Digitalisierung, konnten somit nicht abgedeckt werden.

- (1) Umweltökonomie und Nachhaltigkeit,
- (2) soziale Ungleichheit und
- (3) Globalisierung (inkl. Entwicklungspolitik und globaler Süden)

ausgewählt.

Diese fünf semantischen Komplexe werden jeweils dargestellt und intern daraufhin überprüft, ob sie den Geboten des Wissenschaftsbezugs und der Kontroversität entsprechen.

7.4.1 Wirtschaftssystem und soziale Marktwirtschaft

Ausgangserwartungen

Die sozialwissenschaftliche Debatte zum Komplex Wirtschaftssysteme einschließlich sozialer Marktwirtschaft findet vor allem in Volkswirtschaftslehre (Makroökonomik, Theorie der Wirtschaftspolitik), Politischer Ökonomie, Neuer Politischer Ökonomie, Institutionenökonomik, Politikfeldanalyse und Wirtschaftssoziologie statt. Sie nimmt erstens Typen von Sozialstaat bzw. Wohlfahrtsstaatlichkeit als ein Merkmal der Vielfalt von Wirtschaftssystemen in den Blick (vgl. Kap. 7.4.4 Schmid 2010; Schubert et al. 2008). Dazu gehört auch die Thematisierung der paradigmatischen und normativen Grundlagen der nationalen wie der internationalen Institutionengefüge der politischen Ökonomie, wie sie etwa mit Bezug auf Spielarten des Liberalismus oder des Realismus gelegt werden können (vgl. Hansen 2008). Neben diesem Strang der international vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung und eng damit verbunden steht zweitens die Forschungstradition der komparativen Varianten des Kapitalismus, seltener unter der Bezeichnung Varianten der Marktwirtschaft firmierend (vgl. Höpner 2008; Berger 2008). Danach charakterisiert die je spezifische Kombination von Wohlfahrtsstaatstyp und Marktwirtschaftstyp ein Wirtschaftssystem, etwa die soziale Marktwirtschaft, beispielsweise in Deutschland und Österreich. Aus globaler Perspektive dominieren national und international Formen des Kapitalismus mit den Strukturmerkmalen Privateigentum an Produktionsmitteln, Warenproduktion für Märkte, Lohnarbeitssystem und Kreditsystem, deren Ausprägung wesentlich von den jeweiligen Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängt (vgl. z. B. Bieling 2007). Die jüngere Diskussion bezieht auch die Transformation des Kapitalismus durch die Expansion der Finanzmärkte ein, den manche als Finanzmarktkapitalismus charakterisieren (z. B. Mikl-Horke 2011).

Auch die spezielle deutsche Figuration der Sozialen Marktwirtschaft steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Theorietraditionen und Gesellschaftsbilder (etwa Ordoliberalismus, sozialstaatlicher Liberalismus, Korporatismus, Neoliberalismus). Zwei Vorstellungen von Ordnung stehen einander gegenüber: Ordnung als Ergebnis von Selbstorganisation und Ordnung als Produkt von Ordnungspolitik, entweder als institutioneller Rahmen oder als fortlaufender Anpassungsprozess (z. B. Priddat 2009). Nach dem ersten Konzept von Ordnung resultiert eine Wirtschaftsordnung nicht aus einer konstitutionellen Wahlentscheidung, sondern aus evoluti-

onären Prozessen. Systemtheoretisch formuliert ist soziale Marktwirtschaft eine der dominanten Selbstbeschreibungen in der Gesellschaft (vgl. Heidenreich 2007).

Besondere Aufmerksamkeit bei der folgenden Analyse gilt der übernationalen Institutionalisierung der Wirtschaftspolitik, die Funktionen von nationalen Wirtschaftssystemen übernimmt oder zumindest einbettet; ein Musterfall dafür ist die Europäische Union, insbesondere in den Feldern Binnenmarkt, Währungsunion, Agrar- und Stabilitätspolitik (vgl. z. B. Ribhegge 2007).

Als allgemeiner Fall gilt im Übrigen die Konstellation einer *mixed economy* als institutionelles Arrangement von Wirtschaft und Politik sowie Gesellschaft, das in recht unterschiedlichen Varianten anzutreffen ist (vgl. Buhr/Schmid 2012; Ostner 2008; für die Industriellen Beziehungen vgl. Müller-Jentsch 2007). Das umfasst beispielsweise die Sozialwirtschaft als dritten Wirtschaftssektor und, grundlegender, die Aufweichung oder Ablösung des Markt-Staat-Dualismus durch komplexe Mischungen von *economic governance* sowie Wohlfahrtsdemokratien und soziale Marktwirtschaften (vgl. Priddat 2009; Pankoke 2008).

Auch bei der Analyse der internationalen Wirtschaft hat ein Perspektivwechsel stattgefunden, der die Staatszentrierung zunehmend durch eine Fokussierung auf Netzwerke, nichtstaatliche und zivilgesellschaftliche Akteur_innen, Kommunikation und Kooperation ergänzt und teils ersetzt (*global governance*; vgl. z. B. Bieling 2007). Demgegenüber betrachtet der Realismus nach wie vor Macht und Gegenmacht souveräner Staaten als das dominierende Prinzip.

In der Ökonomischen Theorie der Politik und dem *mainstream* der Finanzwissenschaft werden Entscheidungsträger des Staates wie alle anderen Wirtschaftssubjekte auch modelliert, insofern löst sich die Differenz Staat/Markt auf (z. B. Graf 2005). Daneben besteht aber in Teilen der VWL die klassisch-liberale Auffassung von Markt und Staat fort, verbunden mit einer Legitimation staatlichen Handelns bestenfalls bei der Güterversorgung durch die Existenz von Marktversagen, meist bezogen auf öffentliche Güter und negative externe Effekte (vgl. Tömann 2005; Welfens 2008; Woeckener 2006). Demgegenüber kann auch eine sehr ungleiche Verteilung von Vermögen Marktversagen verursachen und Staatshandeln legitimieren (z. B. Hewel/Neubäumer 2005).

Eine weitere Debatte betrifft den Zusammenhang von politischem und wirtschaftlichem System und die Einbettung von Wirtschaftssystemen in die Gesellschaft eines Landes (z. B. Buhr et al. 2014; Evers 2008). Eine Diskussionslinie greift hier Tendenzen zur Beschränkung der nationalen Souveränität bei der Gestaltung des Wirtschafts- und Sozialsystems auf, die vor allem auf Globalisierung, Liberalisierung, Wettbewerbsverschärfung und externen Reformdruck zurückgeführt werden. Damit korrespondiert die Forschung zur Ökonomisierung in der Wirtschaft selbst sowie in nichtwirtschaftlichen Feldern wie Sozialpolitik oder Gesundheit (z. B. Schaal et al. 2014; Schimank/Volkman 2008).

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Der wissenschaftliche Referenzkorpus spiegelt die skizzierte einschlägige sozialwissenschaftliche Debatte zum Inhaltskomplex Wirtschaftssysteme/soziale Marktwirtschaft vor allem in fünf

Themenclustern. Sie repräsentieren die Felder Wohlfahrtsstaat samt seiner normativen Grundlagen, soziale Marktwirtschaft und ihre normativen Konzepte, parlamentarisch repräsentative Demokratie sowie Ökonomisierung (WRK038, WRK050, WRK081, WRK119 sowie WRK084). Für das Teilthema soziale Marktwirtschaft kann man zusätzlich die beiden Cluster ‚Solidarität‘ und ‚Ungleichheit (regional, Ost-West)‘ heranziehen (WRK064 und WRK113).

Der Cluster ‚Marktversagen‘ stützt sich insbesondere auf Konzepte aus der multiparadigmatischen Volkswirtschaftslehre und der Umweltökonomik und umfasst auch die Konzepte Externalitäten und soziale Kosten (WRK084).

Der große Wissenschaftscluster ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ präsentiert die theoretisch-normative Grundlegung von Wirtschaftssystemen, Marktwirtschaft und sozialer Marktwirtschaft, aber auch deren Kernelemente, Funktionsweise und empirische Ausprägungen (WRK038). Er bezieht sich auf Werte und Wertmaßstäbe wie Freiheit, Gleichheit und Sicherheit und ihr Verhältnis zueinander sowie auf politische Philosophien wie Liberalismus oder Realismus. Dazu gehören ihre bereichsspezifischen Ausdeutungen, etwa als Wirtschaftsliberalismus, und die mit ihnen verbundenen institutionellen Gestalten, die sich in Varianten von Wettbewerb und Marktwirtschaft und internationaler politischer Ökonomie ausdrücken. Auch die traditionsreiche Auseinandersetzung um das Primat von Politik oder von Ökonomie stößt hier auf Resonanz.

In der Detailanalyse sieht man, dass die Fälle des Clusters auf relevante Forschungstraditionen wie Internationale Politische Ökonomie (z. B. globaler Kapitalismus, Weltsystem), Varianten des Kapitalismus (wie *Laissez-faire*, liberaler, koordinierter, rheinischer, wohlfahrtsstaatlicher, postfordistischer Kapitalismus) und vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung zurückgreifen (WRK038, vgl. Kap. 7.4.4). So erscheint das deutsche System hier etwa als Ausprägung einer koordinierten Marktwirtschaft, eine empirisch fundierte Typisierung, die deutlich andere Akzente setzt als die herkömmliche Bezeichnung als soziale Marktwirtschaft. Insgesamt kommen hier insbesondere institutionalistische Theorieansätze unterschiedlicher Provenienz zum Tragen. Allerdings findet man in der Volkswirtschaftslehre noch eine dualistische Gegenüberstellung von (sozialistischer) Plan- und (kapitalistischer) Marktwirtschaft als idealtypisierendes Orientierungsschema (WRK038).

In Einzelfallanalysen des Clusters ‚Soziale Marktwirtschaft‘ (WRK081) zeigt sich, dass zum einen die Vorstellungen der zeitgenössischen wissenschaftlichen Protagonist_innen des Ordoliberalismus und seiner Freiburger Schule wie Walter Eucken, Wilhelm Röpke, Alfred Müller-Armack sowie auf der politischen Seite Ludwig Erhard, zum anderen deren Einordnung im Spektrum zwischen Liberalismus und Sozialismus im Zentrum stehen. Auch im Cluster ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ werden der Ordoliberalismus sowie sein Ordnungsoptimismus thematisiert, nach dem sich Problemlösungen letztlich aus der Aufrechterhaltung der Ordnung ergeben (WRK038).

Die Kernelemente der sozialen Marktwirtschaft werden im fachwissenschaftlichen Korpus unterschiedlich gefasst (WRK038, WRK081). Angeführt werden etwa Freiheit, Marktwettbewerb, Herstellung und Garantie der Wettbewerbsorientierung durch den Staat, Ausgleich zwischen wirtschaftlicher Freiheit und sozialer Gerechtigkeit, Markt mit Umverteilung plus Sozialpolitik bzw. Sozialversicherung oder die Sicherung des sozialen Friedens. Seltener zählt man auch die Sozialpflichtigkeit des Eigentums hinzu. Die Solidarwirtschaft und ihre normativen Grundlagen sind Thema der Forschung, nicht aber im Kontext der sozialen Marktwirtschaft (WRK064).

Ein weiterer Themenkomplex betrifft die Funktionen des Staates hinsichtlich der Marktwirtschaft. Hier stehen restriktive normative Konzeptionen wie die des Ordoliberalismus (vor allem Ordnungsfunktion) oder des Minimalstaates weitergehenden Aufgabendefinitionen gegenüber, die Staatsfunktionen der Allokation, Stabilisierung, Redistribution oder Integration einschließen (WRK079). In ordoliberalen Ansätzen der Volkswirtschaftslehre versteht man Systemkonformität staatlichen Handelns in der sozialen Marktwirtschaft meist als Marktconformität und bezieht damit Systemkonformität nur auf die Marktseite der Wirtschaftsordnung (WRK081). Im Hinblick auf das Spannungsverhältnis von Wirtschaft und Lebenswelt sieht eine Konzeption die Legitimation des Sozialstaats vor allem im Schutz der Lebenswelt vor einer Ökonomisierung (WRK038, WRK064).

Auch Tarifautonomie und Sozialpartnerschaft werden als Kernmerkmale der sozialen Marktwirtschaft genannt (WRK038). Der Wirtschaftsordnung korrespondiere eine kooperative Betriebs- und Sozialordnung, die wesentlich zu Stabilität und Produktivität beitrage. Allgemeiner geht es um den konzeptionellen und empirischen Zusammenhang von Wirtschaftsordnung und Gesellschaftsordnung sowie ihrer Gestaltung (WRK081). Dies untersuchen Forschungen aus dem Kontext eines systematischen, empirischen Institutionenvergleichs, die meist die gesellschaftlich-politische Einbettung der Wirtschaft betonen (WRK038; vgl. Buhr et al. 2014, S. 12).

Dabei zeigen sich Zusammenhänge zwischen der parteipolitischen Grundstruktur eines Landes und seiner Regierung einerseits und den Typen von Wohlfahrtsstaat, Marktwirtschaft und Kapitalismus andererseits, etwa sozialökonomische Mischwirtschaft, freie Marktwirtschaft, ostasiatischer Kapitalismus (,repräsentative parlamentarische Demokratie', WRK050). Die Forschung arbeitet hier sowohl mit Konzeptionen der gesellschaftlichen Einbettung der Wirtschaft in Form typischer institutioneller Arrangements von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als auch mit Ansätzen der Ökonomischen Theorie der Politik. Als gefährdet erscheint die Selbstbestimmung des demokratischen Souveräns über die Wirtschaftspolitik, die mit externem Druck, der meist auf Liberalisierung und Deregulierung der Märkte nach innen und außen drängt, in Richtung grundlegender Reformen in Konflikt gerät. Das berührt die institutionellen Gestaltungsspielräume einer sozialen Marktwirtschaft, insofern es zu einer Verengung der (kommunizierten) Optionen kommt (WRK050). In diesem Kontext geht es auch um Prozesse, Chancen und Probleme von Tendenzen der Ökonomisierung, die u. a. in Sozialpolitik (z. B. investiver Sozialstaat), Gesundheitssystem, wirtschaftlichem Handeln (z. B. gesteigerte Gewinnerwartungen) und Lebenswelt beobachtet werden (z. B. entgrenzte Arbeit; WRK119).

Aus dem Ordoliberalismus nahestehenden Strömungen stammen Vorschläge, die deutschen ordoliberalen Konzepte als politische Strategie auf andere Volkswirtschaften in Europa und auf die internationale Wirtschaft zu übertragen. Dem halten andere die spezifische kulturelle Prägung dieses und anderer Wirtschaftssysteme entgegen, deren Selektivität einer Übertragung von einer Wirtschaftskultur auf eine andere entgegensteht (WRK038).

Zur Entstehung der sozialen Marktwirtschaft (und von Wirtschaftsordnungen im Allgemeinen) finden sich unterschiedliche Erklärungsansätze: Sie seien hervorgegangen aus Entscheidung oder Evolution, aus der historischen Situation, den Ideen der Ordoliberalen oder der weitsichtigen Politik großer Staatsmänner (WRK038). Wie die deutsche Soziale Marktwirtschaft durch diskursive Investitionen zur hegemonialen Denkweise vorangetrieben wurde, wird mittels Diskursanalyse untersucht (WRK081).

All diese Befunde zur sozialwissenschaftlichen Debatte verdeutlichen die konzeptionelle Offenheit von sozialer Marktwirtschaft. Die Forschung betont die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Konzeptionen und ihre Verknüpfung mit unterschiedlichen Wirtschafts-, Politik- und Gesellschaftstheorien (WRK081). Danach gibt es also nicht nur Varianten von Sozialstaat und Kapitalismus, sondern auch Varianten von sozialer Marktwirtschaft, und in diesem Sinne kann man die Wirtschaftsordnung vieler Länder Europas als eine soziale Marktwirtschaft (auch eingebetteter Liberalismus genannt) charakterisieren.

Mit dieser Offenheit sozialer Marktwirtschaft(en) korrespondieren das Fehlen eines in sich geschlossenen und schlüssigen legal-institutionellen Rahmens und nicht zuletzt die anhaltenden Grundsatzkontroversen um die Weiterentwicklung sozialer Marktwirtschaft (WRK081). Das Spektrum der Vorschläge für die Zukunft reicht etwa von einem deutlich eingegrenzten Sozialstaat über eine Anpassung an die internationale Struktur der Wertschöpfungsnetze oder die Umstellung auf eine nachhaltige Wirtschaftsweise bis zu einer humanen Wirtschaftsordnung (WRK038, WRK081).

Als Fazit aus den Clustern des wissenschaftlichen Referenzkorpus lässt sich festhalten, dass diese weitgehend den Erwartungen entsprechen. Sie umfassen ein breites Spektrum an Disziplinen, Forschungstraditionen und Konzepten. Mit Blick auf Wirtschaftssysteme und soziale Marktwirtschaften kann man eine große Bandbreite der sozialwissenschaftlichen Analyse und Begründungsmuster konstatieren. Auch die wissenschaftliche Kontroversität ist angemessen repräsentiert.

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Im Folgenden präsentieren wir erstens die Ergebnisse der Analyse derjenigen Cluster aus den drei Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Materialien, die mit dem Wissenschaftscluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ matchen (WRK081; vgl. Tabelle 10). Dabei schließen wir *Matches* zum Wissenschaftscluster ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ ein (WRK038). Wir analysieren die Cluster in der Reihenfolge Lehrpläne, Schulbücher und externe Unter-

richtsmaterialien. Zusätzlich unterziehen wir einen Cluster aus dem Korpus externe Unterrichtsmaterialien einer exemplarischen Detailanalyse (EUM049).

Zweitens stellen wir kurz die abhängigen sowie die affinen Cluster zu den vier Wissenschaftsclustern ‚Ökonomisierung‘, ‚repräsentative parlamentarische Demokratie‘, ‚Solidarität‘ und ‚Verwaltung/Funktionen/Wohlfahrtsstaat/Einrichtungen‘ vor (WRK119, WRK050, WRK064, WRK079). Wie die Beschreibung der WRK-Cluster gezeigt hat, stehen sie in engem inhaltlichem Zusammenhang mit dem Themenkomplex Wirtschaftssysteme und soziale Marktwirtschaft.

Soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftsphilosophie und Wohlfahrtsstaat

Der Lehrplankorpus

Für den Lehrplankorpus ergibt sich nur ein *Match* für den gesamten Themenkomplex Wirtschaftssysteme und soziale Marktwirtschaft, der Cluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ (LP034). Er matcht mit den beiden Wissenschaftsclustern ‚Soziale Marktwirtschaft‘ (WRK081) sowie ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ (WRK038). Mit einem Teil seiner Wortgruppe deckt der Lehrplancluster den inhaltlichen Kern von WRK081 ab und steht in einem kongruenten Verhältnis zu ihm. Er passt insofern zu einer Konzeption von sozialer Marktwirtschaft, die sich vorwiegend an den Vorstellungen der ordoliberalen Denkrichtung und einer staatlich hergestellten und garantierten Wirtschaftsordnung orientiert. Mit Blick auf den Liberalismus, hier als Wirtschaftsliberalismus, und die darauf bezogenen normativen Grundlagen von Marktwirtschaft stellt der Lehrplancluster zugleich ein Teilmatch zu WRK038 dar. Insofern bietet er eine Konkretion dieses Wissenschaftsclusters mit Fokus auf den Begriffen Marktwirtschaft und Wettbewerb.

Im Lehrplancluster steht die deutsche Wirtschaftsordnung unangefochten im Zentrum, wie eine Detailanalyse der Einzelfälle dieses Clusters belegt. Als Folie für die Abgrenzung sozialer Marktwirtschaft kommt dabei nur die pauschale Gegenüberstellung zentrale Planwirtschaft/(freie) Marktwirtschaft zum Tragen, äquivalente Alternativen zur deutschen Sozialen Marktwirtschaft fehlen ganz überwiegend. Erwähnt werden gelegentlich Kontroversen um die Gestaltung von sozialer Marktwirtschaft oder Zielerweiterungen wie ‚ökologische und soziale Marktwirtschaft‘. Selten stößt man im Lehrplancluster auf das Verhältnis von Marktwirtschaft und Demokratie.

Der Ordoliberalismus wird prominent behandelt, als Alternativen dazu findet man gelegentlich klassischen Liberalismus, Neoklassik und Keynesianismus, selten Neoliberalismus, noch seltener Neue Institutionenökonomie. Fast nie steht der Marxismus auf dem Plan. Häufiger anzutreffen ist die Gegenüberstellung von Angebotsorientierung bzw. Monetarismus und Nachfrageorientierung bzw. Keynesianismus und ihren wirtschaftspolitischen Instrumenten, deutlich seltener werden alternative wirtschaftspolitische Konzeptionen behandelt. Nur sehr wenige Lehrpläne sehen die Vermittlung von ‚Denken in Ordnungen‘ vor, sie bieten keine alternativen Denkweisen dazu an.

Die Marktwirtschaft und ganz besonders die soziale Marktwirtschaft werden in vielen Fällen als Erfolgsmodell vorgestellt. Besonders prominent präsentiert werden ihre Prinzipien, häufig wird auch auf die Verknüpfung mit der Gesellschaftsordnung und den Prinzipien des Grundgesetzes verwiesen. Manchmal werden Problemfelder dieser Wirtschaftsordnung benannt, etwa Arbeitslosigkeit, Inflation, Konzentration, Umweltbelastung und Globalisierung oder, ganz allgemein, Umsetzungsprobleme. Dagegen geht es nur vereinzelt um einen Vergleich von Anspruch und Wirklichkeit, von Chancen und Risiken und damit um eine empirische Prüfung und kritische Reflexion.

Extrem selten ist der Vergleich der Sozialen Marktwirtschaft Deutschlands mit einer anderen ‚realen Wirtschaftsordnung‘. Fast durchgängig fehlt eine Gegenüberstellung der deutschen Variante mit anderen Varianten von sozialer Marktwirtschaft und deren ‚Erfolgen‘. Das wird im Themenkomplex Wirtschaftspolitik etwas relativiert, wenn die Möglichkeiten und Grenzen nationalen Handelns erörtert werden sollen.

Die ökonomische Modellbildung und ihre Reflexion sind in einigen Lehrplanclusterfällen vorgesehen. Andere verlangen nur pauschal die Beschäftigung mit ‚dem‘ Markt oder ‚der‘ Preisbildung oder mit Preisbildungsmodellen bei unterschiedlichen Marktformen.

Fazit für den Lehrplancluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘

Der Cluster ist bedingt wissenschaftsorientiert (LP034). Der starke Fokus auf der deutschen Sozialen Marktwirtschaft, ihren konzeptionellen Grundlagen und politischen Ausprägungen, der ganz überwiegende Verzicht auf einen Vergleich mit anderen sozialen Marktwirtschaften in Europa, die Nichtberücksichtigung des Verhältnisses von Wirtschaft und Demokratie sowie Wirtschaft und Gesellschaft zugunsten einer Überbetonung des Verhältnisses von Markt und Staat indizieren Defizite hinsichtlich der Wissenschaftsorientierung dieses Clusters. Die Fokussierung auf die Tradition des Ordoliberalismus, ergänzt um wenige Mainstreamtraditionen der Volkswirtschaftslehre bei gleichzeitigem Nichtbehandeln von relevanten Forschungstraditionen wie Internationaler Politischer Ökonomie und Varianten des Kapitalismus, bezeichnet ein weiteres Defizit. Der Cluster ist also wissenschaftsorientiert, aber auf eine sehr selektive Weise.

Das wird verstärkt durch den methodologischen Nationalismus beim Thema Wirtschaftsordnung, der den Eindruck von Einzigartigkeit erweckt, theoretisch und empirisch aber nicht vertretbar ist. Er verhindert nicht nur wissenschaftlich fundierte Erkenntnis bei den Lernenden, sondern dürfte auch für die politische Bildung problematisch sein, etwa mit Blick auf die Europäische Union, internationale ökonomische Institutionen oder globale Wirtschaftspolitik. Insofern Lehrpläne sich auf Prinzipien beschränken, auf deren empirische Prüfung und auf einen internationalen Vergleich verzichten, erschweren sie auch die Herausbildung eines wissenschaftsorientierten Habitus bei den Lernenden.

Kontroversität findet sich bei den wirtschaftspolitischen Konzeptionen – wenngleich sie aus wissenschaftlicher Sicht nur lückenhaft repräsentiert sind – bei der Thematisierung von Prob-

lemen und Vorschlägen für die Weiterentwicklung der sozialen Marktwirtschaft. Wie in den Wissenschaftsclustern herrscht bei den vorgestellten Prinzipien dieser Ordnung auch im Lehrplancluster Pluralität. Zusammen belegt dies eine konzeptionelle Offenheit, die diesem Teilbereich des wissenschaftlichen Stands entspricht. Allerdings wird die soziale Marktwirtschaft selbst als Ordnung oder Leitidee von Kontroversität und Kritik im Wesentlichen verschont. Der Vergleich mit der Planwirtschaft als einem extrem abweichenden – und in der Öffentlichkeit durchgängig abgelehnten – Wirtschaftssystem erschwert die Diskussion von realistischen alternativen Optionen, die etwa in anderen sozialen Marktwirtschaften in Europa vorkommen.

Der Schulbuchkorpus

Im Schulbuchkorpus finden sich zwei Matchingcluster. Der erste, ‚Soziale Marktwirtschaft‘, matcht mit vier einschlägigen Wissenschaftsclustern (SB034 zu WRK038, WRK050, WRK081, WRK119). Zu dreien davon verhält er sich kongruent (WRK050, WRK081 und WRK119). Mit ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ (WRK038) bildet dieser Schulbuchcluster einen starken Teilmatch, er steht dazu in einem kontestierenden und kontextualisierenden Verhältnis. Während der Wissenschaftscluster stärker auf die politischen Philosophien abhebt – für unser Thema hier besonders relevant: auf den Liberalismus – und diese auch wirtschaftlich wendet (Wirtschaftsliberalismus), fokussieren die Schulbücher die deutsche Soziale Marktwirtschaft, ihre Prinzipien sowie ihren historischen Kontext und stellen sie der freien Marktwirtschaft vergleichend gegenüber. Sie ordnen sie aber auch gegenüber dem Liberalismus ein.

Der zweite Schulbuchcluster, ‚Politik, Grundrechte, Menschenrechte‘ (SB030), matcht mit drei Wissenschaftsclustern: ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ (WRK038; kontestierend), ‚repräsentative parlamentarische Demokratie‘ (WRK050; kongruent) und ‚Solidarität‘ (WRK064; rekontextualisierend). Als Grundwertekcluster ist er für den Komplex ‚Wirtschaftssysteme und soziale Marktwirtschaft‘ insofern relevant, als er auch die normativen Grundlagen von Marktwirtschaften im Allgemeinen und der sozialen Marktwirtschaft sowie des – damit eng verbundenen – deutschen Sozialstaats umfasst. Er enthält ebenso Texte zur Wertebasis der Politik wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität. Diese beiden Schulcluster bilden also wichtige Elemente der wissenschaftlichen Debatte ab und können deshalb als im Grundsatz wissenschaftsorientiert gelten. Interessant sind die Ergebnisse einer Detailanalyse auf der Ebene der Einzelfälle.

Die Cluster präsentieren vor allem den Markt, selten die Pluralität von Märkten (SB034, SB030). Markt und Preisbildung erscheinen in der Regel nicht als wissenschaftliches Modell mit bestimmten Annahmen und Voraussetzungen (mit einigen Ausnahmen in SB034). Der (freien) Marktwirtschaft wird dagegen ein politisch-normativer Modellcharakter zugeschrieben, und dieser wird auch im Vergleich zu anderen Wirtschaftssystemen reflektiert (SB034). Ein (positives politisches) Modell ist auch die soziale Marktwirtschaft (SB034). Der fast durchgängige Normalfall in den Schulbüchern ist die Präsentation der Sozialen Marktwirtschaft als die deutsche Ordnung, der nichts Vergleichbares in anderen Ländern gegenübersteht (SB034). Die Ab-

grenzung der (deutschen) Sozialen Marktwirtschaft konzentriert sich auf die Typen der freien Marktwirtschaft einerseits und der Planwirtschaft andererseits; häufiger wird sie als dritter Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus dargestellt (SB034). Extrem selten bleibt die Auffassung von sozialer Marktwirtschaft als einem spezifischen Kapitalismustyp (SB034).

Eine Detailanalyse auf der Einzelfallebene ergibt, dass nur in sehr wenigen Fällen unterschiedliche Marktwirtschaftstypen bzw. Welten des Wohlfahrtskapitalismus Erwähnung finden, und zwar die rheinische, angelsächsische und skandinavische bzw. liberale, konservative, sozialdemokratische Variante (SB034: 3 von 258 Fällen). Ein Vergleich mit stärker sozialpolitisch geprägten Typen wie z. B. dem sozialdemokratischen Wohlfahrtskapitalismus fehlt fast völlig. Zwei Einzelfälle behandeln die Typen des Wohlfahrtskapitalismus bzw. den Zusammenhang von konservativem Sozialstaatsmodell und sozialer Marktwirtschaft in Deutschland (SB030). Abgesehen davon kommen prinzipielle oder partielle Alternativen zur deutschen Wirtschaftsordnung nicht vor. Auch auf Arbeitsverhältnis und Unternehmen bezogene Rechte, die über soziale Teilhabe hinausgehen, insbesondere die Mitbestimmung der Beschäftigten, bleiben marginal (SB030).

Soziale Marktwirtschaft erscheint in den Schulbuchclustern überwiegend als Ordnung des Ausgleichs, des Kompromisses oder der Synthese zwischen freier Marktwirtschaft bzw. wirtschaftlicher Freiheit und sozialer Gerechtigkeit bzw. Sicherheit (z. B. SB030). Das theoretische Konzept der sozialen Marktwirtschaft wurde, so erscheint es, widerstandslos und bruchlos in die politische Praxis umgesetzt: Die Soziale Marktwirtschaft ‚ist‘ das deutsche System, der Staat setzt die Wettbewerbsordnung durch (SB030). Im Großen und Ganzen verbinden sich mit der deutschen sozialen Marktwirtschaft offensichtlich nur Vorteile, keine Nachteile. Wenn dennoch Reformbedarf thematisiert wird, geht es eher um eine Absenkung des Sozialleistungsniiveaus, nicht um seine Erhöhung (zwei Fälle).

Im Mittelpunkt der Cluster des Schulbuchkorpus stehen einerseits die Freiheit des Marktes und die Beschränkung des Staates auf rahmensetzende Ordnungspolitik, andererseits die staatliche Gewährung von sozialer Sicherheit (z. B. SB034). Korrigierende Staatseingriffe erscheinen darüber hinaus meist nur bei unerwünschter Ungleichheit oder bei Marktversagen als legitim (SB034). Marktversagen bleibt aber eine Randerscheinung in den Schulbüchern (SB030: 0 von 210 Fällen; SB034: 3 von 258 Fällen). Allerdings werden dem Staat gelegentlich auch eine (wirtschaftssystemunabhängige) zentrale Stellung in der Wirtschaft sowie eine prozessbezogene Wirtschaftspolitik als eine politisch gewünschte und gesetzlich fixierte Aufgabe zugeschrieben (SB034).

Dominant ist das Narrativ der großen deutschen Männer, die geniale Ideen entwickeln und politisch umsetzen; hier sind es die Väter der Sozialen Marktwirtschaft. Für die politische Ebene wird das exemplarisch ausgedrückt als „Ludwig Erhard und sein Mitarbeiter Alfred Müller-Armack schufen die Soziale Marktwirtschaft“ (SB034; Dickmann et al. 2014, S. 253). Mit 68 Nennungen genießt Erhard die Hauptaufmerksamkeit, gefolgt von Müller-Armack mit 15 Nennungen, die ordoliberalen Wissenschaftler fallen dagegen weit ab (Eucken 5, Röpke 1).

Im Übrigen kommen im Kontext Wirtschaftssystem/Soziale Marktwirtschaft andere Wissenschaftsströmungen neben Neo- und Ordoliberalismus kaum vor. So finden z. B. Michel Albert (*Capitalisme contra capitalisme*, 1991) oder Gøsta Esping-Andersen (*The three worlds of welfare capitalism*, 1990) und ihre Ansätze keine Erwähnung (SB034, SB030). Auffällig ist auch eine Engführung der wirtschaftlichen Koordinationsformen allein auf den freien Markt und seinen Preismechanismus. Der Typus einer koordinierten Marktwirtschaft wird nicht erwähnt, relevante Beispiele von *Governance* wie forschungs- und innovationspolitische, branchen-, ausbildungs- oder tarifpolitische Koordination, koordinierende Organisationen und Institutionen – z. B. Wirtschaftskammern oder die Kooperation zwischen Konkurrent_innen – fehlen. Extrem selten wird die (soziale) Marktwirtschaft mit den Prinzipien Privateigentum, Wettbewerb und individuelle Gewinnmaximierung als ein kapitalistisches Wirtschaftssystem bezeichnet, das in unterschiedlichen Varianten existiert (SB034). Eine vorherrschende Argumentationsfigur bewertet den Markt an sich aufgrund seiner überlegenen Produktivität und Effizienz als sozial; seltener wird argumentiert, dass erst die Sozialpolitik die Marktwirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft macht. Aufgrund der Annahme einer dem Markt und der Marktwirtschaft inhärenten Effizienz geraten Tendenzen der Ökonomisierung gar nicht erst in den Blick.

Fazit für die Schulbuchcluster

Die Schulbücher sind bedingt und selektiv wissenschaftsorientiert. Die Clusteranalyse belegt einerseits einen sehr starken Fokus auf Neo- und Ordoliberalismus, auf die deutsche Soziale Marktwirtschaft und das Ausblenden von verwandten europäischen Varianten, sodass die deutsche Ordnung als einzigartig erscheint. Sie wird im Übrigen als nichtkapitalistisch präsentiert. All dies repräsentiert nur einen kleinen, überdies weitgehend auf deutsche Protagonist_innen begrenzten Strang der wissenschaftlichen Debatten; in diesem Defizit gleichen sich Lehrplan- und Schulbuchcluster. Auch die Schulbuchcluster enthalten sich einer wissenschaftlich distanzierten Beurteilung von Vor- und Nachteilen, sowohl im Soll-Ist- als auch im internationalen Vergleich. Ökonomisierung wird nicht zum Thema.

Es zeigt sich ein Bias zugunsten einer eher sozialstaatskritischen Position. Funktionen des Staates werden überwiegend restriktiv gefasst, hinsichtlich der *economic governance* bleiben die Schulbuchdarstellungen weit hinter dem Stand der Forschung zurück. Die besonders starke Personalisierung, Politisierung und Pädagogisierung (persönliche Identifikation mit ‚unserer sozialen Marktwirtschaft‘) des Themenkomplexes Wirtschaftsordnung markiert einen wesentlichen Unterschied zur Wissenschaftsdebatte.

Die Darstellung der Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft spiegelt im Wesentlichen die wissenschaftliche Pluralität. Zugleich belegen die überwiegend unreflektierte und meist unkritische Darstellung des Konzepts ‚der Markt‘ und seine Beurteilung als ‚sozial‘ einen wissenschaftlichen und politischen Bias sowie eine (selektive) Distanz zum Stand der Wissenschaft. Insgesamt sind beim Inhaltskomplex soziale Marktwirtschaft auch Pluralität und Kontroversität eine Schwäche der Schulbücher.

Der Korpus der externen Unterrichtsmaterialien

Im Korpus der externen Unterrichtsmaterialien matcht der mit 1.756 Fällen sehr große Cluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ (EUM049) mit dem Wissenschaftscluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ hinsichtlich der Wirtschaftsordnung mit Kernbegriffen in beiden Wortgruppen (WRK081). Ein weiterer *Match* ergibt sich zum WRK-Cluster ‚Wohlfahrtsstaat, Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘ (WRK038). Da die Eignung externer Unterrichtsmaterialien in Wissenschaft und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird und da es hier um ein zentrales Lehrplan- und Unterrichtsthema geht, lohnt sich eine Detailanalyse auf der Ebene der Einzelfälle dieses Clusters.

Der Cluster präsentiert einschlägige Argumentationsfiguren zu den Merkmalen dieser Wirtschaftsordnung, die kaum Kontroversität aufkommen lassen, obwohl sie eine Vielfalt von Begründungsmustern nutzen. Das illustriert eine Übersicht der wesentlichen Charakteristika oder Hauptprinzipien der sozialen Marktwirtschaft. Über den ganzen Cluster hinweg liest man diverse Kombinationen wie Freiheit und Eigenverantwortung; Privateigentum und dezentrale Entscheidungen; Privateigentum, Vertragsfreiheit und Haftung; Liberalismus und christliche Sozialethik; Markt, persönliche Freiheit und soziale Gerechtigkeit. Häufig ist die Verbindung der Grundwerte Freiheit und sozialer Ausgleich bzw. Gerechtigkeit oder der Wettbewerbswirtschaft mit dem Sozialprinzip. Das Sozialprinzip wird unterschiedlich ausgelegt, zum Beispiel auch als Hilfe zur Selbsthilfe. Weitere Varianten sind die Verbindung von Selbstständigkeit des Individuums und Interessen des Gemeinwesens oder die Verbindung von persönlicher Freiheit, sozialer Sicherheit der Bedürftigen und wirtschaftlichem Wachstum. Hinzu kommen Kombinationen von liberalem Rechtsstaat mit Sozialstaat, Konzeption einer Marktwirtschaft mit sozialpolitisch motivierter Korrektur der Marktergebnisse als drittem Weg und eigenständigem Ordnungsmodell, Setzung des Ordnungsrahmens, sozialpolitische Abfederung und Wettbewerbspolitik als Aufgaben des Staates, reduzierte Funktionen des Staates als Rahmengeber und Wettbewerbswächter, Markt und Wettbewerb als Wachstumsmotoren. Wettbewerb verhindert wirtschaftliche Macht. Nur wenige Einzelfälle bieten in sich ein breites Spektrum von Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft an: Marktfreiheit, Wettbewerb, Subsidiarität, Eigenverantwortung, Konsumentenfreiheit, Tarifautonomie. Sehr selten erfolgt ein Verweis auf die grundgesetzliche Sozialbindung des Eigentums.

Auffällig ist die verbreitete apodiktische Setzung der Geltung der Sozialen Marktwirtschaft in Deutschland und ihrer Prinzipien Marktwirtschaft, Solidarität, soziale Gerechtigkeit. Eine vorgängige Identifikation wird mit dem häufigen Personalpronomen ‚unser‘ in den Wendungen ‚unsere Wirtschaftsordnung‘, ‚unsere staatliche Wirtschaftspolitik‘ oder ‚unser Steuersystem‘ ausgedrückt.

Zu den Kerncharakteristika der sozialen Marktwirtschaft zählt auch die Position, die ‚dem‘ Staat konzeptionell zugeschrieben wird. Die Materialien präsentieren häufig eine im doppelten Sinne dualistische Auffassung von Markt und Staat in der sozialen Marktwirtschaft: Beide sind klar voneinander getrennte Entitäten und beide haben klar unterschiedene Ziele, die einen auf Eigennutz, die anderen auf Gemeinnutz gerichtet. Der Staat ist Vertreter des Gemeinwesens

oder des Gemeinwohls. Er hat Aufgaben oder Funktionen in der sozialen Marktwirtschaft, in anderen Ansätzen wird ihm eine Rolle zugewiesen, nicht selten aber werden diese Funktionen konditioniert und damit weniger absolut ausgedrückt. Der Staat erscheint typischerweise als eine starke Einrichtung, die unabhängig ist, Schiedsrichterfunktionen übernimmt und für etwas sorgt, durch den Ordnungsrahmen für den Markt vor allem für Ordnung sowie für Gerechtigkeit, Schutz des Wettbewerbs oder Schutz vor Risiken. Er sorgt mit Gesetzen für eine funktionsfähige Wettbewerbsordnung.

Die Stärke des Staates drückt sich besonders in der Selbstbeschränkung auf die Setzung von Rahmenbedingungen aus, gerade in der sozialen Marktwirtschaft. Die Rahmenordnung sei auch der vorrangige und systematische Ort der Moral in der Marktwirtschaft, nicht die Individuen, und dies müsse den Lernenden verdeutlicht werden. Dagegen stehen Positionen, dass Ethik, etwa im unternehmerischen Handeln, unverzichtbar sei, oder dass man die Wirtschaft in der sozialen Marktwirtschaft in eine gesellschaftspolitische Ordnung einbinden oder sozial steuern müsse. In den Wirtschaftsablauf greift der Staat in der sozialen Marktwirtschaft in der Regel nicht ein: Politik ist Ordnungspolitik. Eine alternative Position schreibt dem Staat vielfältige Interventionen zu, weil er nur so die soziale Komponente sichern könne oder weil er die Aufgabe von Wachstums- und Konjunkturpolitik habe. Andere verweisen auf die Reformbedürftigkeit nationalstaatlicher Ordnungsmodelle angesichts der Globalisierung oder auf die Notwendigkeit einer ökosozialen Wirtschaftsordnung vor dem Hintergrund von Umweltproblemen. Kontroversität berücksichtigen die Ansätze, die der sozialen Marktwirtschaft ein großes Spektrum von potenziellen Ausprägungen zwischen den Polen von wirtschaftlicher Freiheit und staatlicher Lenkung zuschreiben oder grundsätzlich die anhaltend kontroversen Diskussionen um die Gestaltung einer sozialen Marktwirtschaft betonen.

Nicht nur der Staat trägt Sorge, sondern auch ‚der‘ Markt mit seiner unsichtbaren Hand und die Wirtschaftsordnung der sozialen Marktwirtschaft sorgen, vor allem für Wachstum und Wohlstand, Arbeitsplätze und Wettbewerb. Gefährdet wird dies durch Marktversagen einerseits und marktinkonforme Staatsinterventionen andererseits. Die Unterrichtsmaterialien sprechen sehr viel häufiger von dem Markt als von den Märkten; verglichen mit dem Schulbuchcluster ist dies mindestens um den Faktor drei stärker ausgeprägt (SB034). Vom *Marktmodell*, seinen Annahmen und Voraussetzungen ist buchstäblich keine Rede. Sehr selten wird auch Marktwirtschaft als Modell präsentiert. Im Gegensatz dazu gibt es viele Modelle anderer Art, politische, organisatorische, normative, wirtschaftspolitische, Gesellschafts-, Staats-, Demokratie- und Zukunftsmodelle. Dieser Befund deutet auf eine methodologische Schwäche, auf eine Nähe zum Marktfundamentalismus und auf eine Distanz zur Vielfalt der marktwirtschaftlichen Wirklichkeit hin. Oft vertreten wird die Bewertung der Marktwirtschaft als an sich sozial, weil sie besonders leistungsfähig sei, die Produktion an Gütern und Dienstleistungen und damit den Wohlstand aller maximiere; verwandt damit ist die Position, sozial sei, was Arbeit schafft. Sie verbindet sich mit der Zuschreibung der vergleichsweise guten binnen- und außenwirtschaftlichen Lage Deutschlands zu den Merkmalen des Erfolgsmodells der sozialen Marktwirtschaft, in dem Freiheit und Wettbewerb Wachstum und Wohlstand schaffen. Die

soziale Marktwirtschaft lebe vom Wettbewerb. Deutschland habe ein Erfolgsmodell, nämlich die soziale Marktwirtschaft. Dazu passt die Bewertung der sozialen Marktwirtschaft als eine Erfolgsgeschichte, die Interpretation des wirtschaftlichen Institutionensystems der EU und ihrer Mitgliedsländer als soziale Marktwirtschaft, charakterisiert vor allem durch Marktfreiheit, Wettbewerb und Subventionsregeln. Durchgängig erscheint die soziale Marktwirtschaft in diesem Cluster als ein Modell im Sinne einer optimalen Ordnung und eines Vorbildes, etwa für die Europäische Union, fast nie dagegen als Modell im Sinne eines Konstrukts in Unterscheidung zur wirtschaftlichen Wirklichkeit.

Selten findet man *kritische Reflexionen*. Sie richten sich etwa auf die Legitimation der Ordnung allein durch ihre materielle Nützlichkeit, weil dies für die gesellschaftliche Akzeptanz nicht ausreicht. Verbreiteter ist die Auffassung, dass wachsender Wohlstand erst dann sozial sei, wenn er gerecht verteilt würde. Dagegen werden Chancengerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit in Stellung gebracht, da sie der sozialen Marktwirtschaft besser entsprechende Zielvorgaben seien als soziale Gerechtigkeit oder Verteilungsgerechtigkeit, deren Überbeanspruchung Wachstum und Innovation bremse. Eine Gleichsetzung von sozialer Marktwirtschaft und gegenwärtigen Institutionen der Sozialpolitik sei falsch.

Eine Argumentationsfigur besteht in der Abwehr von Kritik an der sozialen Marktwirtschaft mittels der Rückbesinnung auf die ursprünglichen, unverfälschten Grundsätze Ludwig Erhards. Krisensymptome resultieren aus dem Abweichen von den guten Grundsätzen der Gründer, vor allem aus einer Expansion staatlicher Intervention, einer Überdehnung des Sozialstaates weit über die wirklich Schwachen hinaus, die Lösungsansätze finden sich dementsprechend in der Rückkehr zur guten Anfangsordnung, der Rückbesinnung auf das Ideal, das im Laufe der Zeit immer mehr pervertiert wurde. Andere Positionen führen die soziale Marktwirtschaft mit einem starken Staat als Mittel gegen die negativen Folgen des entfesselten Kapitalismus ins Feld. Das Narrativ der großen Männer mit historischen Leistungen für die Wirtschaftsordnung sowie die ‚geistigen Väter‘ Walter Eucken, Franz Böhm, Alexander Rüstow und Wilhelm Röpke spielen auch in den externen Unterrichtsmaterialien eine Rolle (Erhard, Müller-Armack). Mit dieser Personalisierung verbindet sich eine Singularisierung der deutschen sozialen Marktwirtschaft als einzigartiger Ordnung, eine Perspektive, die einem methodologischen Nationalismus und Denkfiguren des Historismus entspricht. Sie entfernt sich damit weit von den im zweiten Absatz dieses Kapitels (*Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus*) aufgeführten sozialwissenschaftlichen Konzepten.

Der Begriff Kapitalismus oder kapitalistische Ordnung kommt eher selten vor (in 43 von 1.756 Fällen) und wird oft für historische Phänomene oder im Kontext der Globalisierung genutzt. Als wissenschaftliche Kategorie wird Kapitalismus entweder nicht verwendet oder explizit abgelehnt und durch Marktwirtschaft ersetzt. Viel eher trifft man auf die Aussage, dass soziale Marktwirtschaft mit Kapitalismus nichts zu tun habe. Man findet minimale Bezüge auf die *vergleichende Wirtschaftssystemforschung* und Wohlfahrtsstaatforschung und die national und zeitgeschichtlich unterschiedlichen Kompromisse zwischen Kapitalismus, Gerechtigkeit und

Demokratie (insgesamt 3 Fälle). Dementsprechend selten wird die soziale Marktwirtschaft als Kombination von oder Mittelweg zwischen Kapitalismus und Sozialstaat beschrieben.

Fazit für den Cluster der externen Unterrichtsmaterialien

Als Ganzes betrachtet bietet der Unterrichtsmaterialiencluster eine erhebliche Vielfalt an Prinzipien, die als charakteristisch für die soziale Marktwirtschaft dargestellt werden. Es dominiert ein ordoliberales, grundsätzlich positives Staatsbild, die Kritik richtet sich überwiegend gegen wirtschaftspolitische Interventionen und zu großzügige Sozialpolitik. Aber bezüglich einer aktiven Wirtschaftspolitik stellt der Materialkorpus durchaus alternative Positionen vor.

Zwei Tendenzen fallen ins Auge: zum einen der starke Fokus auf die Prinzipien der Ordnung, nicht auf die Realität der Wirtschaft, zum anderen das verbreitete Vermeiden von Vergleichen mit anderen gegenwärtigen Wirtschaftsordnungen. Damit verbindet sich ein Degenerationsnarrativ, das die Ursprungsideen der ‚geistigen Väter‘ der sozialen Marktwirtschaft gegen die heutigen Zustände hochhält. Dem stehen jedoch Positionen gegenüber, die eine grundlegende Weiterentwicklung oder Reform dieser Ordnung verlangen.

Wenngleich der Cluster auch ein gewisses Spektrum an marktkritischen Argumenten bietet, herrscht doch ein grundlegender Marktoptimismus mit Tendenzen zum Marktfundamentalismus vor. Der Modellcharakter ‚des Marktes‘ bleibt gänzlich unberücksichtigt, damit entfallen auch unterschiedliche Marktmodelle als Lerngegenstand. Mit ausgeprägter Voreingenommenheit wird ein deutsches Erfolgsmodell behauptet und bekräftigt, dessen Ursachen einseitig überwiegend der Wirtschaftsordnung zugeschrieben werden. Die deutsche soziale Marktwirtschaft wird als Vorbild für andere Länder präsentiert.

Der Wissenschaftsbezug dieses Unterrichtsmaterialienclusters ist defizitär. Gemessen an den WRK-Clustern fehlen ganze Disziplinen und komplette Forschungstraditionen wie Internationale Politische Ökonomie, Ökonomische Theorie der Politik, Neuer Institutionalismus, Varianten des Kapitalismus und vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung. Im Cluster findet man stark verkürzte Konzepte von Staat, Markt und Wohlfahrt, eine eher konservative Auffassung von Sozialpolitik, eine fast durchgängige Ignoranz gegenüber der Relevanz von Wirtschaftskulturen, gegenüber der Verknüpfung von Wirtschaft und Gesellschaft bzw. Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sowie gegenüber dem Spannungsverhältnis von Demokratie und liberalisierter, deregulierter oder globalisierter Wirtschaft. Das Konzept Kapitalismus wird den Lernenden für die Gegenwartsanalyse komplett vorenthalten, Ökonomisierung kommt nicht vor.

Damit erreicht der Cluster insgesamt kein hinreichendes Niveau an sozialwissenschaftlicher Kontroversität, auch wenn er durchaus alternative Ansätze *innerhalb* des Inhaltskomplexes der deutschen sozialen Marktwirtschaft enthält.

Tabelle 10: Matches mit Wissenschaftsclustern zur Sozialen Marktwirtschaft (Beispiele)

Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Soziale Marktwirtschaft			
– <i>Matchings</i>	Soziale Marktwirtschaft	Soziale Marktwirtschaft	Soziale Marktwirtschaft
Wohlfahrtsstaat, Normen, Gerechtigkeit, Freiheit			
– <i>Matchings</i>	Soziale Marktwirtschaft	Soziale Marktwirtschaft; Politik, Grundrechte, Menschenrechte	Soziale Marktwirtschaft

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Ökonomisierung, Demokratie, Solidarität und Verwaltung

Nach der ausführlichen Analyse der Cluster zur Sozialen Marktwirtschaft beschreiben wir, da die Analyse der WRK-Cluster enge Zusammenhänge offenbart hat, die affinen Cluster zu den vier Wissenschaftsclustern ‚Ökonomisierung‘, ‚repräsentative parlamentarische Demokratie‘, ‚Solidarität‘ und ‚Verwaltung/Funktionen/Wohlfahrtsstaat/Einrichtungen‘ vor (WRK119, WRK050, WRK064, WRK079). Der Wissenschaftscluster ‚Ökonomisierung‘ produziert keine *Matches* im Lehrplan- und Unterrichtsmaterialienkorpus (WRK119). Er matcht nur mit dem Schulbuchcluster ‚Soziale Marktwirtschaft, Wohlfahrtsstaat‘ und steht dazu in einem synonymen/teilkongruenten Verhältnis (SB034). Inhaltlich bezieht sich der *Match* allerdings auf die (soziale) Marktwirtschaft, nicht auf Ökonomisierung, die in einem durch Markt und Preismechanismus gekennzeichneten und deshalb an sich bereits effizienten System offensichtlich keine besondere Bedeutung hat.

Das unterstreichen auch die Details auf der Einzelfallebene. So sei es die Aufgabe des Marktes, die Bürger_innen effizient mit dem Gewünschten zu versorgen, Effizienz wird vom System der Marktwirtschaft und des Wettbewerbs garantiert (SB034). Andererseits müsse die internationale Wettbewerbsfähigkeit gesichert werden, dafür braucht es mehr ökonomische Effizienz, auch in der Sozialpolitik. Darüber hinaus ist Ökonomisierung kein Thema.

Nicht matchend, aber inhaltlich affin ist der Schulbuchcluster ‚Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum‘ (SB049). In Schulbüchern wird das Konzept der Sozialen Marktwirtschaft in normativer Absicht auch praktisch gewendet, etwa wenn behauptet wird, dass man für das Berufsleben ein Grundverständnis der freien und der sozialen Marktwirtschaft sowie der Rollen, die die Wirtschaftsordnung den Akteur_innen zuweise, benötige (SB049). Man findet die Position, dass die Marktwirtschaft zwar viele Entfaltungschancen biete, aber erst die Sozialpoli-

tik die Marktwirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft mache. Sozialpartnerschaft entschärfte den Gegensatz von Kapital und Arbeit, Wahlbeteiligung und Wahlergebnisse legitimierten die soziale Marktwirtschaft. In den Schulbüchern werden auch Sozialverträglichkeit und Umweltverträglichkeit als Kernmerkmale der sozialen Marktwirtschaft herausgestellt. Schulbuchtexte setzen sich auch mit der Position auseinander, dass sozial sei, was Arbeit schafft, und thematisieren dabei die Ungleichheit am Arbeitsmarkt sowie die Qualität der Arbeitsplätze (SB049). Diskutiert wird auch ein aktiver Staat, der sich nicht nur auf Ordnungspolitik beschränkt, sondern Unternehmensgründungen fördert, Wachstums-, Konjunktur- und Beschäftigungspolitik sowie eine ökologische Industriepolitik betreibt (SB049). Schließlich werden angebots- und nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik thematisiert.

Dem Wissenschaftscluster ‚repräsentative parlamentarische Demokratie‘ (WRK050) entsprechen vier abhängige Schulbuchcluster und ein abhängiger Unterrichtsmaterialiencluster, die für unsere Fragestellung hier relevant sind (SB030; EUM046).

Ein *Match* mit diesem Wissenschaftscluster ist der mittelgroße Schulbuchcluster ‚politisches System, Grundgesetz, Wohlfahrtsstaat‘, er verhält sich synonym dazu (SB090). Über den Inhaltskomplex Sozialstaat sowie einige Bezugnahmen auf die soziale Marktwirtschaft weist er Bezüge zu unserem Themenkomplex auf. Das betrifft insbesondere das Verhältnis von Grundgesetz und Wirtschaftsordnung. Einen zweiten Teilmatch bringt der sehr kleine Schulbuchcluster ‚Reformen‘ mittels der Figur ‚notwendige Reformen‘, der in einem rekontextualisierenden Verhältnis zum Wissenschaftscluster steht (SB098). Zwar geht es bei ihm vornehmlich um Reformen im internationalen Kontext, aber auch Reformbedarfe von sozialer Marktwirtschaft und Sozialstaat werden thematisiert (Globalisierung, Kostendruck, Wettbewerbsfähigkeit, Demografie, Migration usw.). Die Rhetorik von Sachzwang und Notwendigkeit umfasst die Rückbesinnung auf eine richtig verstandene soziale Marktwirtschaft und auf ihre ursprünglichen Prinzipien, die die Reformen anleiten sollen. Rückbau des Sozialstaats, Übernahme von Eigenverantwortung, Flexibilisierung und Deregulierung des Arbeitsmarktes und Orientierung an international wettbewerbsfähigen Vorbildländern sind Elemente dieser Rhetorik.

Aus dem kleinen bis mittleren *Unterrichtsmaterialiencluster* ‚Unternehmer vs. Politiker‘ sind hier vor allem die Perspektiven zu Unternehmer_innen interessant (EUM046). Unternehmer_innen treten in Aufzählungen von wirtschaftlichen Rollen auf (Unternehmer_in, Konsument_in, ...), im Kontext der industriellen Beziehungen, als Träger_innen von Innovationsprozessen, als herausragende Persönlichkeiten, als Kategorie wirtschaftlicher Akteur_innen. Wissenschaftsbezüge beschränken sich auf die Schumpetersche Theorie des Unternehmers bzw. der Unternehmerin. Ferner findet sich die Argumentationsfigur der Degeneration der sozialen Marktwirtschaft durch Einfluss von Interessengruppen, durch sozialpolitische Überforderung.

Im Schulbuchcluster ‚Politik, Grundrechte, Menschenrechte‘, der zum Wissenschaftscluster ‚Solidarität‘ matcht (WRK064), wird Solidarität als Wert im Sinn von sozialer, sozialstaatlicher, gesellschaftlicher, auch internationaler Solidarität aufgefasst, die häufig mit Blick auf normative Grundlagen der EU thematisiert wird (SB030). Als wirtschaftliche Solidarität, etwa der zwi-

schen abhängig Beschäftigten, oder im Sinne des kollektiven Handelns kommt sie nicht vor. Nur eine Aufgabenstellung verweist auf Solidar- und Kollektivrechte im Kontext von Menschenrechten.

Der mittelgroße Unterrichtsmaterialiencluster ‚Funktionen‘ (EUM070), der zu ‚Verwaltung, Funktionen‘ matcht (WRK079), präsentiert den Inhaltskomplex der sozialen Marktwirtschaft im Kontext der Beschreibung von Unterrichtsreihen (Inhaltsüberblick) und konkreten Aufgabenstellungen für die Lernenden (EUM070). Er ist ein lockeres Teilmatch zum Wissenschaftscluster ‚Verwaltung, Funktionen‘, aber inhaltlich wesentlich diffuser (WRK079). Im Zentrum stehen zum einen Aufgaben zu Voraussetzungen und Funktionen (von Staat, Markt, Unternehmen, Geld, Institutionensystem, Regelsystem, ...), zum anderen Inhalts- und Kompetenzkataloge. Durch den Cluster zieht sich ein gewisser funktionalistischer Bias.

Insgesamt ist Ökonomisierung für die Schulbuch- und Unterrichtsmaterialiencluster kein Thema, obwohl sie mehrfach Plädoyers für stärkere Ökonomisierung präsentieren, ohne dies so zu nennen und zu reflektieren. Man findet in den Schulbüchern einerseits einige kontroverse Positionen zu sozialer Marktwirtschaft und zur Wirtschaftspolitik; dies fehlt in externen Unterrichtsmaterialien. Andererseits zeigt sich in den Clustern beider Korpora erneut eine Favorisierung der Degenerationsthese und der Sozialstaatskritik. In beiden fehlen wirtschaftliche Solidarität und Kollektivhandeln.

Ergebnisse und Defizitanzeigen zu Wirtschaftssystem und Soziale Marktwirtschaft

Für die Thematiken Wirtschaftssysteme und soziale Marktwirtschaft kann man als wesentliche Ergebnisse festhalten:

- (1) Die analysierten Lehrplan- und Schulbuchcluster sind thematisch grundsätzlich wissenschaftsorientiert, aber konzeptuell selektiv ausgerichtet. Auch bei der wissenschaftlichen Kontroversität trifft man auf eine konzeptuelle Selektivität, die nur eingeschränkt dem Stand der Forschung entspricht.
- (2) Der Lehrplancluster ‚Soziale Marktwirtschaft‘ und die ihm zuzuordnenden Schulbuchcluster zeigen eine konzeptuelle Verengung auf den Ordoliberalismus sowie einen methodologischen Nationalismus, dessen Fokus auf eine einzige deutsche Wissenschaftstradition und allein die deutsche Ordnung ein Defizit an erklärungskräftigen Konzepten für gegenwärtige koordinierte und/oder soziale Marktwirtschaften erzeugt.
- (3) Die Cluster aus allen drei Korpora bevorzugen normative Prinzipien der deutschen Sozialen Marktwirtschaft zulasten einer kritischen Analyse, auch ihrer empirischen Umsetzung, sowie eines länderübergreifenden Vergleichs. Personalisierung (‚Ludwig Erhard‘), Politisierung und persönliche Identifikation anrufende Pädagogisierung dieser Wirtschaftsordnung (‚unsere‘) sowie unterstellte Vorbildfunktionen für andere Länder stehen im Spannungsverhältnis zur wissenschaftlichen Debatte.

- (4) Die Cluster verbleiben überwiegend im Schema einer Markt-Staat-Dichotomie, die wissenschaftlich umstritten ist. Sie tendieren zu verkürzten Konzepten von Staat, Markt und Wohlfahrt, zu einer restriktiven Auffassung von Staatsfunktionen und zu sozialstaatskritischen Positionen (Degenerationsnarrativ). Die Gegenposition, dass das ‚Soziale‘ dieser Ordnung weiter auszubauen sei, findet man nicht. Das Verhältnis von Marktwirtschaft und Demokratie wird selten thematisiert.
- (5) Pluralität zeigt sich vor allem bei einschlägigen wirtschaftspolitischen Konzeptionen, insbesondere zur Thematik der aktiven Wirtschaftspolitik, aber auch bei den Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft, Kontroversität bei der *zukünftigen* Gestaltung oder grundlegenden Reform dieser Ordnung. Die Ordnung selbst bleibt in den einschlägigen Clustern der drei Korpora von Evaluation und Kontroversität weitgehend verschont, realisierte oder realistische Alternativen werden nicht aufgezeigt. Pluralität und Kontroversität sind damit eine charakteristische Schwäche bei diesem Inhaltskomplex.
- (6) Die Wissenschaftsorientierung der einschlägigen Unterrichtsmaterialiencluster ist sehr eng geführt, die Kontroversität nicht hinreichend. Zum Inhaltskomplex Markt bieten sie ein ambivalentes Bild, das Einsprengsel von marktkritischen Argumenten mit dem Vorherrschen von Marktoptimismus kombiniert. Eine Auseinandersetzung mit dem Modellcharakter ‚des Marktes‘ und alternativen Marktmodellen findet nicht statt.

7.4.2 Umweltökonomie und Nachhaltigkeit

Ausgangserwartungen

Umwelt- und Klimaprobleme haben in jüngerer Zeit durch die „Fridays for Future“-Bewegung erneut politische Aufmerksamkeit erfahren. Dementsprechend interessierte uns die Darstellung des uns die Bearbeitung des Themen- und Problemkomplexes Umwelt und Nachhaltigkeit in den deutschen Lehr-Lern-Materialien. Die diesbezügliche sozialwissenschaftliche Debatte bezieht sich zum einen auf die neoklassische Umweltökonomik und die Ressourcenökonomik (vgl. Frey 1992; Blazejczak 2005). Einschlägig sind hier herkömmliche Konzepte wie Marktversagen bei natürlichen Ressourcen, negative Wachstumsfolgen und Externalisierung von Umweltkosten, soziale Dilemmata, insbesondere das Gefangenendilemma, die Allmendeproblematik und öffentliche Güter (vgl. Weimann 2006). Die Umweltpolitik stützt sich hier wesentlich auf – meist marktorientierte – Instrumente der Anreizsteuerung. Zum anderen geht es um die Weiterentwicklung der umweltökonomischen Debatte hin zur Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung, zur ökologischen Ökonomik und zu Debatten um Fragen der (Generationen-)Gerechtigkeit sowie um Leitbilder von Nachhaltigkeit, in denen auch Nachhaltigkeitsethik und Verwirklichungschancen eine stärkere Rolle spielen (vgl. Rogall 2008; Volkert 2005). Hierhin gehört die Problematisierung der mangelnden ökologischen Aussagekraft der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, der Vorstellungen von quantitativem und qualitativem Wachstum und der Leistungsfähigkeit seiner Indikatoren, nicht zuletzt auch die Irreversibilität ökonomischer und ökologischer Prozesse, naturwissenschaftlich definierte Grenzen des Wirtschaftens (vgl. Hewel/Neubäumer 2005) sowie Konzeptionen einer selektiven

und dadurch nachhaltigen Wachstumspolitik. Nachhaltigkeit ist dabei heute im Kontext der Globalisierung zu verorten. Aufzugreifen sind schließlich auch Formen von Politikversagen. Aus soziologischer und betriebswirtschaftlicher Perspektive geht es ferner um Nachhaltigkeit auch auf der Ebene der Unternehmen, etwa in Form der Thematik der *Corporate Social Responsibility* (vgl. Bluhm 2008; Schneider/Schmidpeter 2012).

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Der wissenschaftliche Referenzkorpus bildet die oben erwähnten Grundzüge der einschlägigen Debatten angemessen ab, bringt aber nur einen thematisch unmittelbar passenden Cluster hervor (WRK029 ‚Nachhaltigkeit‘). Nur dieser Wissenschaftscluster enthält den Wortstamm ‚nachhaltig‘ als Begriff. Zwei weitere Cluster verdienen wenigstens erwähnt zu werden. Im WRK-Cluster ‚Ungleichheit/ globale Infrastruktur‘ (WRK001), der den Ausbau von Infrastruktur thematisiert, existiert kein expliziter Bezug zu Umweltökonomie oder Nachhaltigkeit, sondern nur bei dessen Matchingclustern. Der Cluster ‚instrumenteller Ansatz (Zweck-Mittel)‘ benutzt Umweltpolitik zwar relativ häufig, aber nicht als eigenständigen Gegenstand, sondern nur als ein bevorzugtes Beispiel zur Illustration des Wirkungsmechanismus von im engeren Sinne ökonomischen Instrumenten, nämlich der Anreizsteuerung (WRK031).

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Die drei Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien beziehen sich in grundsätzlich angemessener Weise auf die wissenschaftliche Diskussion um Umweltökonomie, Nachhaltigkeit und darauf gerichtete Politik (vgl. Tabelle 11). Die folgenden Cluster sind *Matches* mit dem Wissenschaftscluster ‚Nachhaltigkeit‘ (WRK029).

Der Lehrplancluster ‚Ressourcen/Knappheit/Verteilung‘ thematisiert zum einen die neoklassische Denkfigur der Knappheit als Spannungsverhältnis zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und knappen Ressourcen, zum anderen die räumliche und soziale Dimension der Ressourcenverteilung; dazu gehört auch die ungleiche Verteilung von Chancen (LP069). Dieser Lehrplancluster bezieht sich als kontestierender Teilmatch auf den Wissenschaftscluster, da beide zwar auf die Knappheit von Ressourcen abzielen, der Lehrplancluster sie aber als Prämisse für die Rechtfertigung neoklassischer Ansätze verwendet, während der Wissenschaftscluster sie für die Weiterentwicklung der Umweltökonomik zu Nachhaltigkeitsökonomik und als Kritik am Wachstumsparadigma der Neoklassik anführt.

Der Schulbuchcluster ‚Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum‘ zielt auf die inhaltliche und politische Verschränkung von Gesundheit, Umweltschutz, natürlichen Ressourcen, Nachhaltigkeit, Lebensqualität und quantitativem und qualitativem Wachstum (SB049). Er berücksichtigt Maßnahmen zur Bewältigung von Umweltproblemen, insbesondere des Klimawandelproblems, deren Problemstruktur oft als ökonomisches Dilemma konzipiert wird. Hinzugenommen werden der sogenannte Teufelskreis globaler Ungleichheit, die Reflexion von Wachstums- und Wohlstandsvorstellungen, Ökonomisierung und *Monitoring* und Alternativen dazu, etwa durch geändertes Konsumverhalten oder *Corporate Social Responsibility*. Damit findet sich ein starker *Match* zwischen dem Wissenschaftscluster und diesem Schulbuchcluster. Beide themati-

sieren Umwelt, Nachhaltigkeit und Ressourcen, im Wissenschaftscluster erwartungsgemäß stärker mit theoretischem Akzent, beiden Schulbüchern mehr am konkreten Gegenstand orientiert (Nachhaltigkeitsbewegung) und eher die realen Problemlagen kritisierend als die gängigen Paradigmen (z. B. Wohlstand im Norden zum Nachteil des Globalen Südens). Insgesamt steht der Schulbuchcluster in einem rekontextualisierenden und komplementären Verhältnis zum Wissenschaftscluster.

Der Unterrichtsmaterialiencluster ‚Klimawandel‘ thematisiert Energie und Umweltform von Ressourcenverbrauch mit besonderem Fokus auf den Klimawandel und ergänzt dies um Zugangs- und Nutzungsrechte (EUM010). Im Mittelpunkt stehen zwei Argumentationsfiguren: zum einen und vor allem Wechselwirkungen zwischen Eingriffen in Ökosysteme, Klimawandel und Gesellschaft, zum anderen auch die ökologischen Folgen des Lebensstils in den Industrieländern. Diskutiert werden auch Alternativen wie nachhaltige Entwicklung. Dieser Cluster verhält sich komplementär und konkretisierend zum Wissenschaftscluster, der die sozialwissenschaftlich-theoretische Sichtweise repräsentiert, während bei ersterem empirische Phänomene im Vordergrund stehen, vor allem der Klimawandel sowie seine konkreten Ursachen und Folgen.

Über diese quantitativ mit WRK029 matchenden Cluster hinaus findet man inhaltliche Aspekte, die zum Komplex Nachhaltigkeit passen, auch in den folgenden nichtmatchenden, aber inhaltlich-thematisch affinen Clustern: Der Lehrplancluster ‚Umweltpolitik, Umweltschutz‘ (LP070) umfasst klassische Lehrplanthemen wie Ökonomie und Ökologie, Vorsorge- und Verursacherprinzip, volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Kosten, Globalisierung sowie Umweltverschmutzung vor Ort, Müllvermeidung, Lobbyismus oder ökologische Industriegesellschaft. Im Schulbuchcluster ‚Energie/Nachhaltigkeit‘ (SB048) geht es im Sinne einer Nachhaltigkeitsbildung um den Themenkomplex der Erschließung und Nutzung von regenerativen Energiequellen mit dem Ziel nachhaltiger Entwicklung sowie um die Erörterung dafür geeigneter politischer Instrumente. Die beiden Schulbuchcluster ‚Klimawandel: Folgen, Anpassung‘ (SB028) und ‚Klimawandel/Kausalität‘ (SB082) bilden den Hintergrund für die Thematisierung von Nachhaltigkeit, sprechen diese aber nicht explizit an. Sie stellen Kausalzusammenhänge in den Mittelpunkt, greifen Ursachen und Folgen des Klimawandels sowie Konzepte wie externe Effekte und Strategien der Anpassung an den Klimawandel auf. Das kommt inhaltlich einer Rekontextualisierung des Wissenschaftsclusters der Nachhaltigkeit nahe. Der Schulbuchcluster ‚globale Ungleichheit, HDI‘ (SB125) thematisiert den *Human Development Index (HDI)* als eine Alternative zu ökonomischen Maßstäben gesellschaftlicher Entwicklung, vor allem in Form von quantitativem, monetär bewertetem Wachstum, die menschliche Entwicklungsziele bedürfnisgerecht versteht und deshalb auch Kennzahlen für qualitatives, nachhaltiges Wachstum umfasst. Inhaltlich betrachtet verhält er sich komplementär zu ‚Nachhaltigkeit‘ (WRK029). Der Cluster ‚Belastungen, Betroffene, Umwelt‘ (SB080) ist insofern indirekt im weiteren Sinne auf Nachhaltigkeit bezogen, als es dort auch um Belastungen der Umwelt geht. Der Unterrichtsmaterialiencluster ‚Konsum, Besitz, Verzicht‘ (EUM030) konzentriert sich auf die Debatte um Konsumverzicht oder Konsumeinschränkung zwecks Reduktion des Verbrauchs an Energie und

Rohstoffen mit Blick auf den Klimawandel. Das entspricht am ehesten einem komplementären Verhältnis zum Wissenschaftscluster.

Tabelle 11: Matchings mit dem Wissenschaftscluster ‚Nachhaltigkeit‘

Wissenschaft (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
– Matchings	Ressourcen, Knappheit, Verteilung	Wohlstand, Gesundheit, Umwelt, Konsum	Klimawandel
– Affine Cluster	Umweltpolitik, Umweltschutz	Energie, Nachhaltigkeit; Klimawandel: Folgen, Anpassung; Klimawandel/Kausalität; globale Ungleichheit, HDI	Konsum, Besitz, Verzicht

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Ergebnisse und Defizitanzeigen zu Umweltökonomie und Nachhaltigkeit

Beim Themenkomplex Umweltökonomie und Nachhaltigkeit ist der Wissenschaftsbezug in den drei nichtwissenschaftlichen Korpora prinzipiell gewährleistet, wenngleich sich deutliche Differenzen zeigen. Die Wortgruppen der abhängigen Cluster überschneiden sich mit dem wissenschaftlichen Referenzkorpus insbesondere beim Schulbuch- und Externe-Materialien-Cluster, kaum dagegen beim Lehrplancluster, nicht zuletzt, weil heutige Lehrpläne einen geringen Konkretisierungsgrad aufweisen (LP069, SB049, EUM010). Umso mehr fallen *einseitige* inhaltliche Konkretisierungen der Lehrpläne ins Gewicht.

Beim abhängigen Lehrplancluster zeigt sich ein Bias zugunsten der neoklassischen Perspektive die Problemlagen von Umwelt und Nachhaltigkeit und angemessene politische Instrumentarien betreffend. Wissenschaftliche Kritik am Wohlstands- und Wachstumsparadigma und wissenschaftliche Alternativen wie ökologische Ökonomik, Nachhaltigkeitsökonomik und Nachhaltigkeitspolitik kommen zu kurz. Dies indiziert eine inhaltliche Lücke. Auch der affine Lehrplancluster gleicht diese Schwächen nur bedingt aus, bietet aber auch relevante Konzepte, vor allem für die Umweltproblematik einschlägige Politikprinzipien und Kostenarten (LP070).

Der abhängige Schulbuchcluster enthält wesentliche Teile der im Wissenschaftscluster erfassten wissenschaftlichen Konzepte (SB049). Damit ist der Wissenschaftsbezug befriedigend gegeben. Dieser Cluster präsentiert sich aber als deutlich breiter angelegt als der Lehrplancluster (LP069). Er umfasst nicht nur differenziertere Wohlstands- und Wachstumsbegriffe, was auf eine Berücksichtigung der Diskussion alternativer sozial- und wirtschaftspolitischer Zielvorstellungen hindeutet, sondern auch ein variantenreicheres Spektrum von politischen Maßnahmen.

Die besondere Betonung des Konzepts der Dilemmasituation indiziert allerdings erneut einen partiellen neoklassischen Bias.

Bezeichnend für den abhängigen Unterrichtsmaterialiencluster ist das Vorherrschen einer problemorientierten Herangehensweise an empirische Phänomene, insbesondere den Klimawandel, bei der sozialwissenschaftliche Konzepte als Instrumente der Beschreibung, Erklärung und Bearbeitung der jeweiligen Problemlage dienen (EUM010). Kontroversität erscheint hier weniger als wissenschaftliche Frage denn in Form von ökonomisch-kultureller Diversität (Lebensstile) und politischen Alternativoptionen.

Bei den vier weiteren, hier relevanten nichtabhängigen Schulbuchclustern findet man nur lose Bezugnahmen zu Konzepten des Wissenschaftsclusters ‚Umweltökonomie, Nachhaltigkeit‘ (SB048, SB080, SB082, SB125). Sie präsentieren sich als thematisch orientierte Cluster (Energienutzung, Klimawandel, Ungleichheit, Betroffenheit) und greifen hier und dort, nicht aber systematisch auch auf Konzepte aus dem Wissenschaftscluster zurück. Potenzielle Kontroversität bieten die alternativen Denkfiguren zu Wachstum und Entwicklung, Konsumbeschränkung und Strategien der Anpassung statt Nachhaltigkeit; in diesem Sinne ist auch der affine Cluster aus den externen Materialien einzuschätzen, der Konsumverzicht zentral stellt (EUM030). Derartige Strategien, die auf eine freiwillige Anpassung der Individuen setzen, stehen in einem gewissen Gegensatz zu den Konzepten, die im WRK-Cluster hervorgehoben werden.

Für die Thematiken Umweltökonomie und Nachhaltigkeit kann man als wesentliche Ergebnisse in Kurzform festhalten:

- (1) Beim Themenkomplex Umweltökonomie und Nachhaltigkeit ist der Wissenschaftsbezug in den drei nichtwissenschaftlichen Korpora prinzipiell gegeben. Der einschlägige Lehrplancluster weist aber einen neoklassischen Bias und einen Mangel an alternativen Wohlstandskonzepten auf. Der Wissenschaftsbezug des Schulbuchclusters ist deutlich breiter, die erwähnten Konzepte sind differenzierter und pluraler, haben aber auch eine neoklassische Schlagseite (Dilemma). Weitere Schulbuchcluster enthalten Kontroversität vor allem bei alternativen Konzepten von Wachstum und Entwicklung.
- (2) Die Schulbuch- und Unterrichtsmaterialiencluster bevorzugen problemorientierte Zugänge zu Umweltökonomie und Nachhaltigkeit. Es gibt eine Tendenz zum Fokus auf individuellen Problemlösungsbeiträgen, die sich kaum mit dem wissenschaftlichen Diskussionsstand deckt, der stärker kollektive Strategien fokussiert.

7.4.3 Politisches System und Demokratie

Ausgangserwartungen

Der Schwerpunkt im Referenzkorpus lag aufgrund der Ausrichtung des Projektes auf die Materialien der sozioökonomischen Bildung hinsichtlich des Funktionssystems der Politik auf wirtschafts- und sozialpolitischen Publikationen. Insofern kann an dieser Stelle nicht die Erwartung formuliert werden, dass die Korpora die aktuelle wissenschaftliche Debatte um unterschiedli-

che Politik- und Demokratiekonzepte (z. B. Schmidt 2008; Blühdorn 2013) angemessen abbilden. An dieser Stelle interessiert uns also, welche Konzeptionen von Politik in Materialien zu sozioökonomischer Bildung vorzufinden sind, die nicht im engen Sinne der politischen Bildung und der polittheoretischen Diskussion zuzurechnen sind.

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Auffällig ist insofern zunächst, dass der sozioökonomische Referenzkorpus unterschiedliche Aspekte von Politik doch deutlich abbildet. Dies ist wenig überraschend, wenn es um konkrete *Policies*, Politikfelder und politische Programme geht. Hier ist die Rolle von Politik hinsichtlich der Regulierung des wirtschaftlichen Handelns evident, etwa in der Wirtschafts-, Fiskal- und Geldpolitik (WRK101). Zur wohlfahrtsstaatlichen Politik gibt es eine eigene Untersuchung (vgl. Kap. 7.4.4). Im allgemeineren und konzeptionellen Zugriff werden im Referenzkorpus ‚Marktversagen‘ (WRK084) und negative Externalitäten und in verschiedener Weise die Möglichkeiten und Anforderungen dafür thematisiert, dass Politik koordinierend und instrumentell (und über die Verwaltung) steuernd auf die Wirtschaft einwirkt, so etwa in den Clustern ‚Existenzsicherung‘, ‚Durchsetzung von Standards‘, ‚Instrumenteller Ansatz (Zweck-Mittel)‘, ‚Politik/Steuerung‘ oder ‚Politik/Kooperation‘ (WRK023, WRK030, WRK031, WRK054, WRK069). Dabei kommen auch die generellen Normen der politischen Regulierung des Marktes und der politischen Souveränität (WRK038) in den Blick. Politik wird in diesen Clustern funktional-instrumentell als System mit (begrenzten) Steuerungskapazitäten hinsichtlich Wirtschaft und Gesellschaft und die grundsätzliche programmatisch-normative Ausrichtung von Politik wird plural diskutiert.

Daran anschließend thematisieren Cluster die *Polity*, d. h. die institutionellen Bedingungen und den konstitutionellen Rahmen des Regierens, etwa wenn es um die Binnenmarktkonzeption der EU, die Unabhängigkeit der EZB oder die Entscheidungskompetenzen des Parlamentes geht. Hier werden zentral die Institutionen und die Funktionsweise der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie in Deutschland und der Europäischen Union in den Blick genommen, so etwa in den Clustern ‚repräsentative parlamentarische Demokratie‘, ‚Politik/EU‘, ‚Politik/Herrschaft‘, ‚Politik/Verfassung‘ oder ‚europäische Wirtschafts- und Geldpolitik‘ (WRK050, WRK056, WRK058, WRK078, WRK101).

Auch werden politische Auseinandersetzungen, Konflikte zwischen Akteur_innen, medienöffentliche Kampagnen und der Entscheidungscharakter des Politischen in den Clustern thematisiert. Dies geschieht in den Clustern ‚Wohlfahrtsstaat/Normen: Gerechtigkeit; Freiheit‘, ‚Politik/Entscheidung‘ und ‚Politik/Konflikt‘ (WRK038, WRK051, WRK083). Kritische Positionen sind nicht allein durch die Beschreibung der Kontingenz dieser Auseinandersetzungen und die Streitigkeit von Normen (WRK038) präsent. Internationale Herrschaftsordnungen werden als solche thematisiert (WRK082). Angesichts unserer Vorbemerkung, dass der Referenzkorpus aufgrund unserer Fragestellung grundsätzlich sozioökonomisch ausgerichtet ist, ist es bemerkenswert, dass dort auch normativ-deliberative Verständnisse von Demokratie vorzufinden sind, die beispielsweise ausdrücklich mit den Namen Aristoteles und Habermas verbunden sind (WRK037,

WRK70). Weitere Cluster befassen sich mit politischen Anthropologien (WRK024) oder beziehen sich explizit auf die Anerkennungsdebatte (WRK011).

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Generell wird die Verschränkung von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in den sozioökonomischen Korpora breit aufgenommen. Dies geschieht spezifisch für die jeweiligen Materialien; so thematisieren die Lehrpläne diese Verschränkung im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen, die zum Verstehen und Erklären dieser Verschränkungen befähigen (LP019). Spezifisch für die externen Unterrichtsmaterialien ist hier, dass die genannte Verschränkung gemeinsam mit konkreten politischen Programmen diskutiert wird, nämlich sowohl mit globaler Nachhaltigkeit und Entwicklung als auch mit sozialer Marktwirtschaft und Wohlfahrtsstaat (EUM037). Das Verhältnis Wirtschaft, Gesellschaft und Politik wird konkreter diskutiert. Das Verhältnis zwischen Politik und Medien wird im Referenzkorpus, in den Schulbüchern und in den externen Unterrichtsmaterialien durchgängig thematisiert, erstaunlicherweise aber nicht in den Lehrplänen.

Die normative Ausrichtung von Politik wird im Referenzkorpus als spannungsreiches Wechselverhältnis von Freiheit, Gleichheit und Sicherheit diskutiert. Hier werden Bezüge zum freiheitlich-grundrechtsorientierten und ökonomischen Liberalismus, aber auch Wertmaßstäbe von Wohlfahrtsstaaten (Gerechtigkeit, Gleichheit) thematisiert (WRK038). Die Wortgruppen in den anderen Korpora zeigen, dass eine normative Freiheitsorientierung stark mit dem Konzept der sozialen Marktwirtschaft verbunden wird. Diese erscheint als freiheitssichernde und sozialen Ausgleich gewährleistende Wirtschaftsordnung, so etwa in den Clustern ‚Soziale Marktwirtschaft‘ der drei Korpora (LP034; SB034; EUM049). Auch der Wohlfahrtsstaat erscheint als Konkretion der normativen Debatte. Distinkte und eigenständige normativ orientierte Wortgruppen beziehen sich auf die politischen Grundrechte und das ‚Streben nach Glück‘, die jeweils in den Schulbüchern thematisiert werden (SB030, SB074). Die Thematisierung von Werten und Normen wird also generell in dem Sinne kanalisiert, dass sie in einer Bestimmung der Wirtschaftsordnung (nicht der politischen Ordnung!) als normativ vorzugswürdig mündet.

Wenn es um konkrete Interventionen der Politik bzw. des Staates geht, dann ist in der Wissenschaft der Begriff des ‚Marktversagens‘ evident (WRK084); erstaunlicherweise wird dieser Begriff in den anderen Korpora kaum explizit oder gar systematisch als bestimmtes Phänomen diskutiert. Lediglich in Schulbuchkapiteln zur Sozial- und Umweltpolitik finden sich entsprechende Hinweise (SB034, SB036). Ähnlich gelagert ist die Darstellung der europäischen Wirtschafts- und Fiskalpolitik: Neben institutionenkundlichen Beschreibungen (z. B. zur Zuständigkeit der EZB) finden sich nur wenige Hinweise auf die Wirtschafts-, Fiskal- und Finanzkrise ab 2008 (SB094, SB096, EUM042, EUM121). Marktversagen und ökonomische Krise als Gründe für politisches Eingreifen werden in den Korpora der Lehrpläne, der Schulbücher und der externen Unterrichtsmaterialien kaum thematisiert. Ein klarer Wissenschaftsbezug ist kaum gegeben.

Umfassend werden im Referenzkorpus die (administrativen) Möglichkeiten der staatlichen Steuerung behandelt, etwa im Sinne der Nutzung von Anreizen, der Kooperation oder der Nut-

zung von Wettbewerbsprinzipien (WRK030, WRK031, WRK054, WRK069, WRK079). Diese (stark ökonomisch ausgerichtete) Steuerungsdebatte wird in den anderen Korpora aufgenommen: In den Lehrplänen wird die Steuerungskapazität eindeutig dem politischen System und den Institutionen der Bundesrepublik zugeordnet und beispielhaft auf die Umwelt- und Menschenrechtspolitik eingegangen, nämlich in Clustern ‚Grundlagen des politischen Systems‘, ‚Durchsetzung internationale Normen‘ und ‚Umweltpolitik, Umweltschutz‘ (LP006, LP010, LP070). In den Schulbüchern liegt klassischerweise (neben der Umweltpolitik) der Fokus auf der makrowirtschaftlichen Steuerung durch die Politik im Sinne des magischen Vierecks innerhalb einer marktwirtschaftlichen Ordnung, hier: ‚Stabilität, Wachstum, Wirtschaftspolitik‘, ‚Umweltpolitik/Klimawandel/Folgen/Anpassung‘ und ‚Verwaltung/Kontrolle/Verantwortung‘ (SB011, SB036, SB086). Die externen Unterrichtsmaterialien zeigen ein deutlicher plural akzentuiertes Bild, insofern dort Steuerung mit der bestehenden Wirtschaftsordnung, der Durchsetzung menschenrechtlicher Standards und Zusammenarbeit internationaler Organisationen semantisch verbunden ist (EUM037, EUM053, EUM070). Ein thematischer Bezug zur politischen Steuerung ist in den drei Korpora dadurch gegeben, dass diese jeweils unterschiedlich inhaltlich akzentuiert und institutionell zugeordnet wird. Dabei weisen Lehrpläne und Schulbücher einen erheblichen ‚didaktischen‘ Nationalismus auf, da sie sich vor allem auf die Institutionen der Bundesrepublik und die bestehende deutsche Wirtschaftsordnung beziehen. Die externen Unterrichtsmaterialien erweitern und pluralisieren die Perspektive deutlich.

Der Referenzkorpus thematisiert die institutionellen Rahmenbedingungen von politischer Steuerung und der Formulierung von *Policies* in drei größeren Wortgruppen: Wichtige Verfassungsprinzipien des „sozialen Bundesstaats“ (Art 20 GG) inkl. Eigentumsschutz und -verpflichtung werden ebenso behandelt wie die Gewaltenverteilung und der rechtsstaatliche Charakter der Bundesrepublik und die Wahlen zum Deutschen Bundestag. Auch wird die Funktionsweise und Rahmensetzung der EU (inkl. Binnenmarkt) dargestellt. Die entsprechenden Wortgruppen fokussieren die Form der parlamentarisch-repräsentativen Form von Demokratie (WRK050, WRK056, WRK070). Hier sind die thematischen Bezüge zu den anderen drei Korpora im Grundsatz gegeben. Auch die Lehrpläne, Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien widmen sich dem deutschen und dem europäischen Regierungssystem. Sie setzen aber weitere konkretisierende Akzente: In den Lehrplänen geht es erwartungsgemäß um Fragen der politischen Bildung, die dazu dient, Schüler_innen zum Verständnis des und zur Beteiligung am Regierungssystem zu befähigen und zu motivieren. Dabei bleibt aber die EU weitgehend außen vor. Bei den Schulbüchern fällt die semantische Verbindung zwischen parlamentarischer Demokratie und sozialer Marktwirtschaft ebenso auf wie zur ‚Reformbedürftigkeit‘ des Wohlfahrtsstaates. Ebenso werden die Wert-, Menschenrechts- und Grundwertbezüge der institutionellen Ordnung von BRD und EU nicht allein besonders hervorgehoben, sondern es wird auch deren Vorbildfunktion für die übrige Welt betont (SB030, SB034, SB098). Bei den externen Unterrichtsmaterialien sind neben den Bezügen zur Wirtschaftsordnung, Fiskalpolitik und Reformen des Wohlfahrtsstaates auch Konkretionen zu den Themen Wahlen, politische Einstellungsmuster und innerparteiliche Demokratie vorzufinden (EUM046, EUM055, EUM080, EUM081, EUM152). Während der Bezug zur Funktionsweise der deutschen (und europäischen)

parlamentarisch-repräsentativen Demokratie durchgängig gegeben ist, fällt die Verbindung zwischen politischen Institutionen, Wirtschaftsordnung und Reformsemantik besonders ins Auge. Kontroversität im Sinne politischer Auseinandersetzungen und Kritik, die mit der Funktionsweise von Demokratie verbunden sind, bezieht sich auf die Thematisierung weltweiter Ungleichheit und Globalisierungskritik (SB006; EUM057).

Kontroversität bildet sich bei der Thematisierung von Politik dadurch ab, dass das Politische als Konflikt und Auseinandersetzung zur Sprache kommt. Wird Politik als grundsätzlich umstritten und kontrovers verstanden? Konflikte und der dezisionistische Charakter von Politik sind im Referenzkorpus repräsentiert (WRK051, WRK083). Der Begriff der Entscheidung erfährt in den entsprechenden Wortgruppen eine semantisch relevante Rekontextualisierung: Er wird im Sinne der Auswahl didaktischer Methoden gebraucht (LP023) oder auf Wahlprozesse und Regierungstätigkeit bezogen (SB085, EUM080). Konflikte im Sinne der politischen Auseinandersetzungen werden in den Lehrplänen aufgegriffen, hier ‚Politik/Auseinandersetzungen‘ und ‚Ungleichheit/Freiheit vs. Gerechtigkeit‘ (LP011, LP016), nicht aber in den anderen Materialien. Lediglich von ziviler Konfliktbeilegung in Kriegssituationen ist hier die Rede (EUM119).

Anthropologische Grundannahmen (allgemein zum Menschenbild, insbesondere zum *Homo oeconomicus*, aber auch andere anthropologische Konzeptionen), die im Referenzkorpus breit diskutiert werden, kommen in den anderen Korpora in unterschiedlichem Maße zur Geltung. So thematisieren die Lehrpläne neben der Bildungsfähigkeit der Schüler_innen und deren Kompetenzen (LP019) auch ökonomische wie (in geringem Maße) politische Verhaltensoptionen (LP032). Die Schulbücher greifen anthropologische Debatten in ihrer Breite auf. Hier werden zusätzlich Anreizsysteme wie auch Anforderungen an Menschen aus der Berufswelt aufgegriffen (SB023, SB068, SB069). Im Rahmen der menschlichen Entwicklung werden Bedürfnisse diskutiert, die jenseits der Befriedigung ökonomischer Interessen liegen (SB125). Die externen Unterrichtsmaterialien nehmen die grundsätzliche anthropologische Debatte nicht auf. Wir vermuten, dass es sich hier um einen ‚Gattungseffekt‘ handelt, insofern die externen Unterrichtsmaterialien sowohl geringeren Umfang aufweisen als auch auf konkrete Interventionen in den Unterricht ausgerichtet sind. Die latenten anthropologischen Grundannahmen sind eher mit qualitativer Textanalyse zu erfassen.

Im Referenzkorpus sind republikanische, deliberative und anerkennungstheoretische Demokratiekonzeptionen zu finden (WRK011, WRK025, WRK037, WRK070). Diese Konzeptionen werden in den drei anderen Korpora nicht explizit behandelt. Somit ist ein klarer Wissenschaftsbezug nicht gegeben: Es findet in den Materialien keine ausdrückliche und konsistente demokratietheoretische Debatte jenseits der Funktionsweise der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie statt. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die Thematisierung des politischen Systems als Herrschaftsordnung (WRK058) nicht ausdrücklich und klar in den anderen Korpora aufgegriffen wird. Der Begriff der Herrschaft wird in den Lehrplänen unsystematisch verwendet (LP017), sonst taucht er nicht auf. Wir vermuten, dass der Begriff entwe-

der gegenüber dem der Macht ‚aus der Mode gekommen ist‘ oder aufgrund seines vermeintlich pejorativen Charakters nicht mehr genutzt wird. Insgesamt ist aber ein Wissenschaftsbezug nicht gegeben. Darüber hinaus impliziert die semantische Auslassung, dass Demokratie nicht kontrovers in ihrem Herrschaftscharakter diskutiert werden kann.

Gleichwohl werden Eigenschaften und Kompetenzen, die mit den oben genannten Konzeptionen verbunden sind, teilweise als didaktische Ziele formuliert, teilweise in konkreten Problembeschreibungen aufgegriffen. Dies gilt etwa für die Förderung von Kritik, Engagement, Partizipationsbereitschaft, Teilhabe und öffentlicher Debatte, aber auch im Sinne der Toleranz, der Anerkennung von Multiperspektivität und der Anerkennung von Verschiedenheit und Migration (z. B. LP001, LP002, LP007, LP067; SB151, SB157; EUM064, EUM78, EUM79, EUM120). Interessant ist, dass die externen Unterrichtsmaterialien auch den Raum bieten, gesellschaftliche Utopien zumindest zu thematisieren (EUM082). Insofern ist ein mittelbarer Wissenschaftsbezug gegeben. Auch ist zu konstatieren, dass sowohl (öffentliche) Argumentation als auch Kritik und Konflikte angesprochen werden.

In der Summe diffundieren bestimmte Prinzipien des aristotelischen, Habermasschen und anerkennungstheoretischen Demokratieideals der öffentlichen und beteiligungsorientierten politischen Beratschlagung und Mitbestimmung in Anforderungen an die Lehre, die Information der Öffentlichkeit und die Aufforderung zur Partizipation. Von einer konsistenten Aufnahme der Demokratietheorie im Sinne eines strukturierten Konzepts, das von anderen Konzepten politischer Herrschaft (parlamentarisch-repräsentativer Demokratie) explizit abzugrenzen und im Sinne normativer Vorzüge bzw. Nachteile zu diskutieren ist, kann nicht die Rede sein. Insofern wird an dieser Stelle dem Gebot der Wissenschaftsorientierung nicht entsprochen. Es ist problematisch, dass eine systematische und explizite Diskussion jenseits des wissenschaftlichen Referenzkorpus nicht stattfindet. Dies gilt sowohl für demokratietheoretische Konzepte wie auch für autokratische Herrschaftsformen jenseits der (historisierten) Beispiele des NS-Regimes und der DDR. Zu konstatieren ist hier sowohl ein fehlender Wissenschaftsbezug als auch ein Mangel an Kontroversität jenseits der oben genannten Kompetenzbeschreibungen.

Ergebnisse und Defizitanzeigen zu politischem System und Demokratie

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den Materialien lediglich ein eingeschränkter Wissenschaftsbezug gegeben ist: Erstens werden alternative (also nicht parlamentarisch-repräsentative) Formen politischer Herrschaft und das Politische im Sinne von Konflikten kaum in Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien systematisch und explizit diskutiert. Es ist eine Verengung auf die existierende deutsche und europäische Demokratie und Rechtsstaatlichkeit festzustellen. Fragen von Ungleichheit und (ungenügender) Partizipation werden zwar durchaus aufgeworfen, aber grundsätzlich oder deutlich andere Konzepte politischer Herrschaft werden nicht thematisiert. Deliberative Demokratievorstellungen wie auch Konflikte sind didaktisch kontextualisiert, werden aber in den Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien nicht als inhaltliche Paradigmen aufgegriffen. Damit fehlt nicht allein der Wissenschaftsbezug, sondern es wird auch dem Kontroversitätsgebot nicht genügt. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Unterschiedliche Politik- und Demokratiekonzepte werden nicht

dargestellt, also werden konkurrierende Konzepte nicht beschrieben. Und ein konfliktorientiertes Politikverständnis (das Politische) ist nicht präsent. Das Lern- und Lehrmaterial umfasst ganz wesentlich konsensdemokratische Deutungs- und Einstellungsmuster.

Zweitens werden in eindeutiger Weise bestimmte Prinzipien, Institutionen und Organisationen aufgegriffen, so etwa Kritik, Menschenrechte, Mehrheitsprinzip, die Europäische Union, das Grundgesetz und Parteien, aber auch Demokratieerziehung. Jedoch wird in den Schulbüchern und den externen Unterrichtsmaterialien wiederholt eine semantische Verbindung zwischen Demokratieform und Wirtschaftsordnung hergestellt, konkret zwischen parlamentarisch-repräsentativer Demokratie, Sozialer Marktwirtschaft und Reformnotwendigkeiten im Wohlfahrtsstaat. Gegenüber der wissenschaftlichen Debatte um politische Herrschaftsformen ist dies verzerrend und in seiner räumlichen Orientierung mit wenigen Ausnahmen zur globalen Entwicklung nationalistisch.

7.4.4 Wohlfahrtsstaat, Sozialpolitik

Ausgangserwartungen

Die wissenschaftliche Debatte zum Thema Wohlfahrtstaatlichkeit stellt Probleme, Leitbilder und Normen wie auch Institutionen und Organisationen der Sozialpolitik dar. Einschlägig ist hierbei die vergleichende Forschung zu Wohlfahrtsstaatsregimen (vgl. Esping-Andersen 1990), wobei Deutschland klassischerweise zum kontinental-konservativen Modell mit ausgeprägten Sozialversicherungen, aber auch mit einem deutlichen Genderbias durch das ‚Brotverdienermodell‘ gezählt wird. Für die deutsche Diskussion der Sozialpolitik ist zudem ein enger Bezug auf ein bestimmtes Konzept, nämlich dem der Sozialen Marktwirtschaft (vgl. Nonnenmacher 2007), kennzeichnend, in der der Kapitalismustyp koordinierter Kapitalismus und das Wohlfahrtsstaatsmodell eng verknüpft werden.

Arbeitsmarkt-, Renten-, Gesundheits- und Pflege-, aber auch Kinder- und Jugendhilfepolitik gehören zu den einzelnen Politikfeldern des Wohlfahrtsstaates (vgl. Schmidt et al. 2007). In den vergangenen Jahrzehnten hat die Fachliteratur nicht allein neue Problemlagen diskutiert (z. B. demographischen Wandel, Veränderung der Arbeitsgesellschaft und der industriellen Beziehungen, neue gesellschaftliche Risikolagen). Seit den 1990er-Jahren und insbesondere in der ersten Hälfte der 2000er-Jahre haben – nicht zuletzt bedingt durch hohe Arbeitslosenraten und finanzielle Probleme der Sozialversicherungen – verschiedene sozialpolitische Reformen stattgefunden, ganz prominent im Rahmen der sogenannten Agenda 2010. Diese waren und sind nicht nur politisch umstritten, sondern wurden auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert, so etwa die Einführung einer staatlich geförderten privaten Rentenversicherung (Riester-Rente), die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe (ALG 2) oder die Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse (Leiharbeit, Mini- und Midijobs).

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Der wissenschaftliche Referenzkorpus bildet diese allgemeine Debatte in valider Art und Weise ab. In einem eigenständigen Cluster werden die normativen Grundlagen des Wohlfahrtsstaates

zwischen Gerechtigkeit und Freiheit diskutiert (WRK030). Des Weiteren werden die grundlegenden institutionellen Arrangements des deutschen Wohlfahrtsstaates, insbesondere die Sozialversicherungen, in unterschiedlichen Clustern thematisiert und auch in den Kontext der international vergleichenden Wohlfahrtstaatsforschung, so etwa in den Clustern ‚Wohlfahrtsstaat/Einrichtungen‘, ‚Sozialversicherung‘ und ‚Wohlfahrtsstaat/Regime im Vergleich‘ (WRK080, WRK117, WRK118) gestellt. Die grundlegende Problematik und Aufgabenstellung des Wohlfahrtsstaates wird in der Existenzsicherung und im Schutz vor Armut gesehen (WRK023, WRK075). Dabei ist es für die Erwerbsgesellschaften der OECD-Staaten wenig überraschend, dass das Problem der Arbeitslosigkeit (WRK114) ebenso besonders herausgestrichen wird wie die Arbeitsmarktpolitik als besonderes Politikfeld (WRK041). Relativ eigenständig steht das Problem der generellen Risikoabsicherung, die nicht mehr allein Sozialversicherungssystemen, sondern zunehmend der privaten Initiative zugerechnet wird (WRK046). Damit sind Fragen der kollektiven und individuellen Verantwortung adressiert, die im wissenschaftlichen Referenzkorpus als Spannung und Balance der grundsätzlichen normativen Grundlagen des Wohlfahrtsstaates zwischen dem Postulat der Gerechtigkeit und dem der Freiheit diskutiert werden (WRK030).

Auch die Reformprozesse der letzten 20 Jahre bilden sich in diesem Korpus ab. So geht es nicht allein um Arbeitsmarktpolitik (WRK041), sondern auch konkret um aktivierende Arbeitsmarktpolitik, also ein spezifisches Reformmodell seit Ende der 1990er-Jahre (WRK042). Beachtet wird hier auch das Problem der Ökonomisierung des Wohlfahrtsstaates (WRK119). Zusammenfassend ist der wissenschaftliche Referenzkorpus valide für die generelle wissenschaftliche Debatte zur Wohlfahrtstaatlichkeit im deutschen Sprachraum.

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Der Bezug zur wissenschaftlichen Debatte ist beim Thema Wohlfahrtsstaat in den anderen drei Korpora grundsätzlich gegeben. Auch wenn sich die Wortgruppen nicht immer gänzlich decken, so ist doch eine ähnliche Semantik in den unterschiedlichen Lern- und Lehrmaterialien vorzufinden. Prinzip und Struktur der Sozialversicherungen werden durchgängig thematisiert. In allen vier Korpora wird die Sozialstaatsratsproblematik auf gesellschaftliche Ungleichheit und die Prioritäten in der Einkommens- und Vermögensverteilung zurückgeführt. Ebenso wird in allen vier Korpora deutsche Sozialpolitik gemeinsam mit dem Konzept der Sozialen Marktwirtschaft diskutiert (WRK081, LP034, SB034 und EUM049).

Allerdings sind auch bestimmte Schwerpunktsetzungen in den jeweiligen Korpora vorzufinden. Am auffälligsten ist hierbei, dass die Debatte um Rentenversicherungen und ihre Lage in den Lehrplänen nicht ausdrücklich thematisiert wird. Geschlechtersensible Ausführungen finden sich insbesondere in den Schulbüchern (SB063). Das Thema der Ökonomisierung wird in den Lehrplänen nicht, in den Schulbüchern im Sinne der Privatisierung (der Rentenversicherung, SB061) und in den externen Unterrichtsmaterialien in der Form nicht aufgegriffen (wohl aber Privatisierung der Rente). Es sind die Schulbücher und externen Unterrichtsmaterialien, die (scheinbar) notwendige Reformen (SB098, EUM055) thematisieren, Ansprüche an den Wohlfahrtsstaat kritisieren (EUM138) und Formen der Kommodifizierung in der Sozialpolitik, zum

Beispiel durch eine Politik des Förderns und Forderns, durch *Corporate Social Responsibility* und durch Privatisierung beschreiben.

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Auffällig ist in dem vorliegenden Material, dass es deutliche semantische Kongruenzen der thematisch einschlägigen Wortgruppen in den vier Korpora gibt. Der grundsätzliche Wissenschaftsbezug mit Blick auf die Probleme, Institutionen und Reformen des Wohlfahrtsstaates ist durchgängig gegeben.

Kontroversität wird mit Referenz auf den Wohlfahrtsstaat einerseits dadurch sichergestellt, dass der Problembezug (Armut, Arbeitslosigkeit, Ungleichheit) in allen vier Korpora gegeben ist. Auch werden die aktuellen Herausforderungen des Wohlfahrtsstaates und der Streit um die entsprechenden Reformen und Problemlösungen durchgängig thematisiert. Es ist auffällig, dass die Wortgruppen, die eine (zu große) Anspruchshaltung gegenüber dem Wohlfahrtsstaat thematisieren, bei den externen Unterrichtsmaterialien zu finden sind, dabei aber den Korpus quantitativ nicht dominieren. Zugleich werden aber mit Bezug auf den Wohlfahrtsstaat in kritisch-emanzipativer Absicht Utopien (EUM082) eingeführt. Die externen Unterrichtsmaterialien sind erkennbar stärker politisiert und im Gesamten kontroverser als die anderen Korpora. Ein Defizit ist innerhalb der externen Unterrichtsmaterialien in dem Sinne festzuhalten, dass eine Berechtigung zu Leistungen des Wohlfahrtsstaats im Sinne positiv zu würdigender sozialer Rechte (vgl. Meyer 2011) kaum diskutiert wird.

7.4.5 Soziale Ungleichheit

Ausgangserwartungen

Soziale Ungleichheit gehört zu den klassischen Themen der Sozialwissenschaften (Burzan 2010). Untersucht wird die systematisch ungleiche Verteilung relevanter Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe. Der Begriff der Ungleichheit ist dabei eng mit dem der (Un-)Gerechtigkeit verbunden.

In der deutschsprachigen Forschung ist die Unterscheidung in zwei Zugriffe auf Ungleichheit etabliert: Unterschieden wird zwischen klassischer, primär ökonomischer Ungleichheit auf der einen Seite und den sogenannten neuen oder auch ‚horizontalen‘, stärker symbolisch und subjektiv verstandenen Formen der Ungleichheiten auf der anderen Seite. Unter dem Begriff der ‚neuen Ungleichheiten‘ entstanden ab den 1980er-Jahren Bemühungen, die klassischen Ungleichheitsansätze um nicht-ökonomische Dimensionen wie Geschlecht und Ethnie und kulturelle Aspekte wie Lebensstile und Milieus zu ergänzen. Unter dem Eindruck wachsender Ungewissheit (Prekarisierung) und sich verfestigender Ungleichheit ist in der deutschsprachigen Theoriediskussion zuletzt von der Rückkehr der Klassengesellschaft die Rede (Burzan 2010).

Die Form der Thematisierung von Ungleichheit in wissenschaftlicher Literatur und Bildungsmaterialien wird in drei Kategorien unterschieden, die inhaltlich von einem Kern (explizite Thematisierung) hin zur Peripherie (Formen/Dimensionen von Ungleichheit, Themen/Gegenstände mit Ungleichheitsbezug und Ungleichheitstheorie) geordnet sind (vgl. Tabelle 12). Als un-

gleichheitsaffirmativ werden jene Inhalte und Perspektiven identifiziert, die Ungleichheit entweder dethematisieren, individualisieren oder in anderen, affirmativen Begriffen reformulieren und damit als gesellschaftliches Problem letztlich relativieren. *Kontroversität* lässt sich hier folglich in dem Maße feststellen, in dem ein Gegenstand sowohl aus ungleichheitsstruktureller als auch -affirmativer Sicht präsentiert und damit mindestens von zwei einander widersprechenden Seiten beleuchtet wird (vgl. in Tabelle 12 ‚Affirmativ‘ sowie 7.3).

Tabelle 12: Formen der Thematisierung von Ungleichheit in Lehr-Lern-Materialien

Kategorie	meint	Beispiele
Kat. I	Ungleichheit wird explizit thematisiert.	<ul style="list-style-type: none"> - Ungleichheit explizit - Armut
Kat. II	Eine klassische Form/Dimension von Ungleichheit wird thematisiert.	<ul style="list-style-type: none"> - Kapitalismus und Klassentheorie - Gender/Frauen - Einkommens-, Vermögensverteilung
Kat. III	Cluster thematisiert einen wichtigen Ungleichheitsaspekt bzw. betrifft Bemühungen/Werte zum Abbau von Ungleichheit.	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitslosigkeit - Sozialstaat - Soziale Marktwirtschaft - Steuerlast nach Leistungsfähigkeit - Nachhaltigkeit und Lebensqualität vs. Wachstum
Affirmativ	Cluster/Inhalte, die Ungleichheit als Problem <ul style="list-style-type: none"> - relativieren - individualisieren - in einschlägigen Kontexten beschweigen/dethematisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisierung von Arbeitslosigkeit, Ungleichheit - Infragestellung des Wohlfahrtsstaats - Soziale Marktwirtschaft als Optimum - Arbeitnehmer_innen, Unternehmer_innen, Wirtschaftsbürger_innen → kein Antagonismus

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Der Referenzkorpus umfasst die Perspektive marxistischer *Klassen- und Kapitalismustheorie*, die die klassische Grundlage der Ungleichheitsforschung darstellt (vgl. Maurer 2008; Overbeek 2008; Mikl-Horke 2011; WRK008; WRK072). Der Cluster ‚Ungleichheit/Kern‘ schließt diese Perspektive ein mit Blick auf die Frage des Mehrwertes (vgl. Kellermann 2006), die Ge-

schichte der Arbeiterbewegung als Kampf für basale Sicherheiten (vgl. Böhle 2010) und gegen die Gefahren einer kapitalistischen Zerstörung der ‚Quellen des Reichtums‘, also der Erde und der Arbeitenden (vgl. Müller-Jentsch 2009; Schmidt 2007).

Explizite *Ungleichheit* tritt in der Referenzliteratur insbesondere im Cluster ‚Ungleichheit/Arbeitsmarkt‘ zutage (WRK041). Hier zeigt sie sich insbesondere in Aspekten wie Arbeitsmarkthierarchien und -segmentation, der Kopplung beruflicher Chancen an soziale Herkunft sowie in den Folgen von Deregulierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarktes (vgl. Böhle 2008). Darüber hinaus sind in diesem Kontext die Kritik neoklassischer Annahmen der Individualität (Politik der Weiterbildungsmaßnahmen als Individualisierung von Arbeitslosigkeit) und Homogenität der Arbeitskraft zu verorten, welche sozialstrukturelle Divergenzen (Benachteiligung von Minderheiten, ungleiche Löhne und Risiken, vgl. Abraham 2008) und Gendereffekte wie ungleiche Chancen und Einkommen von Frauen (*Gender Gap*, vgl. Kurtz 2002) nicht erklären kann. In Bezug auf *räumliche* Ungleichheit dominiert in der sozialwissenschaftlichen Literatur der West-Ost-Vergleich in Deutschland, der sowohl diachron als auch im Systemvergleich (DDR-BRD) getroffen wird.

Auf Fragen der Einkommens- und Vermögensverteilung sowie der Umverteilung geht die Literatur mehrheitlich aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht ein (WRK087). Sie beleuchtet etwa das unterschiedliche Gewicht von Erwerbs- und Transfereinkommen (Toman 2005), Umverteilungsprozesse durch unterschiedliche Steuern und Sozialversicherungsbeiträge (Welfens 2008) und Besteuerung aus finanzwissenschaftlicher Sicht (Graf 2005).

Unmittelbar verknüpft mit dem Ungleichheitskomplex ist die *wohlfahrtsstaatliche* Forschung, wie sie vom Cluster ‚Sozialversicherung‘ (WRK117) repräsentiert wird. Sie ist zunächst in erheblichem Maße deskriptiv-erläuternd (etwa in Form von Einführungen in das Sozialversicherungssystem, seine historische Entwicklung sowie Bestandteile und finanzielle Abgaben- und Leistungsstruktur, Breyer 2007; Schubert 2008; Lampert 2007) und reicht theoretisch-paradigmatisch von der mikroökonomischen Betrachtungsweise des Sozialversicherungssystems als ‚Zwangsversicherungen‘ (*moral hazard*, fehlender Anreiz der Risikominderung, Trittbrettfahrerproblem, fehlende Konkurrenz, Kostenexplosion, Neubäumer 2005) über stärker empirische Untersuchungen der finanziellen Herausforderungen des Wohlfahrtsstaates (insbes. demografischer Wandel, Schmidt 2007; Graf 2005) bis hin zu stärker wohlfahrts- und demokratietheoretischen Auseinandersetzungen mit der Reichweite des bundesrepublikanischen Solidarprinzips (Schubert 2008). Der Bezug auf die soziale Marktwirtschaft fällt – wie in den Lehrmaterialien auch – weitgehend positiv aus (WRK081). Einen nicht unwesentlichen Raum nehmen in diesem Zusammenhang Fragen des demografischen Wandels ein (Graf 2005; Lampert 2007; Beyer 2007), an die sowohl Kritik an ‚generationengerechtem‘ Schulden- und Sozialabbau (Huster 2008) als auch Fragen intergenerationaler Gerechtigkeit in Form nachhaltigen Wirtschaftens anschließen (Rogall 2006, 2008; Neubäumer 2005).

Armut – Ungleichheit in ihrer extremen Form – wird in der sozialwissenschaftlichen Referenzliteratur dezidiert ausgewiesen (WRK075). Im Mittelpunkt des Armutsclusters steht in vielen

Fällen zunächst die Definition von Armut, in der Regel entlang des Paares relativer vs. absoluter Armut und meist mit Schwerpunkt auf ersterer, es gibt aber auch Ausnahmen (etwa mit Fokus auf absolute, globale Armut bei Rogall 2008). In theoretischer Hinsicht steht Armatya Sens *Capability Approach* (Armut als Mangel an Teilhabechancen) übergroß im Zentrum – kaum eine einschlägige Arbeit, die ihn nicht zitiert (vgl. Volkert 2005; Rogall 2008; Huster 2008). Diskutiert werden darüber hinaus vor allem Ansätze zu Armut durch Exklusion/Ausgrenzung, vererbter und verstetigter Armut sowie Bourdieus stärker kulturell operierender Klassentheorie (vgl. Huster 2008). Darüber hinaus finden sich zahlreiche historische Rekonstruktionen des sich von der Antike (Platons Ungleichheitskritik) über das Christentum (Spiritualisierung demütiger Armut) bis hin zur Moderne (Pauperismus, Industrialisierung) wandelnden Armutsbegriffs (vgl. Huster 2008). Insgesamt dominiert der deskriptive (Definitionen, Statistiken, Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit Armut) und ethisch-philosophische Zugriff (individuell verantwortete vs. unverschuldete Armut), anders als im Fall der Ungleichheit finden sich explizite theoretische Erklärungen für Armut seltener. Vereinzelt Ausnahmen finden sich in Form von Malthus' These der Verarmung durch Vermehrung sowie in Engels/Marx' These der Verelendung durch Kapitalismus, die die Trennung von Produktionsmitteln und Ausbeutung fokussiert (vgl. Huster 2008).

Hieran schließen Bezüge zur globalen und internationalen Dimension von Ungleichheit an (WRK118). Relevant ist hier zunächst die international vergleichende Wohlfahrtsforschung im Anschluss an Esping-Andersen (Böhle 2010; Breyer 2008; Buhr 2014). Darüber hinaus spielt auch die sozioökonomische Situation des globalen Südens eine wichtige Rolle (WRK006). Zentrale Aspekte sind hier die Politik der Welthandelsinstitutionen und die Öffnung der Entwicklungsländer für den Weltmarkt, die mit Verweis auf die meist überwiegenden Nachteile, die sich empirisch für die Entwicklungsländer zeigen (vgl. Heiduk 2005), mehrheitlich kritisch gesehen wird (Maurer/Schimank 2008; Bieling 2007; Rogall 2006). Eine Thematisierung des Kolonialismus erfolgt nur vereinzelt, meist am Rande und mit Fokus auf der ‚ökonomischen Ausbeutung der Gebiete‘. Weitgehend unerwähnt bleibt die damit verbundene Gewalt: Menschenhandel, Sklaverei, kriegerische Öffnung der Länder. Historische Kontinuitäten zwischen kolonialen Verheerungen und gegenwärtigen globalen Ungleichheiten werden kaum thematisiert.

Ein weiterer zentraler Aspekt der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsdiskussion ist im Cluster um den Begriff *Anerkennung* eingefangen (WRK011). Er reicht von den philosophischen Grundlagen (von Kant über Hegel bis zur gegenwärtigen Anerkennung von Pluralität der Sichtweisen, Hansen 2008) über Honneths einschlägige Kritik rein symbolischer gegenüber materieller Anerkennung (Kurz-Scherf 2005) bis hin zu soziologisch-empirischen Untersuchungen unterschiedlicher Kapitalsorten nach Bourdieu (Maurer 2008).

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Wenn wir uns der Thematisierung der Ungleichheit in den Lehr-Lern-Materialien zuwenden, dann ist zunächst zu konstatieren, dass die Vorgaben der Lehrpläne die zentralen Aspekte der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung beinhalten. Sie fordern sowohl empirische

Kenntnis sozialstruktureller Verteilung und Merkmale sozialer Ungleichheit als auch unterschiedliche theoretische Konzepte (Klassen, Schichten, Milieus) und Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit (wenngleich die Theorien selbst in aller Regel nicht genauer benannt werden). Der Lehrplankorpus weist einen separaten Ungleichheitscluster auf (LP071). Ungleichheit findet sich darin in aller Regel eng verbunden mit den Themen sozialer Wandel (demografisch, aber auch Werte, familiäre Lebensformen oder Arbeitswelt) und Wohlfahrtsstaat, der als durch beides herausgefordert dargestellt wird. Die Bedeutung von Geschlecht für gesellschaftliche Ungleichheit greifen die Lehrpläne auf. Thematisiert werden die Lebenswirklichkeit, die Arbeitsmarktbedingungen und die Rollen von Frauen, häufig im Zusammenhang mit anderen Ungleichheitsdimensionen (Intersektionalität), sowie die Relevanz der Förderung von Gleichberechtigung. Migration, Integration, Flucht und Asyl sowie die Rolle rassistischer Diskriminierung für soziale Ungleichheit treten in den Lehrplänen überraschenderweise nicht als eigener Themenkomplex auf.

Lehrpläne stechen jedoch noch in anderer Hinsicht heraus. Der Cluster ‚Ungleichheit/Teilhabe‘ (LP002), der sich so in den anderen Materialien nicht findet, verkörpert den normativen Anspruch, durch Bildung einen positiven Beitrag gegen Formen der Diskriminierung zu leisten. So finden sich Anerkennung und Toleranz sowie kulturelle *Pluralität* als eigene, relevante Werte und Bildungsziele in den Lehrplänen (LP001; LP067). Sie sind Ausdruck didaktischer und bildungspolitischer Anstrengungen wie der des Ansatzes Bildung für Toleranz und Vielfalt (BTV), die darauf abzielen, Toleranz, kulturelle Pluralität und soziales und politisches Engagement zu fördern, was in mindestens einem Fall auch explizit in ‚Spannung‘ zu politischem oder religiösem Fanatismus gesehen wird. In Verbindung stehen diese Bildungsziele interkultureller Verständigung in vielen Lehrplänen mit Akzeptanz und Toleranz für eine Pluralität der Lebensformen, die nach außen der Inklusion und Teilhabe bislang oft ausgeschlossener Menschen dienen und zugleich nach innen die selbstbewusste Entwicklung der eigenen persönlichen Identität, Beziehungen und Sexualität fördern soll.

Armut tritt in den Lehrplänen im Kontext des Sozialstaatskomplexes auf, bei entsprechend sehr ungleicher Häufigkeit (12 Nennungen Armut vs. 167 Nennungen Sozialstaat im Cluster ‚Wohlfahrtsstaat/Armut‘; LP063). Im Mittelpunkt der Vorgaben steht der Wohlfahrtsstaat selbst, Armut firmiert als eine seiner verschiedenen Herausforderungen. Die expliziten Bezüge zu Armut selbst zeigen analog zur sozialwissenschaftlichen Literatur ein gewisses inhaltliches Muster: Armut wird entlang des Paares relativ und absolut definiert. Die Lernziele sind sodann Kenntnis der Ursachen und Folgen von Armut sowie Entwicklung, Aufgaben, Grenzen des Sozialstaates.

Lehrpläne gehen auf Formen globaler Ungleichheit ein. Der Cluster ‚Regionale Disparitäten‘ (LP064) etwa umfasst räumliche, sozioökonomische Ungleichheiten im globalen als auch nationalen und regionalen Maßstab dar, u. a. die Rolle, die die unterschiedliche Flächennutzung in Landwirtschaft, Stadt und Industrie spielt. Sie zeigen auf, welche Auswirkungen die Industriali-

sierung auf Lebensgrundlagen und Klima hat und umgekehrt, wie sich das wandelnde Klima auf die Lebensbedingungen der Menschen auswirkt.

Ein relevantes Defizit offenbaren die Lehrpläne in Bezug auf die Klassen- und Kapitalismustheorie. Als ökonomische und gesellschaftliche Akteur_innen werden in den Vorgaben Arbeitnehmer_innen, Unternehmer_innen, Verbraucher_innen und mündige Wirtschaftsbürger_innen, vereinzelt auch Berufswähler_innen genannt (LP004). Die in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsdiskussion grundlegende marxistische Klassentheorie bleibt unerwähnt. An die Stelle des sozialwissenschaftlichen Ansatzes eines objektiven Antagonismus (arbeitende Bevölkerung vs. Kapital) tritt in den Lehrplänen höchstens die sozialpartnerschaftlich entschärfte Variante (Arbeitnehmer_innen und Arbeitgeber_innen), in aller Regel jedoch bloß eine Aufzählung verschiedener denkbarer Rollen, welche die Lernenden kennenlernen sollen. Diese inhaltlichen Angebote verschleiern strukturelle Ungleichheit und sind damit als *ungleichheitsaffirmativ* einzustufen. Als ebenfalls kontrovers einzustufen ist hier die weitgehend einhellig positive Darstellung der sozialen Marktwirtschaft als Optimum möglicher Wirtschaftsordnungen (LP034).

In den Schulbüchern tritt Ungleichheit explizit im Kontext von Überblicksdarstellungen der (sozioökonomischen) Situation Deutschlands und jener sozialen Makroprozesse auf, wie sie im Schulbuch-Cluster ‚Gesellschaft/allgemein‘ (SB026) wiedergegeben werden: Alterung, Migration, kulturelle Differenzierung, ebenso wie bleibende oder sogar zunehmende soziale Ungleichheit. Hierbei bleibt in der Regel offen, wie Letztere zu den ebenfalls stets präsenten Erfolgsgeschichten Deutschlands als Gewinner der Globalisierung passt. Die Schulbücher gehen intensiv auf das Thema Ungleichheit ein und erläutern, was hierunter zu verstehen ist (strukturell, keine individuelle Entscheidung), wer in der Bevölkerung besonders davon betroffen ist sowie wie Ungleichheit mit Fragen der Gerechtigkeit zusammenhängt, und sprechen fast immer an, dass wir es mit wachsender Ungleichheit zu tun haben.

Die Ungleichheitskategorie Geschlecht tritt in den Schulbüchern zusammen mit Familie, Vereinbarkeit, Alter/Generationen und *Care* auf. Der Cluster ‚Ungleichheit/Care/Gender‘ (SB063) thematisiert die Entwicklung unterschiedlicher Geschlechtsidentitäten durch geschlechtsspezifische Sozialisation, die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Männern und Frauen sowie die unterschiedliche Betroffenheit von sozialstruktureller Benachteiligung (Armutrisiko, Arbeitslosigkeit, Berufswahlspektrum). Wie in den Lehrplänen ist Ungleichheit auch hier eng verbunden mit dem Komplex gesellschaftlichen Wandels, dem Wandel der Familien und Lebensformen. Diese Entwicklungen werden an Beispielen wie der Pluralisierung der Lebensformen und Sexualität, höherer Bildung der Frauen und verstärkter Inanspruchnahme von Tagesstätten konkretisiert und von kritischen Rückblicken auf eine oft romantisierte Vergangenheit (‚das Leben war früher besser‘) flankiert. Im Gegensatz zu geschlechtlicher Ungleichheit und Sexismus werden Migration, Integration und Rassismus wie bereits in den Lehrplänen auch in den Schulbüchern nicht als separater Themenkomplex ausgewiesen. Dafür zeigt sich hier Anerkennung wieder als eigenständiges (wenn auch weniger präsent) Thema, das vom menschlichen Grundbedürfnis

bis hin zur rechtlichen Anerkennung von Asylsuchenden reicht (SB151). Eine wichtige Rolle spielen auch räumliche sozioökonomische Unterschiede, im Falle der Schulbücher insbesondere regionale Unterschiede in Deutschland (Ost vs. West, armer Norden vs. reicher Süden) und Europa (politische Förderung transnationaler Regionen; SB130).

Dargestellt wird nicht nur der Wandel, sondern mehrfach auch Wandel der sozialwissenschaftlichen Auffassung von der Frage des Klassenbewusstseins zur Milieuforschung, von der Entstrukturierungsthese hin zur Pluralisierung der Konfliktlinien, und in wenigen Ausnahmen finden sich sogar aktuelle klassentheoretische Bezüge (SB129). Empirische Ungleichheit in Deutschland wird zwar auch immer wieder im internationalen Vergleich dargestellt und häufig finden sich Bezüge zu *globaler* Ungleichheit bzw. Situation in anderen und oft ärmeren Ländern. Zugleich zeigt sich jedoch in den verwendeten sozialwissenschaftlichen Konzepten (Schichten, Lagen, Milieus) eine fast ausschließliche Bezugnahme auf die deutschsprachige Diskussion, während der internationale Diskussionsstand sozialer Ungleichheit weitgehend ausgeblendet wird (didaktischer Nationalismus).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass *Erklärungen* für Ungleichheit relativ selten anzutreffen sind: In den meisten Fällen wird als Grund für dieselbe der Abbau von Arbeitnehmerrechten bzw. des Sozialstaates im Zuge der Hartzreformen genannt. Deutlicher als die anderen Korpora setzen sich Schulbücher offenbar mit dem akuten sozialen Problem des Verlustes, der Schaffung und der Stabilität von Arbeitsplätzen auseinander. Im Cluster ‚Arbeitsmarkt & Globalisierung‘ (SB021) werden die negativen Folgen, die Globalisierungsprozesse, die technologische Entwicklung durch *Offshoring* und Strukturwandel für die Arbeitsplätze von Menschen haben können, beleuchtet. Seltener finden sich in Schulbüchern hingegen Erklärungsansätze wie Steuerpolitik, Vererbung oder Marktmacht, wenngleich diese aus Sicht der Fachdiskussion eine prominente Rolle spielen sollten.

Hierzu passt, dass auch in den Schulbüchern – von den genannten einzelnen klassentheoretischen Bezügen abgesehen – die marxistische Klassentheorie unerwähnt bleibt. Der Kapitalismusbegriff tritt so gut wie nicht auf und wenn, dann zur Abgrenzung und positiven Hervorhebung der Sozialen Marktwirtschaft, die als dritter, optimaler Weg gegenüber einem ungezügelter Kapitalismus auf der einen und den Mängeln einer überregulierten Ökonomie auf der anderen Seite präsentiert wird (SB034; SB097).

Kontrovers – und aus Ungleichheitstheoretischer Sicht *affirmativ* (vgl. Tabelle 12) – ist die z. T. fatalistische Haltung, die viele Schulbücher gegenüber (wachsender) Ungleichheit und Umgangsweisen damit wiedergeben. Die Förderung individueller Qualifikation wird im ‚Berufswahl‘-Cluster (SB067) als einziges Mittel gegen die unweigerlichen Risiken der Globalisierung präsentiert. In vielfältiger Form bieten die Schulbücher Anlass zur Infragestellung sozialstaatlicher Rechte und des Sozialstaatsprinzips, etwa durch positive Darstellung der Ideen des *workfare* (SB067), der Notwendigkeit sozialstaatlicher Reformen/TINA (SB098) sowie der Befürwortung privater Altersvorsorge (SB061). Wie in den Lehrplänen gilt die soziale Marktwirtschaft auch hier als Optimum möglicher Wirtschaftsordnungen (SB034). Wenn Ungleichheit in globa-

ler Perspektive angesprochen wird, neigen die Schulbücher zu einer mehrheitlichen Betonung der Vorteile von Freihandel und internationaler Arbeitsteilung, ohne im selben Maße die negativen Effekte insbesondere für schwach entwickelte Länder anzusprechen (SB044). Sehr oft scheinen nicht die Ungleichheit und die darunter leidenden Teile der Bevölkerung, sondern ihre abnehmende politische Legitimität die vorrangige Sorge zu sein (SB026).

Wiederholt sind dem Kenntnisstand der Ungleichheitsforschung widersprechende Positionen unauffällig in das thematische Umfeld eingeflochten. Sehr verbreitet ist es etwa, den Lernenden ein Spektrum möglicher Meinungen zu einem gesellschaftlichen Problem zu präsentieren, das von ‚Jeder ist seines Glückes Schmied‘ über ‚Demokratie braucht soziale Gerechtigkeit‘ bis hin zu Forderungen nach einer Vermögenssteuer reicht (SB026). Noch verstärkt wird der verschleiernde Effekt dieser Rhetorik durch die vorherrschende Trennung der Ungleichheits- von der Gerechtigkeitsfrage (dem Sinn nach: Ungleichheit ist messbar – Ungerechtigkeit ist Ansichtssache) und kontroversitätssuggestierende Aufgabenstellungen und Lernziele, die nicht nur dem Stand der Ungleichheitsforschung (unaufhebbare Verwobenheit von Gerechtigkeit und Ungleichheit) widersprechen, sondern letztlich auf moralischen Relativismus hinauslaufen (SB026; SB035; SB090).

Zugleich finden sich jedoch auch kritische Hinweise – etwa auf die Gefahr, die von Ungleichheit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Demokratie ausgeht, Ausführungen zu Themen wie neoliberaler Rhetorik, der Theorie des Trickle-Down-Effekts oder dem Widerspruch zwischen dem Sozialgebot des Grundgesetzes bei zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheit (SB026). Auch werden wiederholt alternative Werte und Zielgrößen angesprochen (etwa Glückszindizes statt rein monetärer Größen) sowie das Ziel einer lebenswerten Gesellschaft für alle.

Armut als Themenkomplex findet sich in Schulbüchern einerseits verknüpft mit seinem Antonym Reichtum, andererseits mit vielfachen inhaltlichen Überschneidungen zu Textstellen um den Begriff Hunger (SB052; SB051). Diese Passagen werden häufig mit der Frage der Definition eingeleitet (‚Wer ist arm, wer ist reich?‘), worauf Armut in reichen Ländern als auch als globales Problem dargestellt wird. Im Cluster ‚Armut global‘ (SB052) finden sich Zahlen zum Ausmaß der Armut in Deutschland und häufig Gegenüberstellungen relativer Armut in Deutschland und Europa mit absoluter Armut im Globalen Süden (Afrika, Asien). Im Ungleichheitskontext im engeren Sinn hat diese globale Dimension und der globale Vergleich bisweilen den Effekt einer Relativierung hiesiger gesellschaftlicher Armut. Daneben finden sich jedoch immer wieder auch sozialwissenschaftlich angemessene Darstellungen globaler Ungleichheit (Arbeitsmigration, Bedeutung von Transfers in den Süden, Aufstieg der Schwellenländer bei bleibender Diskrepanz, Kritik neoliberaler Globalisierungsversprechen angesichts zunehmender Armut in Süden und Norden und Zunahme globaler relativer Armut; SB001).

Bei genauerer Betrachtung fällt überdies auf, dass die Diskussion vorrangig über ‚die Armen‘ geführt wird. Das Spektrum reicht dabei vom Bestreiten ihrer Existenz bis hin zu Theorien der sogenannten Unterschicht mit eigenen Verhaltens- und Denkweisen, etwa fehlendem Arbeitsantrieb, was größeren Lohnabstand, mehr Wachstum, mehr Selbstbeschränkung der Armen

erforderlich mache (SB052). Willkürlich wirkt in diesem Zusammenhang die Darstellung der in der Bevölkerung angeblich vorhandenen Meinungen zu Armut und Reichtum, in denen Arme der Nachkriegszeit (verhungerten und erfroren) mit heutigen Armen kontrastiert werden (übergewichtig, in beheizten Wohnungen vor Fernsehern sitzend), was den unweigerlichen Effekt der Relativierung gegenwärtiger Armut erzeugt. Dazu passen die regelmäßig wiedergegebenen Meinungen, dass Umverteilung als ungerecht empfunden werde und Kritik an Ungleichheit als Jammern auf hohem Niveau gelte. In wenigen Fällen wird der Sozialstaat als autoritär dargestellt (EUM137).

Demgegenüber ist in den Schulbüchern jedoch ebenfalls die kritische Perspektive vertreten, dass das Prinzip des sozialen Ausgleichs (wenig Arme, wenig Reiche), das früher als Markenzeichen der Bundesrepublik Deutschland gesehen wurde, heute verschwunden sei. Als Alternative wird das liberale bzw. US-amerikanische Modell präsentiert (Freiheit, in Form von Spenden selbst zu entscheiden; SB052). Verbunden mit Prognosen, die hierzulande in Zukunft noch eine Verschärfung der Ungleichheit und Instabilität voraussagen, bekommen diese Szenarien und Aussichten einen abschreckenden Charakter. Ähnlich verhält es sich, wenn die globale Situation angesprochen wird: Ungleichheiten in Entwicklungsländern bestehen fort, Mittelschichten im globalen Süden seien an eigenem Aufstieg und der Verteidigung des Status quo interessiert, aber kaum an Umverteilung und Demokratie (SB052).

Wendet man sich nun den externen Materialien zu zeigt sich Ungleichheit explizit vor allem mit Blick auf die Einkommens- und Vermögensverteilung. Der Tenor der Darstellungen und Erläuterungen von Ungleichheit im Cluster ‚Ungleichheit/Verteilung‘ (EUM073) ist dabei mehrheitlich kritisch. Im Vergleich zu den anderen Korpora fallen zunächst zwei Besonderheiten auf. Zum einen werden Gender- bzw. Geschlechterverhältnisse von den externen Unterrichtsmaterialien *nicht* als eigener Themenkomplex ausgewiesen. Demgegenüber ist in diesem Korpus der Themenkomplex Migration, Flucht und Asyl ungleich stärker repräsentiert (EUM109; EUM005). Nur vereinzelt geht es in diesem Zusammenhang um Migration im weiteren Sinne der Situation von Menschen mit ausländischen Wurzeln in Deutschland. Die Materialien gehen dezidiert auf Fluchtgründe wie Hunger, Verfolgung und Krieg und die Situation der wichtigsten Herkunftsländer (Afghanistan, Syrien, Türkei, Pakistan) ein. Sozialwissenschaftlich angemessen liefern sie belastbare Zahlen des UNHCR, zeigen die ungleiche weltweite Lastenverteilung und beleuchten auch fehlende wirtschaftliche Perspektiven und Armut als Fluchtgrund sowie die oft einseitige Wahrnehmung von Geflüchteten in Deutschland. Die Materialien schließen somit eine inhaltliche Lücke und leisten einen wichtigen Beitrag, nicht zuletzt angesichts einer sich verschärfenden öffentlichen Debatte zu Flucht und Asyl.

Hierzu passt, dass die externen Unterrichtsmaterialien – als einziger Korpus – einen separaten Cluster zu Diskriminierung ausweisen (EUM149). Dieser umfasst Definitionen, Darstellung der verschiedenen Dimensionen, wie etwa Hautfarbe, Herkunft, Sprache, sozialer Status, Geschlecht, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung oder Lebensalter, und Erklärungen ihres gesellschaftlichen Beharrungsvermögens. Als Gründe für Diskriminierung werden etwa Ideolo-

gien wie Rassismus oder Sexismus thematisiert (EUM149). Die Materialien weisen auch auf Gesetze, Konventionen und Gleichberechtigungsrechte hin (Grundgesetz, Allgemeines Gleichstellungsgesetz AGG, internationale Konventionen gegen Diskriminierung, die EU-Grundrechtecharta und immer wieder die universellen Menschenrechte), die den Nutzer_innen der Materialien als Quelle des *Empowerments* empfohlen werden.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Materialien liegt jedoch auf der ungleichen Vermögens- und Einkommensverteilung in Deutschland und Europa, dies wird zum Teil sehr anschaulich dargestellt (etwa in Form kontrastreicher Gegenüberstellungen schließender Krankenhäuser und sich aufblähender Finanzmärkte). Hiermit verbunden sind räumliche Disparitäten, wie sie im Cluster ‚Ungleichheit (Stadt-Land)‘ (EUM107) thematisiert werden. Es finden sich Ausführungen zu ungleichen Lebensverhältnissen und infrastruktureller Versorgung, Landflucht und Urbanisierung, häufig auch in Bezug auf Entwicklungsländer.

Globale Ungleichheit (vereinzelt auch zu Hunger als Extremform globaler Ungleichheit) stellt in den Materialien einen separaten Komplex dar (EUM109, EUM005). Zum einen finden sich in externen Unterrichtsmaterialien häufiger als in den anderen Materialien Schilderungen existentieller Notstände (Armut, Dürren, Hungersnöte, Bürgerkrieg, Flucht und Vertreibung, Korruption). Bisweilen bringen diese Darstellungen Relativierungspotential mit sich – etwa, wenn Formen der Existenzsicherung des globalen Nordens Existenzkämpfen im Sinne eines Kampfes um das Überleben im globalen Süden gegenübergestellt werden (EUM066). In vielen Fällen geschieht die Darstellung der Situation im globalen Süden auf eine statische, *Zero-Sum* und bisweilen auch moralisierende Art und Weise. Beispielsweise sollen nach einer Aufgabenstellung Bonbons gemäß Reichumsverteilung auf Kontinenten verteilt und die Lernenden anschließend befragt werden, ob das gerecht sei (EUM073). Vereinzelt findet sich sogar die apodiktische Feststellung einer moralischen Überlegenheit des Westens, ohne Erwähnung der gewaltvollen Geschichte des Kolonialismus (EUM067).

Als Erklärungsansätze angeboten werden jedoch auch sozialwissenschaftlich angemessene Erläuterungen wie ökonomische Ungleichgewichte und Abhängigkeiten, spezifische Probleme wie *landgrabbing*, *brain drain*/Verlust von Humankapital bis hin zur Abhängigkeit von Hilfsorganisationen, Geberländern und Kirchen etc. Armut und Reichtum im Norden und Süden werden auch in Beziehung gesetzt (beispielsweise in Bezug auf Migration und Flucht) und Kritik an paternalistischen Darstellungen Afrikas präsentiert (EUM109).

Enttäuscht wird eine entsprechende Erwartung sozialwissenschaftlicher Angemessenheit jedoch überraschenderweise im Cluster ‚Klimawandel‘ (EUM010). Hier verschweigen die externen Materialien in einer nivellierenden Rede vom Verhalten und Energiebedarf ‚des‘ Menschen regelmäßig globale Ungleichheit – d. h. sowohl in der Verantwortung qua Anteil an der Verursachung als auch in der Lastenverteilung der drohenden Schäden – und lassen damit eine zentrale Lücke sozialwissenschaftlich angemessener Bildung gegen den Klimawandel offen.

Auffällig ist in den externen Unterrichtsmaterialien – nicht zuletzt mit Blick auf die entsprechende Lücke in den Schulbüchern – ebenfalls die häufige Verbindung von Umverteilung zum Komplex Steuerpolitik, Fragen gerechter Besteuerung, steuerlicher Entlastung, Erbschaftssteuer u. ä. sowie zur Finanzkrise und Umverteilungspolitik (EUM073). Letztere bieten ihrerseits Ansätze der Ungleichheitserklärung (etwa in Form der Diskussion des Gegensatzes von Kapitaleinkünften und Erwerbstätigkeit).

Neben kritischen Bezügen zur Ungleichheitsdiskussion (Gini-Koeffizient, Kritik der Trickle-Down-Figur, Forderung nach inklusivem Wachstum; EUM073) finden sich jedoch – analog zur Situation in den Schulbüchern – wieder kaum Erklärungsansätze für Ungleichheit (wenige Ausnahmen bilden hier ungleiche Besteuerung von Arbeit und Kapital, neoliberale Privatisierung und Deregulierung der Wirtschaft und Folgen der Digitalisierung). Stattdessen wiederholt sich in den externen Unterrichtsmaterialien das Bild einer stark deskriptiv orientierten Auseinandersetzung mit Ungleichheit. Regelmäßig lautet das Lernziel, statistische Einkommens- und Vermögensverteilung beschreiben zu lernen bzw. die Einordnung des eigenen Urteils im bereits bekannten Spektrum möglicher Sichtweisen (meist zwischen den Polen Bedarfsgerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit) aufgrund derselben bereits bekannten relativistischen Begründung (,Vorstellungen von Gerechtigkeit variieren').

Wie bereits in den Schulbüchern finden sich auch in den externen Unterrichtsmaterialien affirmativ ausgerichtete, d. h. kontroverse Themenkomplexe (vgl. Kap. 7.3): Im Vordergrund stehen hier häufig Sorgen um die Akzeptanz der Wirtschaftsordnung und den ‚Kitt‘ der Gesellschaft sowie die ökonomischen Nachteile von Ungleichheit (Verteilungskämpfe, Instabilität, Wachstumseinbußen). Darüber hinaus finden sich fachlich kaum haltbare Legitimierungs- und Delegitimierungsfiguren (Behauptung leistungs- und dynamikfördernder Wirkung sozialer Ungleichheit, Kritik an Umverteilungspolitiken) ebenso wie affirmative, aber fachlich zutreffende Darstellungen, etwa zur Notwendigkeit von Ungleichheit für die Marktwirtschaft (EUM073; EUM045). In den meisten Fällen wird in den externen Unterrichtsmaterialien an dieser Stelle der Bezug zur Sozialen Marktwirtschaft hergestellt, die über Transferleistungen die ungleichen, am Markt erzielten Einkommen ausgleiche und damit die schlimmsten Formen der Ungleichheit abfedere. Das im ‚SMW‘-Cluster eingefangene Bild der Sozialen Marktwirtschaft ist wie in den anderen Korpora praktisch durchgehend positiv; Kritik an ihr (und damit ihren ungleichheitsmindernden Versprechen) werden als ungerechtfertigt präsentiert (EUM049).

Tabelle 13: Flussdiagramm zum Auftreten von Ungleichheitsthemen

Kategorie	Thema	WRK		LP		SB		EUM	
Kat. I	Ungleichheit explizit	Ungleichheit im Arbeitsmarkt	WRK 041	explizit, verb. mit Sozialpolitik, sozialer Wandel	LP 071	explizit; im Kontext: sozio-ökonomische Situation in der BRD	SB 026	explizit; in Bezug auf Einkommens- u. Vermögensverteilung	EUM 073
	Armut	Armut	WRK 075	Armut, Sozialstaat	LP 063	Armut	SB 052	Armut, global	EUM 073
Affirm	Absolut vs. relativ (tendenz. Kontr., da relativierend)					Armut, absolut/relativ	SB 051	Existenz, global = Kampf, Norden = E.sicherung	EUM 066
Kat. II	Einkommen	Einkommen	WRK 087					explizit; in Bezug auf Einkommens- u. Vermögensverteilung	EUM 073
		Einkommen global	WRK 111						
	Arbeitslosigkeit	Ungleichheit im Arbeitsmarkt	WRK 041	Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt	LP 037	Arbeitsplatzverlust, Arbeitslosigkeit	SB 021 SB 080		
Affirm						Berufswahl, Anforderungen als individuelle Aufgabe	SB 067		
Kat. II (fortg.)	Techn. Wandel: neg. Folgen					Negative Folgen technolog. Wandel	SB 043 SB 021		
	Gender	Gender	WRK 043	Gender	LP 062 LP 060	Gender, Familie, Vereinbarkeit, Alter/Generationen, Careverantwortung	SB 063 SB 129		
	Migration, Flucht, Asyl							Migration, Flucht, Asyl	EUM 118
	Generationen	Generationale Ungleichheit	WRK 074	Generationale Ungleichheit	LP 066	Care, Verantwortung	SB 063	Generationale Ungleichheit	EUM 127

Affirm						Schuldenabbau als Gen.gerechtigke it	SB 104		
Kat. II (fortg.)	regional	Ost-West	WRK 113	industriell-landwirtschaftlich	LP 064	Ost-West, Nord-Süd	SB 130	Stadt-Land	EUM 107
	Anerkennung	Anerkennung	WRK 011	Anerkennung, Toleranz	LP 001	Anerkennung	SB 151	Anerkennung	EUM 120
				Anerkennung, Identität	LP 67				
	Diskriminierung, Inklusion			Inklusion, Teilhabe	LP 002			Diskriminierung	EUM 149
Affirm	Klasse	Kapitalismus als Verh. Arbeiter_in-Unternehmer_in	WRK 008	Multiple ökon. Akteure statt Antagonismus	LP 004	Verschleierung: SMW statt Kapitalismus	SB 097	Kapitalismus affirmativ	EUM 045
Affirm		Klasse, Herkunft	WRK 072			Klasse, Herkunft, neue Ungleichheiten	SB 129	statt Unternehmer_in im Klassengegensatz hier vs. Politiker	EUM 046
Kat. II (fortg.)	<i>Industrial Relations</i>	<i>Industrial Relations</i>	WRK 053			Industrielle Beziehungen	SB 019	Industrielle Beziehungen	EUM 141
Kat. III	Ungleichheit und Sozialstaat	Sozialstaat, Sozialversicherung	WRK 117 WRK 118	Sozialstaat, Armut	LP 063	Sozialstaat, Sozialstaatsprinzip	SB 090	Sozialstaat	EUM 037 EUM 132 EUM 134
						Sozialstaat	SB 035		
						Sozialstaat, Sozialversicherung	SB 060		
Affirm						<i>workfare</i>	SB 062	Sozialstaat als autoritär	EUM 137
Affirm						notwendige Reformen, TINA	SB 098		
Affirm						private Altersvorsorge	SB 061		

Kat. III (fortg.)	Ungleichheit global	Ungleichheit global, Abbau Handels-hemmnisse, globaler Süden	WRK 001 WRK 006 WRK 013	Ungleichheit regional, global; Imperialismus	LP 064 LP 061	Abbau Handels-hemmnisse, Deregulierung	SB 001	Ungleichheit global, Rohstoffabbau, Kleinbauern bzw. -bäuerinnen, globaler Süden, Afrika	EUM 001 EUM 109 EUM 005 EUM 037
						Kritik an ‚nördlichen‘ Welthandelsinstitutionen	SB 004		
Affirm								Klimawandel, Energiebedarf ‚des‘ Menschen, d. h. ohne Ungleichheit der Ursachen und Folgen	EUM 010
Affirm						Vorteile Arbeitsteilung, Freihandel	SB 044		
Affirm	Historische globale Ungleichheit	Industrialisierung, Aufstieg Westen	WRK 007	Imperialismus, kein Kolonialismus	LP 061			moralische Überlegenheit des Westens, keine Erwähnung von Kolonialismus	E-UM0 67
Kat. III (fortg.)	Ungleichheit und ihre (nat.) normative Verortung (westl. Wertespektrum; BRD als Sozialstaat)	Wohlfahrtsstaat, Gerechtigkeit, Freiheit	WRK 038	Westliche Werte	LP 016	Wohlfahrtsstaat, Wohlfahrtsstaatsprinzip	SB 035 SB 090	Gerechtigkeit	EUM 074
				BRD Sozialstaat	LP 017	SMW	SB 030	Westliche Werte, SMW	EUM 049
Affirm	SMW als Optimum zwischen Freiheit und Gerechtigkeit	SMW als Optimum, „Gründerväter“-Narrativ	WRK 081	SMW als Optimum, z.T. Synonym mit Wirtschaftsordnung	LP 034	SMW als Optimum, „Gründerväter“-Narrativ	SB 034	SMW als Optimum	EUM 049

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Zur Erklärung: durchgängiges Auftreten von Ungleichheitsthemen (hohe semantische Übereinstimmung) wird mit hellgrauer Schattierung und schwarzer Schrift und teilweises gemeinsames Auftreten (mittlere semantische Übereinstimmung) durch dunkelgraue Schattierung und schwarze Schrift visualisiert. Kontestierende Cluster sind mit schwarzer Schattierung und weißer Schrift ausgewiesen. Sie widersprechen also der mehrheitlichen Position im zugehörigen Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus. Vgl. zu den Kategorien (Kat., Affirm.) Tabelle 12.

Ergebnisse und Defizitanzeigen

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die sozialwissenschaftlich und didaktisch zentrale Thematik der Ungleichheit in den Bildungsmaterialien durchaus nicht gänzlich vertreten ist: So weisen die Bildungsmaterialien einige wenige, jedoch relevante Defizite auf. Von den drei in der jüngeren internationalen Fachdiskussion herausgearbeiteten zentralen Ungleichheitsdimensionen *class, race/Ethnie, gender* ist nur die Dimension *gender* vollgültig enthalten. *Race/Ethnie* tritt höchstens implizit im Kontext von Migration, Flucht und Asyl auf. Als vollständig abwesend in den Bildungsmaterialien erweist sich die Dimension des Klassenverhältnisses, ohne die die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsdiskussion nicht denkbar wäre. Hierbei handelt es sich folglich um ein wesentliches Defizit sozioökonomischer Bildungsmaterialien in deutschen Klassenzimmern.

Positiv im Sinne eines direkten Wissenschaftsbezugs zu vermerken sind demgegenüber insbesondere folgende Befunde: Die Thematisierung von Ungleichheit als explizites Thema und Problem einschließlich ihrer sozioökonomischen Extremform Armut erfolgt in allen drei Korpora. Die Literaturtypen zeigen dabei jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, thematisieren jedoch in jedem Fall Ungleichheit als soziales und individuelles Problem. Zentrale Ungleichheitsdimensionen bzw. Ausformungen wie Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat, globale Ungleichheit, Ungleichheit und Anerkennung, generationale Ungleichheit sowie regionale/geografische Ungleichheit sind ebenfalls in allen Korpora enthalten. Gender bzw. Geschlecht tritt mit Ausnahme der externen Materialien ebenfalls überall auf. Eine Reihe von ungleichheitsrelevanten Aspekten wird in den Bildungsmaterialien – anders als in der Fachliteratur – sogar separat ausgewiesen. Hierzu zählen die Themen Migration, Flucht und Asyl, Diskriminierung und Inklusion sowie technologischer Wandel und seine negativen sozialen Folgen. In der Gesamtschau kann das Thema und Problem sozialer Ungleichheit somit – trotz des nicht zu unterschätzenden Mangels des fehlenden Klassenbegriffs – in letzter Hinsicht als in angemessener Weise in den Bildungsmaterialien wiedergegeben beurteilt werden.

Kontroversität ergibt sich in Bezug auf die Darstellung sozialer Ungleichheit daraus, dass auf einen ungleichheitsrelevanten Aspekt neben der ungleichheitsstrukturellen Perspektive mindestens eine weitere, ungleichheitsaffirmative Sichtweise eingenommen wird. Als ungleichheitsaffirmativ werden mit Blick auf die Ungleichheitsforschung jene Ansätze und Perspektiven identifiziert, die Ungleichheit dethematisieren, relativieren oder verschleiern. Dies geschieht insbesondere, indem die Ursachen oder die Bewältigung von Ungleichheit individualisiert werden, aber auch in anderer Form. In der Gesamtschau bestehen die affirmativen Positionen (auch innerhalb der Kategorien) in der Negierung von Ungleichheit als strukturelles und gesellschaftliches Problem.

So weist die Analyse die aus sozialwissenschaftlicher Sicht zentralen und im Wissenschaftlichen Referenzkorpus präsenten klassen- und kapitalismustheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit für die Bildungsmaterialien nicht aus. An ihrer Stelle finden sich affirmativere Thematisierungsformen: Als ökonomische Akteur_innen finden in den Lehrplänen Figuren wie Verbraucher_innen, Unternehmer_innen, Wirtschaftsbürger_innen und Konsument_innen Verwen-

dung. Das empirische Ausmaß an Ungleichheit zwischen diesen Gruppen wird dabei tendenziell dethematisiert; vor allem bleibt der strukturelle, antagonistische Interessengegensatz von Arbeitenden und Kapitaleigentümer_innen unerwähnt. Analog verwenden insbesondere die Schulbücher anstelle des international gebräuchlichen Begriffes Kapitalismus praktisch ausschließlich die weniger verfängliche Bezeichnung ‚Soziale Marktwirtschaft‘. In den externen Materialien finden sich vereinzelt, in diesen Fällen jedoch weitgehend affirmative Kapitalismusbezüge. Eine Ausnahme bildet hierbei die Thematisierung des Ungleichheitsfaktors soziale Herkunft im Schulbuchkorpus.

Eine Relativierungstendenz von Ungleichheit ist wie bereits erwähnt im Kontext der Erläuterung des Armutsbegriffs enthalten. Aus ungleichheitstheoretischer Sicht affirmativ ist überdies die Darstellung von Arbeitsplatzsuche und Prävention von Arbeitsplatzverlust, die in Schulbüchern als individuell zu bewältigende Aufgabe und persönliche Entscheidung dargestellt wird, wodurch strukturelle Ungleichheit in Arbeitsmärkten und Arbeitslosigkeit individualisiert werden.

In Bezug auf globale Ungleichheit finden sich auch in den Materialien immer wieder relativierende Darstellungen, etwa in Form eines von ‚dem‘ Menschen verursachten Klimawandels, ohne die Erwähnung ungleicher Verursachung und Verteilung der Folgen, in Gestalt einer mehrheitlichen Betonung der Vorteile von Freihandel und internationaler Arbeitsteilung bei Dethematisierung der negativen Effekte insbesondere für weniger entwickelte Länder, vereinzelt sogar als apodiktische Feststellung moralischer Überlegenheit des Westens, ohne Thematisierung seiner kolonialistischen und gewaltvollen Geschichte.

Neben der bereits angesprochenen Dethematisierung von Kapitalismus und Klassengegensatz ziehen sich zwei weitere Aspekte durch alle drei Bildungsmaterialienkorpora, die auf die Bereiche Wirtschaftssysteme (vgl. Kap.7.4.1) und Wohlfahrtsstaat (vgl. Kap. 7.4.4) übergreifen: zum einen die Infragestellung sozialstaatlicher Rechte und des Sozialstaatsprinzips in vielfältigen Formen (*workfare*, Notwendigkeit sozialstaatlicher Reformen/TINA, Affirmation privater Altersvorsorge, Dämonisierung des Sozialstaates als autoritär) und zum anderen die praktisch einhellige Darstellung der sozialen Marktwirtschaft als Optimum möglicher Wirtschaftsordnungen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden: In Bezug auf Ungleichheit ist zum einen das Kriterium des Wissenschaftsbezugs erfüllt; zum anderen ist ein nicht unerhebliches Ausmaß an ungleichheitsaffirmativen Perspektiven enthalten und in diesem Maße auch Kontroversität – d. h. in dem beschriebenen ungleichheitsdethematisierenden, -individualisierenden oder -relativierenden Sinne – festzustellen.

7.4.6 Globalisierung

Ausgangserwartungen

Die Globalisierung (Meinert/Stollt 2010; Beck 2004; Osterhammel/Petersson 2012; Stiglitz 2004; Williamson 2013; Pfister 2012; Klein 2003; Bauer 2015) ist ein Prozess, bei dem globale Verflechtung in Bereichen wie Wirtschaft, Politik, Kultur und Umwelt auf verschiedenen Ebenen entsteht. Dabei kommen sowohl Chancen als auch Herausforderungen auf, sodass sich sowohl positive als auch kritische Positionen gegenüber der Globalisierung finden. Nicht zuletzt durch die Digitalisierung und gestiegene Möglichkeiten der Mobilität hat die Vernetzung über Grenzen hinweg zugenommen. Dies ermöglicht den grenzübergreifenden Austausch von Informationen, Forschungsergebnissen, Rohstoffen, Industriegütern, Kapital u. v. m. Begleitet wird dieser Prozess auch von einer Ausbreitung transnationaler Unternehmen und weltweiter *Brands*. So zeitigen sich Phänomene der Globalisierung genuin in der Außenwirtschaft (WRK100; vgl. Heiduk 2005).

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Verbunden mit dem Prozess der Globalisierung ist ein Perspektivenwechsel. Der Informationsaustausch und die Echtzeitberichterstattung führen zu einem wachsenden Bewusstsein über den globalen Charakter bzw. den globalen Zusammenhang von Phänomenen, die problematisiert werden können. Durch Standardisierung etwa auf Produktebene wird die Kaufkraft in unterschiedlichen Ländern vergleichbar. So werden globale Ungleichheiten illustrativer. Nicht nur nimmt das gemeinsame, globale Bewusstsein zu, kritische Stimmen wenden auch ein, dass die Globalisierung Probleme verursacht, verschärft oder beschleunigt. Reaktionen können global oder isolationistisch-national formuliert werden. Werden auf globaler Ebene Antworten formuliert und qua Mehrheitlich getroffener, gemeinsamer Entscheidungen umgesetzt, sprechen wir von *Global Governance* (WRK006; Hansen 2008; Bieling 2007; Rogall 2006).

Neben der wirtschaftlichen und der politischen Dimension der Globalisierung gibt es zudem eine kulturelle Globalisierung. Die gesteigerte Mobilität und die Migration aus unterschiedlichen Gründen führen zu einer neuen ‚kulturellen Vielfalt‘ innerhalb eines Landes (vgl. WRK049; Lee-Peucker 2007; Schneider 2012).

Globalisierung ist weiterhin umstritten und wird kritisiert. Wissenschaftlich wird darüber diskutiert, wann ihr Entstehungszeitpunkt anzusetzen ist. Plausibel erscheint die Betrachtung derselben als Prozess. Einen kritischen Schwellenwert erreichte dieser wohl Mitte des 19. Jahrhunderts. Das System von (zum Teil jungen) Nationalstaaten und kolonialisierten Gebiete etablierte ein Netzwerk, in dem die Relationen entweder von Unterstützung, von Abhängigkeit oder von Konkurrenz geprägt waren (WRK007; vgl. Kap. 7.4.7; Bieling 2007; Nollmann 2007; Blum 2005). In der Globalisierung sind auch Ursachen für das Entstehen der ‚Dritten Welt‘ bzw. von Entwicklungsländern zu suchen. In dem forcierten Export sogenannter Kolonialwaren (Zucker, Kaffee, Tee) waren geringere Wachstumspotentiale angelegt als in der Produktion und im Export von Grundnahrungsmitteln, Industrierohstoffen und Halbfabrikaten. Zudem führt Exportabhängigkeit sowohl zu einer Vernachlässigung von Subsistenzwirtschaft als auch zu einer

Anfälligkeit gegenüber Preisschwankungen. In der sozialwissenschaftlichen Referenzliteratur herrscht dabei der Tonus vor, dass Industriestaaten die Welthandelsinstitutionen kontrollieren und über diese eine Öffnung der Entwicklungsländer zu deren Nachteil betreiben. Die Entwicklung der Weltmarktpreise (*terms of trade*) bevorzugt auch heute Industrieproduktion und benachteiligt Rohstoffproduktion im ‚Welthandel‘ (WRK006; vgl. Bieling 2007; Heiduk 2005).

Die Kritik gegenüber der Globalisierung wird von zahlreichen Akteur_innen formuliert. Darunter sind Einzelpersonen, NGOs, Gewerkschaften und politische Netzwerke. Prominent ist hier etwa Attac (*association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne*, zu Deutsch: Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der Bürger_innen). Globalisierungskritik kennt verschiedene Varianten. Eine ist die des Altermondialismus, welche eine andere Globalisierung befürwortet als jene neoliberale, v. a. den Konzernen dienende Variante, die bisher prägend sei. So vielseitig Globalisierungskritik ist, gibt es wiederkehrende bzw. übergreifende Motive. Als solche können etwa Armut und Ungleichheit, Machtzunahme multinationaler Unternehmen und der Machtverlust von Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbeutung von Arbeitskräften, Umwelt und einst öffentliche Gütern genannt werden. Parallelen gegenüber entwicklungspolitischer Kritik sind nicht zu übersehen.

Insbesondere im Zuge der globalen Finanzkrise mobilisierte sich Kritik an Folgen und Gefahren der Globalisierung. So wird in der Fachliteratur an Finanzmärkten deren Krisenhaftigkeit illustriert, die aus deren Expansion resultiere (WRK005; Mauer 2008; Welfens 2008). Eine grundsätzliche Sensibilität für prekäre Existenzen, die u. a. auch aus der Expansion des Kapitalismus herrühre, wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur ebenfalls zum Ausdruck gebracht (WRK023; Rogall 2006; Heiduk 2005).

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Der wissenschaftliche Referenzkorpus bildet diese allgemeine Debatte insgesamt in valider Art und Weise ab. Der Bezug zur wissenschaftlichen Debatte ist beim Thema Globalisierung in den anderen drei Korpora im Wesentlichen gegeben – mit Ausnahme der Lehrpläne (vgl. Tabelle 14). Auch wenn sich die Wortgruppen nicht immer gänzlich decken, so ist doch eine ähnliche Semantik in den unterschiedlichen Lern- und Lehrmaterialien vorzufinden.

WRK100 (‚Globalisierung & Außenhandel‘) findet in den Lehrplänen keine Entsprechung. Die Schulbücher zeigen in dieser Dimension insgesamt Nachholbedarf bzw. sind recht unkritisch. So gibt es einen einschlägigen Außenhandels-/Außenwirtschaftscluster (SB017), dieser lässt aber den Bereich der ausländischen Investitionen vermissen. Diese werden vielmehr zu einem allgemeinen Eckdatum eines Landes in einem eher demographischen Cluster (SB058). Die externen Unterrichtsmaterialien zeigen hier eine größere Nähe zur thematischen Struktur der Fachliteratur und behandeln Export/Import und ausländische Investoren/Investitionen im Verbund (EUM104). Ein häufig genutztes (historisches) Beispiel, um internationalen Handel zu illustrieren, ist das von Ricardos komparativem Kostenvorteil im Falle des Handels mit englischem Tuch und portugiesischem Wein (SB076). In den externen Unterrichtsmaterialien wird ein zeitgemäßeres Beispiel herangezogen. Die ‚Reise der Jeans‘ (EUM162) illustriert die Globa-

lisierung anhand eines Produktes, das alle Schüler_innen kennen. Darin werden Aspekte von Fair Trade, Ökologie und Konsum verbunden. Auch illustrieren die externen Unterrichtsmaterialien die schlechten Arbeitsbedingungen in den Entwicklungsländern – insbesondere in Bangladesch und der Textilindustrie (EUM002).

WRK006 (,Welthandel‘) findet in den Lehrplänen keine Entsprechung. Sowohl die Kontrolle synonyme Begriffe als auch zusätzlich fehlende Äußerungen zu Freihandel lassen ein erhebliches Defizit in den Lehrplänen aufscheinen. Auch (*Global*) *Governance* erfährt genau 13 Nennungen in LP. Das ist ein klares Defizit in Bezug auf die fachwissenschaftliche Debatte, das sich nicht in ähnlicher Form in den Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien findet. In den Schulbüchern findet sich zu dieser Thematik eine Reihe von Clustern, so etwa ein Cluster zu Welthandel und *Global Governance* (SB004). Ist hier auch der wissenschaftliche Referenzkorpus erwartungsgemäß stärker sozialwissenschaftlich artikuliert und kritisch gegenüber Ungleichheits- und Machtverhältnissen, sind die Schulbücher hingegen stärker beschreibend und in ihnen wird Kritik eher indirekt geäußert (,nach Auffassung‘ von Globalisierungskritiker_innen, Nichtregierungsorganisationen etc.). In beiden Fällen werfen die Cluster einen kritischen Blick auf Welthandel und seine (den Westen/Norden begünstigenden) Institutionen. Dieser Strang wird ebenfalls von zwei EUM-Clustern fortgeführt. In dem einen werden Welthandel und internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit thematisiert (EUM102), der andere wendet sich als EU-Cluster (EUM150) einer auf die EU beschränkten Reichweite von *Global Governance* zu. Die beiden Cluster der externen Unterrichtsmaterialien spiegeln diesen Teilaspekt gut wider. Dem transnationalen Freihandel wird sich in einem Schulbuchcluster zu den Vorteilen (globaler) Arbeitsteilung (SB044) in affirmativer Weise zugewandt. Innerhalb der externen Unterrichtsmaterialien erfolgt eine deskriptivere Darstellung der Geschichte der Institutionalisierung des Welthandels bzw. der (jüngeren) Diskussion der Verhandlungen von Freihandelsabkommen (TTIP etc.). Hier zeigen sich die externen Unterrichtsmaterialien äußerst aktuell, aber zuweilen unkritisch-deskriptiv (EUM100). Diese genuinen Perspektiven werden durch weitere Aspekte ergänzt bzw. kontestiert: Zu finden sind Passagen zu (westlicher) Normdurchsetzung durch (Frei-)Handelsabkommen (SB001, SB002, EUM053), eine prominente Darstellung der globalisierungskritischen Organisation Attac durch die Schulbücher (SB006) und die Chancen und Schwierigkeiten von Entwicklungs- und Schwellenländern durch Freihandelspolitiken und internationale Entwicklungs- wie Währungspolitik (SB003, EUM103).

Die Dimension kultureller Globalisierung (WRK049) wird in den Lern- und Lehrmaterialien grundsätzlich normativ-didaktisch aufgegriffen. In den Lehrplänen ist Toleranz in unterschiedlichen Maßen als Lernziel festgehalten – so etwa in den Lehrplänen Baden-Württembergs als ,Bildung für Toleranz und Vielfalt‘ (LP001). In den Schulbüchern wird Globalisierung als ambivalenter Einfluss dargestellt, der sowohl Anzeichen der Vereinheitlichung als auch solche der Diversifizierung umfasst. Dieser Aspekt wird in den Schulbüchern deutlicher herausgestellt als in der Fachliteratur (SB032). Ähnlich positionieren sich die EUM: Während im Wissenschaftlichen Referenzkorpus ein Zugriff auf empirische Vielfalt vor allem epistemologisch und nur schwach im (normativen) Sinne von *Diversity* erfolgt, sind die externen Unterrichtsmaterialien

stärker normativ-wertschätzend ausgerichtet. Sie thematisieren kulturelle Vielfalt und Austausch, verschiedene Formen ihrer Förderung, z. B. nachhaltigen Tourismus, etc. (vgl. E-UM147).

Die internationale Finanzkrise, welche von der Fachliteratur durch eine (globale) Expansion der Finanzmärkte und deren grundsätzliche Krisenanfälligkeit erklärt wurde (vgl. WRK005), wird in den Lern- und Lehrmaterialien in unterschiedlichem Maße thematisiert. Bestenfalls wohlwollend kann ein Vergleich zu dem Lehrplancluster gezogen werden, welcher sich mit Modellen beschäftigt, deren Erklärungskraft ihre Grenzen in Krisen – auch ökonomischen – finden (LP055). Die Schulbücher thematisieren die internationale Verflechtung von Finanzmärkten und Volkswirtschaften in der Weltwirtschaft und ihre Anfälligkeit für Krisen (SB005) – sie sind somit mit dem wissenschaftlichen Referenzkorpus kongruent. In den externen Unterrichtsmaterialien gibt es zwei Cluster zu diesem Themenbereich. Einerseits existiert der Cluster ‚Finanz-/Wirtschaftskrise/Regulierung‘ (EUM043). Dieser ist wiederum thematisch zweifach aufgestellt. Zum einen erfolgt in ihm die Thematisierung der Globalisierung mit ihren klassischen Chancen und Risiken und zum anderen wird über die Weltwirtschaft die Finanzkrise thematisiert. Dabei wird auch die Regulierung der Finanzmärkte angesprochen, welche aber z. T. nüchtern bis kritisch betrachtet wird (EUM043). Andererseits gibt es den EU-Cluster ‚EU/Global Governance‘ (EUM150). Dieser behandelt die Frage von *Global Governance* mit einem starken EU-Fokus. In diesem Cluster wird sowohl die EU als solche und ihre Geschichte als auch der Umgang mit Wirtschafts-, Staatsschulden- und Eurokrise behandelt.

Tabelle 14: Flussdiagramm zum Auftreten von Globalisierungsthemen

	Thema	WRK		LP		SB		EUM	
Kat. I	Globalisierung & Außenhandel	Globalisierung & Außenhandel	WRK 100			Export / Import Demographie / ausl. Investitionen	SB 017 SB 058	Import / Export	EUM104
						Austausch England	SB 076	Weltreise der Jeans Textilindustrie Bangladesch	EUM162 EUM002
Kat. II	Welthandel / Dominanz des Westen	Welthandel / Dominanz des Westen	WRK 006			Welthandel / <i>Glob. Governance</i>	SB 004	Welthandel / Wirtschaftliche Zusammenarbeit EU / <i>Glob. Governance</i>	EUM102 EUM150
						Standards	SB 002	Standards	EUM053

						Arbeitsteilung / Freihandel	SB 044	Welthandel / Freihandel	EUM100
Kon test .						Öffnung / Liberalisierung	SB 001		
Kon test .						Attac	SB 006		
Kon test .						Entwicklungsländer	SB 003	Entwicklungs-länder	EUM103
Kat. III	Kulturelle Globalisierung	(Kulturelle) Vielfalt	WRK 049	Lernziel Toleranz	LP 001	Globalisierung / kulturelle Vielfalt	SB 032	Globalisierung / kulturelle Vielfalt	EUM147
Kat. IV	Globalisierung / Finanzkrise	Globalisierung / Finanzkrise	WRK 005			Finanzkrise	SB 005	Finanzkrise & Regulierung	EUM104
								<i>Global Governance / EU</i>	EUM150
Kon test .				Abstraktion, Krise & Reichweite von Konzeptionen	LP 055				
Kat. V	Globalisierung prekäre Existenzen	Globalisierung prekäre Existenzen	WRK 023					Existenz sichern schlechte Arbeitsbedingungen in Entwicklungsländern	EUM 066; EUM 002
Kon test .						Arbeitsplatzinstabilität & Globalisierung	SB 021		

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Zur Erklärung: durchgängiges Auftreten von Globalisierungsthemen (hohe semantische Übereinstimmung) wird mit hellgrauer Schattierung und schwarzer Schrift und teilweises gemeinsames Auftreten (mittlere semantische Übereinstimmung) durch dunkelgraue Schattierung und schwarze Schrift visualisiert. Kontestierende Cluster sind mit schwarzer Schattierung und weißer Schrift ausgewiesen. Sie widersprechen also der mehrheitlichen Position im zugehörigen Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus.

Die Sensibilität für prekäre Existenzen (WRK023) findet sich nicht als solche oder in verwandter Form in den Lehrplänen. In den Schulbüchern werden der Abbau, aber auch die Entstehung von Arbeitsplätzen durch Globalisierung, *Offshoring*, *Outsourcing*, technologischen Wandel oder Strukturwandel thematisiert. Dabei ist ein vorherrschender Tonus, dass in Deutschland

geringqualifizierte Arbeitsplätze ab- und qualifizierte Arbeitsplätze zunehmen (SB021). Auch hier lässt sich also ein didaktischer Nationalismus beobachten. Dieser wird durch die beiden Cluster der externen Unterrichtsmaterialien zu prekären Existenzen kontrastiert. Der eine behandelt die Sicherung der zumeist wirtschaftlichen und infolgedessen auch physischen Existenz. Sobald die Formulierung ‚Kämpfen ums Überleben‘ hinzukommt, wird meist auf die Bedrohung von bestimmten Lebenslagen, wie von – auch deutschen – Kleinbauern bzw. Kleinbäuerinnen und Menschen im globalen Süden, aufmerksam gemacht (EUM066). Auch illustrieren die externen Unterrichtsmaterialien die schlechten Arbeitsbedingungen in den Entwicklungsländern – insbesondere in Bangladesch und der Textilindustrie (EUM002).

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Im Rahmen des Schlaglichtes zu Globalisierung lassen sich vor allem große Lücken in den Lehrplänen beobachten, die sich jedoch nicht auf Schulbücher auswirken. So erfahren Globalisierung, Außen-, Welt- und Freihandel und die Sensibilität für prekäre Existenzen keine relevante Zahl von Erwähnungen in den Lehrplänen. Schulbücher wenden sich vorwiegend affirmativ dem Freihandel im Sinne von Vorteilen von (globaler) Arbeitsteilung zu. Hier herrscht ein Mangel an Kontroversität, der durch kritische externe Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz im Unterricht kompensiert werden kann. Auch in diesem Schlaglicht lässt sich ein didaktischer Nationalismus vor allem in den Schulbüchern beobachten, die in der Frage nach prekären Existenzen angesichts der Globalisierung den deutschen Rahmen kaum verlassen.

7.4.7 Entwicklungspolitik und Globaler Süden

Ausgangserwartungen

Die wissenschaftliche Debatte zum Thema Entwicklungspolitik stellt Probleme, Leitbilder und Normen wie auch Institutionen und Organisationen der internationalen Entwicklungshilfe und Entwicklungszusammenarbeit dar. Unter dem Begriff Entwicklungshilfe versteht man die Unterstützung der Entwicklungsländer durch die reichen Industriestaaten. Jene Maßnahmen, welche in den Entwicklungsländern selbst vollzogen werden, um der Bevölkerung zu helfen, werden auch zur Entwicklungspolitik gerechnet. Die Ziele der internationalen Entwicklungspolitik wurden im Wesentlichen bereits in den 1970er-Jahren als Grundbedürfnisse formuliert, aber seitdem zum Teil ergänzt. Die Liste der Ziele umfasst heute Armutsbekämpfung, Bildungsförderung, Entschuldung, Ernährungssicherung, Friedenssicherung, Gleichberechtigung der Geschlechter, Gestaltung der Globalisierung, *Good Governance*, Gesundheitsförderung, Wahrung der Menschenrechte, Förderung der Demokratie sowie Bewahrung der Umwelt und Ressourcen (vgl. z.B. Höhne et al. 1999; Danielzik et al. 2013; Meueler/Schade 1977; Scheunpflug/Treml 1993).

Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus

Im wissenschaftlichen Referenzkorpus wird der Aufstieg Europas und der USA im Zuge der Industrialisierung und der anschließende Aufstieg von Regionen wie China und Japan thematisiert, was den Rahmen der Differenz zwischen globalem Norden und globalem Süden eröffnet (vgl. z. B. Welfens 2008, S. 519; Oesterdiekhoff 2007; WRK007). Es wird weiterhin die Öffnung

der Entwicklungsländer für den Weltmarkt thematisiert, welche mit Chancen und Kritiken verbunden ist. So würden die Industriestaaten letztlich Kontrolle über die Welthandelsinstitutionen innehaben und die Öffnung der Entwicklungsländer zu Nachteil letzterer betreiben, da die Weltmarktpreise Industrieproduktion bevorzugen und den primären Sektor benachteiligen (vgl. Maurer/Schimank 2008, S. 166; Bieling 2007, S. 218-219; WRK006). Eine kritische Forschungsperspektive in diesem Feld ist die Dependenztheorie. Einschlägig ist hierbei die Forschung zur Gewährung von Entwicklungshilfe, welche zumeist verbunden ist mit Gewährung von Marktzugängen, worunter in den Entwicklungsländern vor allem der Agrarsektor und so die Subsistenzwirtschaft leide (vgl. Martin 2005, S. 30; WRK013). Auch in einem Cluster zu Branchen und Sektoren wird im Kontext der Landwirtschaft auf diese Problematik im globalen Süden eingegangen (vgl. Hansen 2008; WRK002). Eine Ausnahme bilden hier seltene Rohstoffe, die in Regionen der Entwicklungsländer abgebaut werden, wobei in diesen Regionen ein (begrenzter) Aufbau von Infrastruktur erfolge, welcher materielle Grundbedürfnisse mit abdeckt; dies ist aber kein Selbstläufer (vgl. Engelkamp 2005, S. 233; Overbeek 2008, S. 123; WRK001).

Innerhalb der Entwicklungspolitik hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Wechsel von vornehmlich wirtschaftlichen Wachstumsforderungen hin zu einer Einsicht hinsichtlich der Grenzen des (quantitativen) Wachstums vollzogen (vgl. Neubäumer 2005, S. 387-388; WRK106). Mit der Konferenz von Rio de Janeiro 1992 wurde offiziell *sustainable development* – auf Deutsch: nachhaltige Entwicklung – zur Leitlinie der internationalen Entwicklungshilfe und Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Buhr 2014, S. 98; Huster 2008; Eberlei 2008, S. 601; WRK075). Dieser Wechsel im Wachstumsverständnis zeitigte sich auch im von Sens *Capability Approach* inspirierten *Human Development Index*, der ökonomischen Lebensstandard, Lebenserwartung und Bildung gleichermaßen berücksichtigt (vgl. Rogall 2008, S. 100; WRK075). Auch wenn Entwicklungspolitik keinen genuinen Suchbegriff für die Erstellung des wissenschaftlichen Referenzkorpus darstellt, bildet dieser die Thematik solide ab.

Abhängige Cluster der Korpora Lehrpläne, Schulbücher und externe Unterrichtsmaterialien

Der Bezug zur wissenschaftlichen Debatte ist beim Thema Entwicklungspolitik in den anderen drei Korpora nicht grundsätzlich gegeben (vgl. Tabelle 15). Insbesondere die Lehrpläne thematisieren weder genuine Fragen zu den Entwicklungsländern (WRK006) noch zur Infrastruktur. Ebenso werden nicht die Grenzen des Wachstums angesprochen, bestenfalls wird dies durch einen kontestierenden Cluster zu der grundsätzlichen Knappheit von Ressourcen (LP069) angedeutet. Ebenfalls lassen die Lehrpläne Aussagen zur Dependenz und zum *Capability Approach* Sens vermissen. Hingegen betrachten Lehrpläne die sektorale Gliederung deutlich globaler, das Gefälle von Nord und Süd sei auch ein sektorales (LP064). Der historische Abriss der Fachliteratur, der den ökonomischen Aufstieg des globalen Nordens gegenüber dem globalen Süden (mit Verzögerungen/Unterbrechungen in China und Japan) thematisiert, wird vom historischen Abriss der sozialwissenschaftlichen Lehrpläne kontestiert, der in einem didaktischen Nationalismus spätestens ab dem Ersten Weltkrieg nur noch die deutsche Geschichte erzählt (LP061).

Auch wenn die Lehrpläne also merkbare Defizite aufweisen, die bestenfalls durch den geringen Explikationsgrad erklärbar sind, findet sich die Thematik in den Schulbüchern. Die Thematisierung von Entwicklungspolitik ist hier jedoch eher stiefmütterlich – es handelt sich wohl um ein Thema des Geographieunterrichts. Entwicklungspolitik wird in zwei Varianten kontrovers diskutiert, einerseits als nachholende Modernisierung und andererseits kritisch aus Sicht der Dependenztheorie (SB106). In einem großen Umfang wird aber eine globalisierungspositive Haltung der Schulbücher für die Entwicklungsländer hergestellt, da diese im Rahmen der Globalisierung eine Stärkung regionalen Wirtschaftswachstums erfahren können (SB003). Globalisierungskritische Positionen werden aber auch expliziert (SB004). Über einen strengen historischen Rahmen verfügen die Schulbücher des sozialwissenschaftlichen Unterrichts nicht. Sie zeichnen aber (1) idealisiert eine frühe Form transnationalen Handels frühindustrieller Güter im Falle von Ricardos komparativem Kostenvorteil am Beispiel englischen Tuchs und portugiesischen Weins nach. Ebenso wird (2) der Aufstieg Chinas vor allem als kommunistische Wirtschaftsmacht thematisiert (SB116, SB003). Es bleibt demnach mehrheitlich in der Verantwortung der Lehrkraft, die einzelnen Themen in historische Epochen, Sukzession und Narrative einzuordnen.

Das Ziel nachhaltigen Wachstums findet sich mehrfach in den Schulbüchern. So wird mit Attac eine prominente wachstumskritische Organisation benannt (SB006), im Duktus der Lebensqualitätsdiskussion der 1970er-Jahre wird die Verschränkung von Gesundheit, Umweltschutz, natürliche Ressourcen und Nachhaltigkeit betont (SB049) und der *Human Development Index* (HDI) wird als alternative Kennzahl – qualitatives, nachhaltiges anstelle von quantitativem, monetärem Wachstum – von Entwicklungszielen benannt (SB125). Die Wachstumskritik wird in den Schulbüchern aber losgelöst von der Situation der Entwicklungsländer thematisiert. Diese wird in anderen Passagen als durch sektorale Unterschiede bedingt und in beiden Fällen als Reichtumsgefälle im Vergleich zum globalen Norden beschrieben (SB113, SB130). Paradoxe Weise thematisieren Schulbücher zwar das globale Reichtumsgefälle, aber einerseits werden Armut und Reichtum nicht definiert und zum anderen bemühen sich die Schulbücher, relative Armut – häufig im Sinne einer Verwahrlosung im Westen – und absolute Armut – im globalen Süden – einander gegenüberzustellen. Wohlwollend könnte formuliert werden, dass sich Schulbücher globaler Armutsproblematiken, relativer und absoluter Armut stärker empirisch annehmen. Sie lassen dabei aber den *Capability Approach* vermissen (SB052).

Während Entwicklungspolitik in den Schulbüchern eher stiefmütterlich behandelt wird, liefern die externen Unterrichtsmaterialien genuine Blicke auf die Thematik. Sie führen umfassend in die internationale Entwicklungshilfe ein. Dies wird zum einen dadurch bewerkstelligt, dass die Geschichte und Arbeit v. a. deutscher Entwicklungspolitik vorgestellt wird. Als wichtige internationale Zäsuren werden dabei die Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 sowie die im Jahr 2000 beschlossenen Millenniumsziele und deren Weiterentwicklungen thematisiert (EUM101). Zum anderen gelingt die Vorstellung der Thematik mittels der Benennung von internationalen Organisationen und Zusammenschlüssen sowie der Erläuterung der entwicklungspolitischen Situation und von Maßnahmen, wie z. B. Armuts- und Hungerbekämpfung.

fung, Aufklärungskampagnen und kostenlose Tests gegen Aids und andere Infektionskrankheiten, Gestaltung der Globalisierung, Bildung (EUM103, EUM057, EUM006, EUM053). Ein erstes zu benennendes Defizit der externen Unterrichtsmaterialien besteht vor allem in der fehlenden Thematisierung des *Capability Approachs* von Sen sowie des *Human Development Index/Reports* hinsichtlich der Messbarkeit von Armut bzw. Entwicklung(-schancen) (WRK075, EUM109).

In den externen Unterrichtsmaterialien ist es umstritten, wie das Verhältnis von ökonomischem Wachstum und Entwicklung im globalen Süden zu bestimmen sei. So gibt es sowohl ein Cluster, welches im ökonomischen Wachstum die Chancen im Sinne einer nachzuholenden Entwicklung sieht (EUM057), als auch ein Cluster, welches Angst vor den steigenden Konsumbedürfnissen des globalen Südens äußert (EUM103). Diese beiden Extrempositionen werden flankiert von einer Reihe weiterer Cluster, die in unterschiedlichen Kontexten eine Zunahme der Lebensqualität bzw. die Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse im globalen Süden einfordern und/oder die Gefahren des Wachstums kritisch reflektieren (EUM059, EUM010, EUM015). Dies schließt Positionen ein, die behaupten, dass zum einen der Lebensstil in den Industrieländern die Zerstörung der Lebensgrundlage der Menschen im Süden mitbedingt und zum anderen der globale Süden in Abhängigkeit von Marktbedingungen des globalen Nordens verbleibt (EUM010, EUM006). Für die Verbesserung der Lebensbedingungen werden als Akteure im nationalen Kontext häufig Gewerkschaften und im internationalen Kontext vor allem internationale Organisationen der Entwicklungshilfe benannt. Als Zielgruppen einer zu verbessernden Lebenslage werden zumeist Entwicklungsländer, Slums, Arbeitnehmer_innen und Flüchtlinge betrachtet (EUM057). Schließlich wird auch der Streit über unverhältnismäßigen Umfang des Beitrags für den Klimaschutz dargestellt (EUM103). Die (Post-)Wachstumsdebatte kann in ihrer kontroversen Breite als Diskurs begriffen werden, der in den externen Unterrichtsmaterialien ausgetragen wird.

Hinsichtlich der Infrastrukturthematik (WRK001) machen auch die externen Unterrichtsmaterialien auf infrastrukturelle Diskrepanzen zwischen Stadt und Land aufmerksam, diese ungleichen Lebensverhältnisse werden oft in Bezug auf Entwicklungsländer hervorgehoben (EUM107). Zudem werden diese Strukturdefizite im Kontext internationaler Ungleichheit und Abhängigkeit (*landgrabbing*; *brain drain*/Verlust von Humankapital; Abhängigkeit von Hilfsorganisationen bzw. Geberländern) diskutiert (EUM109). Im Vergleich der Infrastrukturcluster von Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien überrascht ein Befund: Der Begriff der Infrastruktur wird über den Bezug auf technische Infrastrukturen (Straßen, Verkehr, Kommunikation, EUM029) hinaus auf die zivile Infrastruktur in sich entwickelnden Ländern und Krisenregionen (EUM107; EUM109) erweitert.

Die externen Unterrichtsmaterialien thematisieren nicht nur die Situation und Probleme der Entwicklungsländer (*landgrabbing*, Verlust von Humankapital etc.) sondern behandeln den landwirtschaftlichen Sektor umfangreich. Neben der Problematisierung u. a. von gentechnisch veränderten Lebensmitteln, dem ökologischen Fußabdruck von Fleisch oder der Situation von

Kleinbauern bzw. Kleinbäuerinnen thematisieren diese auch die fehlende Erschwinglichkeit der Subsistenzlandwirtschaft im globalen Süden und konkrete Beispiele aus der Arbeit der Welthungerhilfe (EUM005).

Eine historische Kontextualisierung ist in den externen Unterrichtsmaterialien nicht in dem Maße wie in der Fachliteratur zu finden (WRK007). Dies kann in der facettenreicheren Perspektive und dabei einem sensibleren Umgang mit nichtdeutscher bzw. nichtwestlicher Geschichte und damit dem Weglassen großer Erzählungen und Narrative begründet sein. Entsprechend knapp halten sich die externen Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der (historischen) Ursachen der Entwicklungsbedürfnisse des globalen Südens. Historisch lägen die Wurzeln der Ungleichheit in der Kolonisation, die sich bis heute als Dependenz fortsetzt (EUM103, sowie EUM101). Zu erwähnen ist, dass es einerseits Ausführungen gibt, welche die Geschichte der westlichen Welt als eine Erfolgsgeschichte darstellen, sich andere, aber wenige Passagen andererseits etwa angesichts der kolonialen Vergangenheit kritisch gegen diese westliche Erfolgserzählung wenden (EUM067). Während die Fachliteratur die historische Entwicklung nachzeichnet, thematisieren die externen Unterrichtsmaterialien deren moralisches Verhältnis, teilweise als ahistorische, essentialistische Gegebenheit und zum Teil auch irritierend affirmativ gegenüber der kolonialen Vergangenheit des Westens.

Als Ursachen für anhaltende Armut in den Entwicklungsländern und Abhängigkeit von der Entwicklungshilfe benennen die externen Unterrichtsmaterialien Handelsbarrieren, Schutzzölle und Agrarsubventionen in Industrieländern, sodass Entwicklungsländer weder auf dem Weltmarkt noch auf eigenen Märkten eine Chance haben (EUM103). Die externen Unterrichtsmaterialien bleiben aber auch nicht bei einer polaren, dichotomen Weltordnung von Norden vs. Süden bzw. *the West vs. the Rest*, sondern weiten den Blick für stark wachsende Volkswirtschaften der BRICS-Staaten (EUM103).

Neben der bezüglich der externen Unterrichtsmaterialien eingangs formulierten kontroversen Debatte über das Verhältnis von ökonomischem zu nachhaltigem Wachstum als Chance für die Welt und vor allem den globalen Süden gibt es eine weitere Kontroverse: die Frage nach der Öffnung der Entwicklungsländer für den Weltmarkt. Freihandelsabkommen und die Durchsetzung westlicher (Produktions-)Standards werden in dieser Frage sehr affirmativ betrachtet (EUM100, EUM053). Gleichzeitig können diese Standards durchaus bestimmte Probleme – wie Kinderarbeit – reduzieren (EUM053). Zudem wird kritisch eingewandt, dass Handelsbarrieren, Schutzzölle und Agrarsubventionen in Industrieländern dazu beitragen, dass Entwicklungsländer auf dem Weltmarkt und eigenen Märkten chancenlos dastehen (EUM103).

Ergebnisse und Defizitanzeigen

Die wissenschaftliche Debatte zum Thema Entwicklungspolitik wird in den verschiedenen Materialtypen in unterschiedlicher Qualität dargestellt. Insbesondere die Lehrpläne thematisieren weder genuine Fragen zu den Entwicklungsländern noch zur Infrastruktur, ebenso wenig die Grenzen des Wachstums wie die Dependenztheorie oder Sens Capabilityansatz. Hingegen betrachten Lehrpläne die Bedeutung von Wirtschaftssektoren deutlich stärker in einem weltwei-

ten Maßstab. Hier finden sich deutliche Diskrepanzen hinsichtlich des Kriteriums Wissenschaftlichkeit, welche sich auch negativ hinsichtlich der Kontroversität auswirken. Trotz dieser Diskrepanzen in den Lehrplänen findet sich das Thema Entwicklungspolitik in den Schulbüchern – wenn auch nur stiefmütterlich. So wird die im Kontext der Entwicklungspolitik einschlägige Wachstumskritik in den Schulbüchern losgelöst von der Situation der Entwicklungsländer thematisiert – für das Thema der Entwicklungspolitik ein Defizit hinsichtlich Wissenschaftlichkeit und Kontroversität. Auch fehlt bei der oft zu beobachtenden Verbindung zwischen Armut und der Situation in Entwicklungsländern eine Definition von Armut und/oder Reichtum.

Externe Unterrichtsmaterialien werfen einen genuinen Blick auf das Thema der Entwicklungspolitik. Sie stellen ein geeignetes Mittel dar, die in den Lehrplänen und Schulbüchern genutzten Perspektiven zur Entwicklungspolitik zu ergänzen und im sozialwissenschaftlichen Unterricht Wissenschaftlichkeit und Kontroversität zu erzeugen. Seitens der Lehrkräfte sollte aber zum einen bei der Recherche auf eindeutige Stichwörter geachtet werden und zum anderen sollten die externen Unterrichtsmaterialien nicht ohne eine grundlegende Kenntnis der allgemeinen entwicklungspolitischen Debatte in den Unterricht eingebracht werden. Es empfiehlt sich, für die Themen mehrere Materialien zu kombinieren.

Die (Post-)Wachstumsdebatte kann in ihrer kontroversen Breite als Diskurs begriffen werden, der in den externen Unterrichtsmaterialien ausgetragen wird. Auffällig gegenüber der wissenschaftlichen Debatte ist aber sowohl die Auslassung Capability Approachs von Sen als auch das Informationsdefizit zum Human Development Index (WRK075, EUM109).

Tabelle 15: Flussdiagramm zum Auftreten der Thematisierung von Entwicklungspolitik und Globalem Süden

	Thema	WRK		LP		SB		EUM	
Kat. I	Entwicklungsländer genuin / Öffnung gegenüber Weltmarkt	Globalisierung, Welthandel, WTO	WRK 006			Welthandel und Globalisierungskritik	SB 004	Aufstieg Asien BRICS	EUM 103
Kontext.						Entwicklungsländer Freihandel affirmativ	SB 003	Westliche Standards Welthandel, Freihandel	EUM 053 EUM 100
Kat. II	Sektoren	Globaler Süden, Landwirtschaft	WRK 002	Regionale Disparitäten	LP 064	Produzierende Sektoren Regionale Disparitäten	SB 113 SB 130	Landwirtschaftssektor	EUM 005
Kat.	Infrastruktur	Entwicklungs-	WRK			Modernisie-	SB	Infrastrukturausbau	EUM

III		politik, Infrastruktur	001			rung der Infrastruktur	106	Unterschied Stadt-Land Exemplarische Länder Afrikas	029 EUM 107 EUM 109
Kat. IV	Hist. Rahmen Industrialisierung China	Industrialisierung, Aufstieg bestimmter Weltregionen	WRK 007						
Kon-test.				Historischer Rahmen mit deutschem Fokus	LPO 61				
Kon-test.						China Aufstieg	SB 116		
Kon-test.						Aufstieg Schwellenländer	SB 003	Aufstieg Asien BRICS	EUM 103
Kon-test.						Austausch England	SB 076	Jeans	EUM 162
Kon-test.								Ahist. Verhältnis Westen/Nichtwesten Kultureller Austausch / Vielfalt	EUM 067; EUM 147
Kat. V	Dependenz	Globaler Süden, Dependenz	WRK 013			Modernisierung der Infrastruktur	SB 106	Internationale Entwicklungszusammenarbeit Aufstieg Asien BRICS	EUM 101; EUM 103
Kat. VI	Cap. Approach Armut	Globaler Süden, Armut Sen	WRK 075						
Kon-test.						Globale Armutsproblematik	SB 052	Exemplarische Länder Afrikas	EUM 109
Kat. VII	Grenzen des Wachstums / Lebensqualität / nachhaltige Entwicklung	Entwicklungspolitik, Wachstum	WRK1 06			HDI	SB 125	Internationale Entwicklungszusammenarbeit Grundbedürfnisse im globalen Süden	EUM 101; EUM 006

						Wachstums- kritik	SB 006	Wachsende Weltbe- völkerung Grenzen des Wach- stums	EUM 015; EUM 010
						Lebensquali- tät	SB0 49	Lebensqualität	EUM 059
Kon- test.								Lebensbedingungen durch Wachstum verbessern	EUM 057
Kon- test.								Angst vor Konsum- bedürfnissen des Südens	EUM 103
Kon- test.								Westliche Standards	E- UM05 3

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Zur Erklärung: durchgängiges Auftreten von Entwicklungsthemen (hohe semantische Übereinstimmung) wird mit hellgrauer Schattierung und schwarzer Schrift und teilweises gemeinsames Auftreten (mittlere semantische Übereinstimmung) durch dunkelgraue Schattierung und schwarze Schrift visualisiert. Kontestierende Cluster sind mit schwarzer Schattierung und weißer Schrift ausgewiesen. Sie widersprechen also der mehrheitlichen Position im zugehörigen Cluster des wissenschaftlichen Referenzkorpus.

8 Ergebniszusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Analyse zum Wissenschaftsbezug und zum Kontroversitätsgebot in Lehr- und Lernmaterialien fassen wir nachfolgend zusammen. Über die verschiedenen Stufen der quantitativen und dann qualitativen Analyse der Lehr- und Lernmaterialien, also die Worthäufigkeitsanalyse, die Untersuchung der Cluster mit Bezug auf den WRK und die Ausführungen zu den ökonomischen Konzepten, wirtschaftspolitischen Leitbildern und sozioökonomischen Themen, haben sich insgesamt folgende Ergebnisse zu unseren Forschungsfragen ergeben.

8.1 Wissenschaftsbezug

Die Analyse der Cluster (Wortgruppen) hat zunächst eine relevante Anzahl (teil-)kongruenter Wortgruppen identifiziert, die zu bestimmten Themen und Konzepten Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ausweisen. Es ist also generell von einem Wissenschaftsbezug in den drei genannten Korpora auszugehen, der durch einen Vergleich mit dem sozialwissenschaftlichen Referenzkorpus geprüft wurde. Zwischen den Korpora ist eine breite Resonanz wissenschaftlicher Konzepte und wirtschaftspolitischer Themen festzustellen: Die mit den Wissenschaftsclustern verbundenen Inhaltskomplexe Wachstum, Geld (Funktionen, Institutionen), offene Volkswirtschaft und Globalisierung, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Maximierung/Effizienz, Preisbildung und Produktionsfaktoren sind im Großen und Ganzen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie mit Einschränkungen auch in Lehrplänen angemessen repräsentiert. Das gilt in ähnlicher Form für die auf das politische System und Wohlfahrtsstaatlichkeit ausgerichteten Themen Institutionen der Bunderepublik Deutschland und der Europäischen Union wie auch Sozialversicherungen.

Auch bei den untersuchten Konzepten, Leitbildern und Themen zeigt sich zunächst, dass ein genereller Wissenschaftsbezug weitgehend gegeben ist. Soziale Marktwirtschaft und die parlamentarisch-repräsentative Demokratie werden ebenso thematisiert wie Umweltökonomie und Nachhaltigkeit und soziale Ungleichheit. Beim Themenkomplex Umweltökonomie und Nachhaltigkeit erfüllen die drei Korpora prinzipiell das Kriterium des Wissenschaftsbezugs. Der grundsätzliche Wissenschaftsbezug mit Blick auf die Probleme, Institutionen und Reformen des Wohlfahrtsstaates ist durchgängig gegeben. In Bezug auf Ungleichheit ist sowohl das Kriterium des Wissenschaftsbezugs als auch das der Kontroversität in dem beschriebenen, spezifisch ungleichheitsrelativierenden Sinne erfüllt. Ungleichheit ist als explizites Thema und Problem einschließlich ihrer sozioökonomischen Extremform Armut in allen drei Korpora repräsentiert. Zentrale Ungleichheitsdimensionen wie Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat, globale Ungleichheit, Ungleichheit und Anerkennung, generationale Ungleichheit sowie regionale/geografische Ungleichheit sind in allen Korpora enthalten. Gender bzw. Geschlecht tritt mit Ausnahme der externen Materialien ebenfalls überall auf. Die Themen Migration, Flucht und Asyl, Diskriminierung und Inklusion sowie technologischer Wandel und seine negativen sozialen Folgen werden in den Bildungsmaterialien sogar separat ausgewiesen. Hinsichtlich des Wissenschaftsbezugs kann das Thema und Problem sozialer Ungleichheit somit – dem nicht zu unterschätzen-

den Defizit des fehlenden Klassenbegriffs zum Trotz – in letzter Hinsicht als angemessen in den Bildungsmaterialien wiedergegeben beurteilt werden. Bei den Themen Globalisierung und Entwicklungspolitik zeigen sich in diesem Zugriff bereits deutliche Lücken (vgl. Kap. 7.4.6; 7.4.7).

Tatsächlich sind über die drei Korpora hinweg wie auch bei den untersuchten Konzepten, Leitbildern und Themen einige relevante *Defizite beim Wissenschaftsbezug* zu identifizieren. Hier ist aber eine methodische Vorbemerkung zu machen: Wortgruppen des Typs ‚technisch-theoretisches Spezialwissen‘, die einschlägigen Fachjargon und Autorennamen enthalten, weisen geringe Kongruenzen mit den Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien auf. Eine rigide Wissenschaftsorientierung ist damit nicht gegeben, aber im Grunde ist das auch nicht der Anspruch, der an Lehr- und Lernmaterialien angelegt werden kann. Fehlende Kongruenzen zwischen Wissenschaftlichem Referenzkorpus und den anderen Korpora gründen hier eher auf Spezifizierungen und korporaspezifischen Rekontextualisierungen. Deshalb wurde durchgehend geprüft, ob Prinzipien von wissenschaftlichen oder normativen Konzepten im Wissenschaftlichen Referenzkorpus in die Wortgruppen der anderen Korpora diffundieren.

Darüber hinaus konnten jedoch (in deutlich geringerem Umfang) auch Wortgruppen identifiziert werden, die (auch nach qualitativer Validierung) keine Kongruenzen aufweisen, die sog. *Missing Matches* (vgl. Tab. 3). Wendet man sich nun den drei Korpora der Lehr- und Lernmaterialien in ihrer Gesamtheit zu, dann sind folgende Befunde zum Wissenschaftsbezug festzuhalten.

8.1.1 Paradigmatische Engführung und Selektivität

Es findet wiederholt eine *paradigmatische Engführung* statt: Im Bereich der sozioökonomischen Leitbilder und Konzepte kommt die klassische Kontroverse Monetarismus/Keynesianismus, wenngleich selten, vor. Aber insgesamt betrachtet weisen die Lehrpläne eine Schiefelage zugunsten der deutschen Sozialen Marktwirtschaft und damit auch des Ordoliberalismus auf, hinter der die übrigen relevanten paradigmatischen wirtschaftstheoretischen wie -politischen Perspektiven fast gänzlich verschwinden. Dazu gehört auch der Institutionalismus. Auffällig sind die Bevorzugung der Markt-Staat-Dichotomie, Tendenzen zu verkürzten Konzepten von Staat, Markt und Wohlfahrt, zu restriktiven Konzepten von Staatsfunktionen und zu sozialstaatskritischen Positionen (Degenerationsnarrativ). Gegenpositionen findet man meist nicht. Das Verhältnis von Marktwirtschaft und Demokratie wird selten thematisiert. Andererseits zeigt sich auch Pluralität. Dies betrifft vor allem einschlägige wirtschaftspolitische Konzeptionen, etwa die aktive Wirtschaftspolitik, aber auch Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft und deren zukünftige Gestaltung oder Reform. Aber die Ordnung selbst bleibt in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien weitgehend von Kritik verschont, realisierte oder realistische Alternativen werden nicht behandelt. Damit erweisen sich Pluralität (und Kontroversität) als eine charakteristische Schwäche beim Inhaltskomplex der Sozialen Marktwirtschaft.

Wendet man sich den politischen Leitbildern und Konzepten zu, dann fällt auch in Bezug auf das politische System auf, dass in den Materialien lediglich ein eingeschränkter Wissenschaftsbezug gegeben ist, wiederum in Form der paradigmatischen Engführung: Alternative, also nicht parlamentarisch-repräsentative Formen politischer Herrschaft und das Politische im Sinne von Konflikten wird in Lehrplänen, Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien kaum systematisch und explizit diskutiert. Es ist eine Verengung auf die existierenden institutionellen Formen der deutschen und europäischen Demokratie und Rechtsstaatlichkeit festzustellen.

Zudem zeigen sich *konzeptuelle Defizite*: Für das Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen relevante sozialwissenschaftliche Konzepte bleiben z. T. marginal. So ist der Komplex Marktversagen in den Clustern nicht nur selten repräsentiert, sondern es fehlen zugleich die verallgemeinerungsfähigen sozialwissenschaftlichen Konzepte dafür. Damit enthält man den Lernenden erklärungskräftiges sozialwissenschaftliches Wissen vor. Das trifft ebenso für Staats- oder Politikversagen zu. Auch bei der sozialwissenschaftlich und didaktisch zentralen Thematik der Ungleichheit weisen die Bildungsmaterialien zwar wenige, jedoch relevante konzeptuelle Defizite auf. Von den drei zentralen Ungleichheitsdimensionen *class*, *race/Ethnie*, *gender* ist nur die Dimension *gender* vollständig enthalten. *Race/Ethnie* tritt höchstens implizit im Kontext von Migration, Flucht, Asyl auf. Als in den Bildungsmaterialien vollständig abwesend erweist sich die Dimension des Klassenverhältnisses, ohne das die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsdiskussion nicht denkbar wäre. So weist die Analyse die aus sozialwissenschaftlicher Sicht zentralen und im Wissenschaftlichen Referenzkorpus präsenten klassen- und kapitalismustheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit für die Bildungsmaterialien nicht aus. An ihrer Stelle finden sich affirmativere Thematisierungsformen: Verbraucher_innen, Unternehmer_innen, Wirtschaftsbürger_innen und Konsument_innen finden statt des antagonistischen Interessengegensatzes von Arbeitenden und Kapitaleigentümer_innen Verwendung; ‚Soziale Marktwirtschaft‘ anstelle des international gebräuchlichen Begriffes ‚Kapitalismus‘; es finden sich nur vereinzelte, in diesen Fällen jedoch sogar affirmative Kapitalismusbezüge. Bei den Themen Globalisierung und Entwicklungspolitik werden insbesondere in Lehrplänen ebenso wenig die Grenzen des Wachstums wie die Dependenztheorie oder Sens Capabilityansatz thematisiert.

Zur paradigmatischen Engführung und Selektivität gehört auch, dass in den Lehr- und Lernmaterialien eine *mikroökonomische Fokussierung* festzustellen ist. Perspektiven und Konzepte der Makroökonomie und der Politischen Ökonomie werden in den hier analysierten Lehrplanclustern stark vernachlässigt, einschlägige und relevante Konzepte oft ignoriert und durch die Verengung auf mikroökonomische Perspektiven verdrängt. Das trifft im Grundsatz auch auf die Unterrichtsmaterialien zu, die darüber hinaus unter einem Mangel an wirtschaftspolitischen Zugängen leiden. Die einschlägigen Schulbuchcluster beschäftigen sich dagegen vergleichsweise eingehender mit makroökonomischen Konzepten. Beim Themenkomplex Umweltökonomie und Nachhaltigkeit weisen die Lehrpläne eine neoklassische Schlagseite und ein Defizit an alternativen Wohlstandskonzepten auf. Die Schulbücher haben einen deutlich breiteren Wissenschaftsbezug, differenziertere Konzepte und ein pluraleres Spektrum, nicht selten aber auch

einen neoklassischen Bias. Ausgeprägte Kontroversität findet man vor allem bei alternativen Konzepten von Wachstum und Entwicklung.

Disziplinäre Defizite sind insofern zu konstatieren, als Wissensbestände insbesondere aus Politischer Ökonomie und Wirtschaftssoziologie, aber auch aus der Wirtschaftsgeschichte in den Clustern der drei abhängigen Korpora weitgehend fehlen. So ignorieren Lehrpläne und Schulbücher beispielsweise (wirtschafts- und finanz-)soziologisches Wissen über Geld und verhindern so ein angemessenes Verständnis der modernen Gesellschaft. Wirtschaftsgeschichte wird verballhornt, etwa als allgegenwärtiges Narrativ vom einzigartigen Erfolgsmodell der Sozialen Marktwirtschaft oder als Verkürzung des Kapitalismus auf eine abgeschlossene historische Phase.

Konzeptuelle Engführung geht mit *thematischen Defiziten* beim Wissenschaftsbezug einher, so etwa bei der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, der betrieblichen Mitbestimmung oder bei Entwicklungen im Globalen Süden. Es handelt sich dabei um Defizite, die einer eher kritisch-partizipativen und gerechtigkeitsorientierten Perspektive zuzurechnen sind. Zu den Themen Globalisierung und Entwicklungspolitik sind ebenfalls erhebliche thematische Defizite festzustellen: Globalisierung, Außenhandel, Welthandel, Freihandel und Entwicklungspolitik wie auch die Sensibilität für prekäre Existenzen werden kaum erwähnt.

8.1.2 Verzerrungen im Wissenschaftsbezug

Die paradigmatischen Selektivitäten gehen mit folgenden systematischen, vom Wissenschaftlichen Referenzkorpus abweichenden Verzerrungen einher, wobei wir hier lediglich das gemeinsame Auftreten dieser Defizite beschreiben, nicht aber einen Zusammenhang erklären können. So ist ein *nationalstaatlicher Bias* zu konstatieren, d. h. eine sehr einseitige Fokussierung auf die deutsche Variante von koordinierter Marktwirtschaft in ihrer spezifischen Verbindung zur parlamentarisch-repräsentativen Demokratie und dem konservativen Wohlfahrtsstaatsmodell. In den Schulbüchern und externen Unterrichtsmaterialien wird wiederholt eine semantische Verbindung zwischen Demokratieform und Wirtschaftsordnung (als Gegebenheit) hergestellt, konkret zwischen parlamentarisch-repräsentativer Demokratie, Sozialer Marktwirtschaft und Reformnotwendigkeiten im Wohlfahrtsstaat. Diese Fokussierung auf das deutsche Arrangement von Wirtschaft und Politik verschärft das paradigmatische Defizit weiter und enthält den Lernenden allgemeine, erklärungskräftige und transferfähige Konzepte vor. Stattdessen wird nationalstaatlich gebundenes, situationsspezifisches und als alternativlos erscheinendes Wissen präsentiert. Alternativen, die in anderen europäischen Ländern realisiert sind, bleiben systematisch außer Betracht. Das begünstigt einen nationalstaatlich-affirmativen Ansatz, der weitere institutionen- und prozesspolitische Optionen ignoriert, die im internationalen Vergleich durchaus realisiert werden.

Lehrpläne und Schulbücher zeigen besonders beim Komplex Soziale Marktwirtschaft konzeptuelle Verengungen, vor allem auf den Ordoliberalismus. Sie folgen zudem einem methodologischen Nationalismus und fokussieren einseitig eine einzige deutsche Wissenschaftstradition

sowie allein die deutsche Wirtschaftsordnung. Durch diesen Bias wird ein Mangel an erklärenden Konzepten für die Analyse gegenwärtiger Marktwirtschaften erzeugt.

Zudem zeigt sich ein *normativer Bias* im Sinne einer Reihe recht einseitiger normativer Akzentuierungen. Das betrifft zunächst und vor allem die ganz überwiegend sehr positiv präsentierte deutsche Soziale Marktwirtschaft samt der damit verbundenen Präferenz für den Ordoliberalismus. Hinzu kommt ein meist recht optimistisches Bild von Markt und Unternehmen, Staat und Politik, Wettbewerb und Wettbewerbsfähigkeit. Bei Wachstum, offener Volkswirtschaft und Globalisierung ist die Bilanz gemischter, aber insgesamt eher positiv, in Unterrichtsmaterialien auch mit kritischeren Perspektiven. Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien konzentrieren sich tendenziell auf normative Prinzipien der deutschen Sozialen Marktwirtschaft und vermeiden eine kritische, empirische Analyse sowie länderübergreifende Vergleiche. Erhebliche Schwächen liegen in der Personalisierung, Politisierung und Pädagogisierung dieser Wirtschaftsordnung sowie in deren vorgegebener Vorbildfunktion für andere Länder. Dies steht überwiegend im Spannungsverhältnis zum Stand der Wissenschaft.

Ein *individualistischer Bias* zeigt sich beispielsweise beim Themenkomplex Umweltökonomie und Nachhaltigkeit. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien setzen meist auf problemorientierte Zugänge. Sie tendieren dabei zur Überbetonung von individuellen Beiträgen zur Problemlösung im Vergleich zu kollektiven Strategien. Auch beim Thema Ungleichheit ist die individualisierende Darstellung von Arbeitsplatzsuche und Prävention von Arbeitsplatzverlust in Schulbüchern prägend. Damit stehen sie in einem Spannungsverhältnis zum wissenschaftlichen Diskussionsstand.

8.2 Kontroversitätsgebot

Generell sind wissenschaftliche Kontroversität, politische Kontroversität und didaktische Multiperspektivität in den Korpora präsent, jedoch nicht in der zu erwartenden Breite. *Wissenschaftliche Kontroversität* wird im wissenschaftlichen Referenzkorpus sowohl durch den Bezug auf wissenschaftliche Kontroversen (vgl. Kap. 3) als auch durch das Prinzip der Widerlegung von Behauptungen und Annahmen, die Darstellung und Abwägung zwischen Vor- und Nachteilen bzw. Pro- und Kontraargumentationen und die Thematisierung von Argumentationen und Begründungen repräsentiert sowie die Pluralität von Bewertungsmaßstäben angezeigt. Auch sind dort sozialwissenschaftliche Konflikttheorien, z. B. Kapitalismuskritik, präsent. Die bisherigen Ausführungen zum Wissenschaftsbezug in den Lehr- und Lernmaterialien haben deutlich gemacht, dass sich unter der Oberfläche eines generellen Wissenschaftsbezugs erhebliche konzeptionelle Defizite und Verzerrungen befinden, die in der Summe dazu führen, dass die Lehr- und Lernmaterialien einen sehr reduzierten und damit nicht hinreichenden Wissenschaftsbezug aufweisen. Da Pluralität und Kontroversität wesentliche Prinzipien wissenschaftlicher Kommunikation sind, liegt damit deutlich zutage, dass die Lehr- und Lernmaterialien in der Summe wissenschaftlicher Kontroversität nicht genügen.

Didaktische Multiperspektivität und Kontroversität im Sinne der Erfüllung des Kontroversitätsgebots wird in den Lehrplänen in den Clustern zum Lernziel Toleranz, zu den unterschiedlichen Perspektiven von Arbeitnehmer_innen, Unternehmer_innen und Verbraucher_innen, zur Entwicklung kritischer Positionen, zur Beachtung der didaktischen Grundsätze der Gleichberechtigung und -behandlung und zu freier Meinungsäußerung und Menschenwürde im Politikunterricht thematisiert. In den Schulbüchern wird sie durch Aufforderungen zu Pro- und Kontradiskussionen offenbar. In den externen Unterrichtsmaterialien wird sie durch wiederholte Aufforderungen zur kritischen Auseinandersetzung und der Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteur_innen, die Organisation von Gruppendiskussionen und die Thematisierung von Vor- und Nachteilen der Arbeitsteilung abgedeckt.

Politische Kontroversität wird im wissenschaftlichen Referenzkorpus durch die Thematisierung von Herrschaft als Zwang und die Darstellung von Konflikten, Auseinandersetzungen und Interessenkollisionen wie auch durch diejenigen Wortfamilien repräsentiert, die Politik als Auseinandersetzung um gesellschaftliche Gestaltung beschreiben. Sie wird in den Lehrplänen durch die Thematisierung von Krieg und Frieden, Auseinandersetzungen mit dem Ziel der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung und den Streit um die Ausgestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens dargestellt. Politische Kontroversität wird in den Schulbüchern als Globalisierungskritik von NGOs, Tarifauseinandersetzungen, als Thematisierung von Macht, als Prinzip der Interessenvertretung und kritischer Forderungen dargestellt. Politische Kontroversität wird in den externen Unterrichtsmaterialien als Kapitalismuskritik, als Forderungen politischer Akteur_innen, als kritische Auseinandersetzung mit Missständen, kritische Überprüfung von Konzepten, positiver und negativer Effekte, Krieg und ziviler Konfliktbeilegung wie auch als kulturelle Anerkennung und Auseinandersetzung mit Diskriminierung thematisiert.

Politische Kontroversität wird mit Referenz auf den Wohlfahrtsstaat dadurch sichergestellt, dass der Problembezug (Armut, Arbeitslosigkeit, Ungleichheit) in allen vier Korpora gegeben ist. Auch werden die aktuellen Herausforderungen des Wohlfahrtsstaates und der Streit um die entsprechenden Reformen und Problemlösungen durchgängig thematisiert. Politische Kontroversität wird in allen drei Korpora auch durch die Semantik der Ungleichheit angezeigt, da damit der Verstoß gegen eine Norm der Gerechtigkeit angezeigt wird. Damit ist eine gesellschaftspolitische Konfliktlage durchgehend präsent. Kontroversität ergibt sich mit Bezug auf die Darstellung sozialer Ungleichheit daraus, dass auf einen ungleichheitsrelevanten Aspekt neben der ungleichheitsstrukturellen Perspektive mindestens eine weitere, ungleichheitsaffirmative Sichtweise eingenommen wird. Als *ungleichheitsaffirmativ* werden im Kontext der Ungleichheitsforschung jene Ansätze und Perspektiven identifiziert, die Ungleichheit dethematisieren, relativieren oder verschleiern. Dies geschieht insbesondere, indem die Ursachen oder die Bewältigung von Ungleichheit individualisiert werden, aber auch in anderen Formen.

8.3 Spezifische Probleme der Lehr- und Lernmaterialien

Nachdem die Befunde zum Wissenschaftsbezug und zur Kontroversität für alle drei Korpora der Lehr- und Lernmaterialien beschrieben wurden, gehen wir abschließend noch auf die Besonderheiten der jeweiligen Materialien ein und ergänzen damit die generellen Befunde.

Die *Lehrpläne* sind – wie oben skizziert – die Domäne der didaktischen Multiperspektivität, die als Kompetenz eingeübt werden soll, zugleich aber ihre Grenzen im Wissenschaftsbezug, bei der wissenschaftlichen und politischen Kontroversität findet. Insgesamt betrachtet weisen die Lehrpläne eine neoklassische Schlagseite, ein Defizit an alternativen Wohlstandskonzepten und eine Schiefelage zugunsten der deutschen Sozialen Marktwirtschaft und damit auch zugunsten des Ordoliberalismus auf. Sie folgen zudem einem methodologischen Nationalismus, insoweit sie engen Zusammenhang zwischen Sozialer Marktwirtschaft als scheinbarem Erfolgsmodell, parlamentarisch-repräsentativer Demokratie und konservativem Wohlfahrtsstaat herstellen und einseitig eine einzige deutsche Wissenschaftstradition sowie allein die deutsche Wirtschaftsordnung fokussieren. Große Lücken weisen die Lehrpläne bei den Themen Globalisierung, Außenhandel, Welt- und Freihandel wie auch Entwicklungspolitik und Globaler Süden auf. Insgesamt zeigt sich, dass die Lebenswelt- und Kompetenzorientierung zwar in den Erwartungen an die Multiperspektivität als Kompetenz präsent ist, inhaltlich gegenläufig ist aber die Schließung und Begrenzung durch einen methodologischen Nationalismus und verengten Wissenschaftsbezug zu konstatieren.

Auf einer rein quantitativ-sprachlichen Ebene – der Frequenz des gemeinsamen Vokabulars (vgl. Kap. 6.2) – wies die Fachliteratur gegenüber den *Schulbüchern* die größten Unterschiede auf. Die qualitative Analyse der vertretenen Themen zeigt aber, dass Schulbücher – im Vergleich zu Lehrplänen und externen Unterrichtsmaterialien (vgl. Kap. 7.1) – die wissenschaftlichen Themen am besten widerspiegeln. Die Schulbücher haben insgesamt einen deutlich breiteren Wissenschaftsbezug, differenziertere Konzepte und ein pluraleres Spektrum, nicht selten aber auch einen neoklassischen Bias, der etwa auch in rein affirmativen Positionen zum Freihandel und zur (scheinbar) globalen Arbeitsteilung mündet.

Die *externen Unterrichtsmaterialien* sind in der aktuellen Debatte eine eher kritisch beäugte Variante der Lehr- und Lernmaterialien, da mit ihnen die Gefahr des *Lobbyings* und der illegitimen Einflussnahme auf die politisch-ökonomische Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen verbunden wird (vgl. Engartner 2015). Tatsächlich ist es so, dass bei den externen Unterrichtsmaterialien die Wissenschaftsorientierung sehr eng geführt und Kontroversität im einzelnen Material nicht gewährleistet wird. Die einzelnen Materialien sind jeweils selektiver, unzureichender, positionierter und parteiischer. Zum Inhaltskomplex Markt bieten sie ein ambivalentes Bild, das Einsprengsel von marktkritischen Argumenten mit dem Vorherrschen von Marktoptimismus kombiniert. Es fehlt die Auseinandersetzung mit dem Modellcharakter ‚des Marktes‘ und mit alternativen Marktmodellen. Die externen Unterrichtsmaterialien sind in der Spannung zwischen der Thematisierung von (zu großen) Anspruchshaltungen gegenüber dem Wohlfahrtsstaat einerseits und wohlfahrtsstaatlichen Utopien andererseits deutlich kontroverser

als die anderen Lehr- und Lernmaterialien. Externe Unterrichtsmaterialien werfen auch einen genuinen Blick auf das Thema der Entwicklungspolitik.

Die Perspektivenvielfalt wird bei den externen Unterrichtsmaterialien nicht durch das einzelne Material gewährleistet, sondern durch die Unterschiedlichkeit der Summe der Materialien. Sie können also ein geeignetes Mittel darstellen, die in den Lehrplänen und Schulbüchern genutzten Perspektiven, etwa zur Wohlfahrtsstaatlichkeit oder zur Entwicklungspolitik, zu ergänzen und damit im sozialwissenschaftlichen Unterricht Wissenschaftsbezug und Kontroversität zu fördern. Die Nutzung der externen Unterrichtsmaterialien kann jedoch nur im Plural erfolgen, also durch die Einführung unterschiedlicher und sich gegenseitig kritisierender Materialien.

9 Transfer

Die Identifikation der Defizite bei den Lehr- und Lernmaterialien führt zur Frage, wie nun mit denselben umzugehen ist. Neben der Verbreitung der vorstehend dargestellten Forschungsergebnisse über die einschlägigen wissenschaftlichen, fachdidaktischen und wissenschaftsnahen Publikationen wie auch Vorträge und Workshops²⁹ schlagen wir die beiden folgenden Transferkonzepte vor.

9.1 Transferkonzept I: Entwicklung und Implementation eines innovativen Moduls in der Lehrkräfteausbildung

Im Rahmen des Projektes wurde in einer Lehrforschung mit Studierenden (N=60) in einem Modul erprobt, wie zukünftige Lehrkräfte mit geringem Aufwand in ihrer eigenen alltäglichen Unterrichtsplanung Wissenschaftsbezug und Kontroversität sichern und sich an einer Checkliste orientieren können, die die Projektergebnisse für den Alltag in der Schule handhabbar macht. Im Mittelpunkt stand dabei der Versuch, ausgehend von den exemplarischen Themen einer Pflichtveranstaltung im Sozialwissenschafts- und Lehramtsstudium und in Form eines induktiven Vorgehens in überwiegend selbstorganisierter Arbeitsform in enger Zusammenarbeit mit den adressierten Nutzer_innen, d. h. mit angehenden Lehrer_innen, ein praxistaugliches Instrument für den Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Schulfächern zu entwickeln. Die Studierenden können dieses Instrument bereits im Zusammenhang ihres Praxissemesters anwenden.

Modulkonzept

Das Modul *Wissenschaftsbezug und Kontroversitätsgebot in Lern- und Lehrmaterialien der sozioökonomischen und politischen Bildung* hatte folgendes Format:

Zielsetzung des Lehrmoduls:

Das Ziel des Moduls ist es, Studierende im Lehramt und im Bereich der außerschulischen Bildung dafür zu sensibilisieren, sozialwissenschaftlichen Unterricht im Hinblick auf Wissenschaftsbezug und Kontroversitätsgebot zu organisieren. Dafür sollen die analytischen Kompetenzen (Untersuchung des Materials) der (ideologie-)kritischen Beurteilungskompetenz der Interessen unterschiedlicher Akteur_innen und Anbieter_innen am ‚Materialienmarkt‘ sowie die Problemlösungsfähigkeit (Gewährleistung von Wissenschaftsbezug und Kontroversitätsgebot) gefördert werden.

²⁹ Am 20.9.2018 fand ein Transferworkshop des Projekts statt, der sich an Expert_innen aus dem Schulministerium, den Fachdezernaten der Bezirksregierungen, des Instituts Qualis, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, der einschlägigen Fachverbände sowie der Schulbuchproduktion richtete. Ebenfalls eingeladen wurden die Inhaber_innen der fachdidaktischen Professuren.

Lehrmethoden: Seminar inkl. Textlektüre, Vorlesung inkl. Basislektüre, exemplarisches, aktivierendes und problemlösungsorientiertes *Peer-Learning*.

Aufbau des Moduls:

Das Modul besteht aus drei Lerneinheiten.

1. Fachwissenschaftliche Seminareinheiten (4 Semesterwochenstunden):

- Textlektüre zu kontroversen sozioökonomischen Paradigmen (klassisch: Monetarismus vs. Keynesianismus), zu heterodoxen Wirtschaftswissenschaften und zu politischem Pluralismus.

Basisliteratur für Studierende des Moduls:

Buhr, Daniel/Frankenberger, Rolf/Jenner, Steffen/Stoy, Volquart (2014): *Wirtschaft und Politik – eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 47–74.

Holthaus, Leonie/Noetzel, Thomas (2012): *Demokratischer Pluralismus versus despotische Herrschaft*. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Normative Demokratietheorien. Zeitgenössische Demokratietheorie*, Bd. 1, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–62.

Basisliteratur für Lehrende des Moduls:

Colander, David (2015): *Why economics textbooks should, but don't, and won't, change*. In: *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention* 12, Nr. 2, S. 229–235.

Colander, David/Holt, Richard P. F./Rosser, John Barkley (2004): *The Changing Face of Economics. Conversations with Cutting Edge Economists*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Reardon, Jack (Hrsg.) (2009): *The Handbook of Pluralist Economics Education*, London, New York: Routledge.

2. Vorlesung (2 Semesterwochenstunden):

- Einführung in Ziel und Nutzen des Wissenschaftsbezugs und des Kontroversitätsgebots
- Vermittlung des Standes zur empirischen Forschung zu Lern- und Lehrmaterialien (wichtigste Befunde: Kontroversität grundsätzlich gegeben, in spezifischen Aspekten jedoch unzureichend: Pluralität der Wirtschafts- und Politikmodelle, didaktischer Nationalismus, EMU zum Teil besonders kontrovers).
- Praktische Konsequenzen: Hinweise auf ‚Materialienmarkt‘, Akteur_innen und divergierende Interessen, Informationsangebote und Techniken, Defizite in den Lern- und Lehrmaterialien zu erkennen und produktiv zu nutzen.

Basisliteratur für Studierende des Moduls:

Grammes, Tilman (2005): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126–145.

Juchler, Ingo (2014): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 284-292.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel: Fünfte Studie: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts, S. 162–172.

Basisliteratur für Lehrende des Moduls:

Brant, Jacek W. (2015): What's Wrong with Secondary School Economics and How Teachers Can Make It Right - Methodological Critique and Pedagogical Possibilities. In: Journal of Social Science Education 14, Nr. 4, S. 7-16.

Blanchard, Hervé/Coléno, Yves Patrick (2015) : About the Use of the Word „Market“ in the Teaching of Economics. The Lexicon at Work at the High School and at the University. In: Journal of Social Science Education 14, Nr. 4, S. 17-26.

3. Moderierte Gruppenarbeiten (6 Semesterwochenstunden incl. Präsentation)

- Eigenständige Diskussion und Entwicklung von Verfahren und Techniken, für (selbst gewählte) Themen der (schulischen und außerschulischen) Bildung den Wissenschaftsbezug zu gewährleisten und die Pluralität der Informationserhebung und Meinungsbildung zu fördern.
- Aufgabenstellung: Exemplarische Analyse von Schulbuchkapiteln oder externen Unterrichtsmaterialien unter besonderer Berücksichtigung des Wissenschaftsbezugs und des Kontroversitätsgebots. Identifizierung etwaiger Defizite. Diskussion und Entwicklung von Maßnahmen.

Didaktische Erfahrungen mit dem Modulkonzept

Das Modul wurde im Sommersemester 2018 exemplarisch durchgeführt. Es wurden folgende Erfahrungen mit dem Modul gemacht:

Im Vergleich zu sonstigen Lehrveranstaltungen gab es eine deutlich überdurchschnittliche Bereitschaft zur Mitarbeit, zur Analyse und zur Entwicklung von Problemlösungen.

Bei den Problemlösungen wurde seitens der Studierenden großer Wert auf die Begutachtung von Lehr- und Lern-Materialien durch Expert_innen und Prüfungskommissionen gelegt. Diese Tendenz unter den Studierenden, die Beurteilung von Lehr-Lern-Materialien an externe Expertenstellen zu delegieren, ist angesichts der Verunsicherung durch das enorme Angebot an Materi-

alien nachvollziehbar. Sie unterstreicht aber vor allem, wie wichtig die Auseinandersetzung und Förderung dieser professionellen Kompetenz im Sinne des Moduls ist. Ein zweites erörtertes Maßnahmenbündel bezog sich auf die Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterialien im Sinne der Aktualisierung (vor allem der Schulbücher), der Bereitstellung von Zusatzangeboten und der Onlinebewertung des Materials.

Vereinzelt wurden Vorschläge zur Durchführung von exemplarischen Simulationen und Akteursmapping oder zur Ermittlung der lebensweltlichen Präferenzen der Schüler_innen gemacht.

Eine auf Lehr- und Lernmaterialien im Allgemeinen und den Wissenschaftsbezug und Kontroversitätsgebot im Besonderen abzielende, über Social Media organisierte Vernetzung wurde von den Studierenden interessanterweise nicht entwickelt.

9.2 Transferkonzept II: Reorganisation der Arbeit von Kernlehrplan-kommissionen

Über Veränderungen in der universitären Lehrkräfteausbildung hinaus ist es erforderlich, bereits bei der Lehrplanerstellung den genannten Defiziten vorzubeugen. Dazu unterbreiten wir einen konkreten Vorschlag zur partiellen Reorganisation des etablierten Verfahrens der Curriculumrevision im Land Nordrhein-Westfalen, durch den die lehrplanrelevante sozialwissenschaftliche Expertise rechtzeitig in die Arbeit der Lehrplankommissionen eingebracht werden kann. Wir berücksichtigen dabei, dass die Autonomie der Kommissionen gegenüber externer Einflussnahme im Grundsatz unberührt bleibt und dass sich der Aufwand für die institutionell Beteiligten nicht wesentlich erhöhen soll.

Aus allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Perspektive gilt Wissenschaftsorientierung als ein zentrales Prinzip der schulischen Bildung, dem curriculare Vorgaben, Unterricht und eingesetzte Lehr-Lern-Materialien entsprechen sollen. Auch die jüngere Curriculumforschung wendet sich wieder den in den Lehrplänen kodifizierten Inhalten des Lernens zu und betont die herausragende Bedeutung der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen in der Schule (vgl. Young 2008; Young/Muller 2013).

Aus Sicht der allgemeinen Didaktik, etwa im Anschluss an Wolfgang Klafki, bezeichnet Wissenschaftsorientierung ein Doppelprinzip, das sich auf Inhalte und Verfahren des Lernens und auf die angestrebte wissenschaftsorientierte Haltung der Lernenden bezieht. In den Fachdidaktiken des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs und insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Domäne herrscht weitgehender Konsens darüber, dass nichts gelehrt werden darf, was dem wissenschaftlichen Stand der Dinge widerspricht, und dass das, was in den Wissenschaften kontrovers verhandelt wird, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss. Damit ist wissenschaftliche Kontroversität als ein weiteres zentrales Prinzip eingeführt.

Wissenschaftsorientierung und Kontroversität manifestieren sich in Form von Vorgaben in Lehrplänen und als Inhalte in Lehr-Lern-Materialien, Mängel hinsichtlich dieser Prinzipien schlagen sich zusätzlich in den inhaltlichen Lücken nieder, die Lehrpläne und Materialien offenlassen. Selbstverständlich darf man die Steuerungswirkung von Curricula im Hinblick auf Lernergebnisse einerseits nicht überschätzen (vgl. Fend 2014). Andererseits muss bildungspolitisch definiert werden, was zum obligatorischen Inhaltskern einer schulischen Fachdomäne gehören soll, wenn man wünscht, dass Schulabgänger_innen über einen *gemeinsamen* Bestand an Wissen und Kompetenzen verfügen (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2012). Mit Blick auf die Kommunikations-, Partizipations- und Gestaltungsfähigkeit der Bürger_innen in einer Demokratie ist eine gemeinsame Basis sozialwissenschaftlichen Wissens von essentieller Bedeutung. Deshalb brauchen auch Fachkonferenzen an den Schulen einen Orientierungsrahmen, aus dem sie ihr schulisches Curriculum und dessen konkrete Bildungsziele entwickeln können.

Wie sieht die curriculare Lage sozialwissenschaftlicher Fächer in Nordrhein-Westfalen aus? Welche Maßnahmen kann man empfehlen, um die Wissenschaftsorientierung weiter zu verbessern?

Wie gehen Verfassung und Schulgesetz mit Wissenschaftsorientierung der schulischen Bildung um? Im Bildungsauftrag der nordrhein-westfälischen Landesverfassung und im Schulgesetz des Landes spielt die Wissenschaftlichkeit des Lehrens und Lernens in den Schulen keine Rolle. Während die Verfassung in Art. 14 Abs. (2) vorschreibt, „Lehrpläne und Lehrbücher für den Religionsunterricht sind im Einvernehmen mit der Kirche oder Religionsgemeinschaft zu bestimmen“, fehlen ähnliche Abstimmungspflichten mit den Wissenschaften. Auch Selbstbindungen des Landes an die Wissenschaftlichkeit von Lehrplänen sucht man vergebens. Dieser Anspruch wird nur gegenüber Dritten formuliert, denn Lernmittel dürfen laut § 30 Abs. (2) Nr. 4 des Schulgesetzes (in der Fassung vom 21.7.2018) vom Ministerium nur dann zugelassen werden, wenn sie „dem Stand der Wissenschaft entsprechen“.

Was kann man empirisch feststellen, wenn man die Vorgaben für die Fächer der sozialwissenschaftlichen Domäne untersucht? Mit unserem breiten Fokus auf den Feldern Makroökonomie, Politische Ökonomie und Wirtschaftspolitik – also auf die Behandlung von ökonomischen Konzepten, wirtschaftspolitischen Leitbildern und sozioökonomischen Themen – und auf die beiden Gütekriterien Wissenschaftsorientierung und Kontroversität kann man zwei Beobachtungen festhalten. Zum einen zeigen unsere empirischen Analysen, dass man kein prinzipielles Problem bei der Wissenschaftsorientierung der einschlägigen curricularen Vorgaben diagnostizieren kann, Hinweise auf eine *generelle* Wissenschaftsdistanz gibt es nicht. Zum anderen belegen unsere Untersuchungen, dass man aber durchaus von einer *selektiven* Wissenschaftsdistanz sprechen kann. Diese äußert sich darin, dass grundlegende wissenschaftliche Ansätze nicht oder nicht angemessen repräsentiert sind, dass umgekehrt in deutlicher Selektivität bestimmte Ansätze bevorzugt werden und dass es einen spürbaren Rückstand gegenüber dem sozialwissenschaftlichen *State of the Art* gibt. Dafür bieten Lehrpläne sowie die mit Bezug auf die dort formulierten Vorgaben genehmigten NRW-Schulbücher einige Exempel: die Präferenz

für nationalstaatliche Konzepte (didaktischer Nationalismus), die Dominanz ordoliberaler Perspektiven, das Vorherrschen marktoptimistischer Positionen, die Ignoranz gegenüber alternativen Demokratiekonzepten, die Absenz des Politischen im Sinne von Konflikten, das Ausblenden der Ungleichheitsdimensionen *race* und *class*, das Dethematisieren von Kapitalismus oder eine vorwiegend affirmative Position zum Freihandel.

Revision des Curriculums

Lehrpläne werden gemeinhin nur in großen Zeitabständen aktualisiert. In NRW findet man in unserer Domäne Revisionszeitspannen von rund 15 Jahren und länger: Der Sekundarstufe -II- Lehrplan Sozialwissenschaften von 1999 wurde 2014 abgelöst, der Realschulplan Politik von 2011 ersetzt den Vorgänger von 1993. Der Revisionsprozess der Curricula bleibt meist recht intransparent. Das gilt für die Auswahl der Mitglieder und die Zusammensetzung der Kommission, für die ministeriellen Vorgaben zur Kommissionsarbeit, für die Beteiligung Dritter im laufenden Arbeitsprozess, für die Monita und Vorschläge zum Lehrplanentwurf vonseiten der anzuhörenden Verbände sowie für Umgang mit den Ergebnissen der Verbändebeteiligung. Eine (fach-)öffentliche Debatte über Lehrpläne und Änderungsvorschläge findet in der Regel nicht statt. In der sozialwissenschaftlichen Domäne in NRW sind Wissenschaftler_innen üblicherweise nicht in den Kommissionen vertreten.

Allein durch den Einbezug einer oder mehrerer Personen aus der Wissenschaft in einer Kommission kann man Wissenschaftsorientierung und Kontroversität nicht garantieren. Denn eine notwendige Voraussetzung wäre die Verpflichtung des oder der Beteiligten auf eine *advokatorische* Rolle mit Blick auf die Disziplin oder die Disziplinen, die sie in den curricularen Prozess einbringen soll. Das heißt für die Fächer der sozialwissenschaftlichen Domäne, dass man sicherstellen muss, dass die relevanten Positionen aus dem pluralen Spektrum wissenschaftlicher Ansätze in die Arbeit der Lehrplankommission eingebracht werden und dass eine paradigmatisch einseitige Einflussnahme unterbunden wird.

Was kann man tun, um eine bessere Wissenschaftsorientierung der Kommissionsarbeit zu erreichen? Wie kann man den sozialwissenschaftlichen *State of the Art* und den intra- und interdisziplinären Pluralismus besser einbringen? Als eine bildungspolitische Konsequenz aus unseren Forschungsergebnissen schlagen wir vor, dass der Prozess der Lehrplanrevision reorganisiert und der Lehrplan selbst für Aktualisierungen flexibilisiert wird. Die Reorganisation der Curriculararbeit ist ein weiteres Element unseres Transferkonzepts neben der Implementati- on eines neuen Moduls in die Lehrerausbildung.

Stand und Vielfalt der Wissenschaft können aus unserer Sicht am ehesten dann angemessen in Lehrplänen aufgegriffen werden, wenn die folgenden zentralen Qualitätskriterien erfüllt werden:

- wissenschaftliche Positionen fließen sehr frühzeitig in die Curriculumrevision ein,
- der Revisionsprozess wird hinreichend transparent gemacht,

- eine fachöffentliche Debatte über den Lehrplanentwurf findet in einer Arbeitsphase statt, in der Änderungen leicht möglich sind,
- die Kommission und das Ministerium begründen die Entscheidungen über Vorschläge Dritter und dokumentieren dies.

Unter organisatorisch-administrativen Aspekten sollten Lehrpläne der sozialwissenschaftlichen Domäne darüber hinaus

- eine maximale Laufzeit ausweisen, nach der eine Revision obligatorisch ist,
- eine intermittierende Überarbeitung der geltenden Lehrpläne etwa zur Hälfte der Laufzeit vorsehen, um *bildungsrelevante* neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen,
- für die Behandlung von neuen wissenschaftlichen Konzepten eine Zeitreserve im Lehrplan vorhalten.

Zur Aktualisierung ihrer fachlichen Kompetenzen sollten die Lehrkräfte regelmäßig einschlägige Lehrerfortbildungen besuchen.

Bei der Einführung neuer, im Unterricht aufzugreifender Konzepte im Zuge der curricularen Revision müssen im selben Zeitumfang ‚alte‘ Konzepte entfallen, um eine Überlastung durch Stofffülle zu vermeiden. Eine Revision des Curriculums sollte folgende Elemente beinhalten.

(1) Zusammensetzung der Kommission

Mitglieder der Kommission sollten über ein einschlägiges Fachstudium, über mehrjährige Erfahrungen im Unterricht des Lehrplanfaches und in der fachlich einschlägigen Lehrerausbildung der zweiten oder der ersten Ausbildungsphase verfügen. Die Teilnahme an schulfachlich einschlägigen Fortbildungen wird vorausgesetzt, Erfahrungen mit deren Organisation sind erwünscht. Mit Blick auf die von uns festgestellten inhaltlichen Einseitigkeiten schlagen wir überdies vor, in der Zusammensetzung mindestens ein Kommissionmitglied mit fachdidaktischer und curriculärer Expertise aus dem europäischen Ausland zu berufen, um so eine internationale Perspektive einzubringen und zugleich in unserem Feld bislang brachliegende Chancen eines grenzüberschreitenden Austausches zu nutzen. Die Besetzung der Kommission ist jenseits der festgeschriebenen administrativen Zuständigkeit durch ein Ausschreibungsverfahren zu regeln. Für die Auswahl entscheidend ist die auf das Lehrplanfach bezogene Qualifikation der Bewerber_innen. Auf die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Pluralität der Kommissionsmitglieder ist zwingend zu achten. Die Zusammensetzung der Kommission ist zu veröffentlichen.

(2) Evaluation im Vorfeld

Wir schlagen vor, dass mindestens sechs Monate vor Beginn der Kommissionsarbeit seitens des zuständigen Referates eine wissenschaftliche Evaluation zur Wissenschaftsorientierung und zur Kontroversität durchgeführt wird (interne Lehrplanevaluation). Diese sollte (a) den konkreten Stand der einschlägigen Lehrplanforschung zusammenfassen und (b) eine online-gestützte, etwa zehnminütige Umfrage bei den Fachkonferenzvorsitzenden an den Schulen, den Fachseminarleiter_innen an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und den schulfachlich zuständigen Dezernent_innen bei den Bezirksregierungen durchführen, um etwaigen Änderungsbedarf zu ermitteln.

(3) Beteiligung im Vorfeld

Wir schlagen vor, dass die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fachverbände mindestens sechs Monate vor Beginn der Kommissionsarbeit vom Ministerium aufgefordert werden, den Revisionsbedarf der gegenwärtig noch geltenden Lehrpläne aus ihrer Sicht zu beschreiben (externe wissenschaftliche Lehrplanevaluation). Dies sollte eine offene Aufforderung sein, d. h. jeder Fachverband sollte dem Ministerium eine Stellungnahme zukommen lassen können, eine Eingrenzung auf ministeriell als anzuhörend akkreditierte Verbände unterbleibt. Das Ministerium sollte den beteiligten Fachverbänden die Ergebnisse der internen Evaluation zur Verfügung stellen. Die Konsultation sollte online zugänglich sein. Die Fachverbände sind verpflichtet, in ihrer Darstellung auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionsstand und auf wissenschaftliche Kontroversen innerhalb ihrer Domäne einzugehen.

(4) Transparenz im Verfahren

Für unsere Problemstellung muss sich Transparenz zum einen auf die wissenschaftlichen Grundlagen beziehen, die in die Lehrplanarbeit Eingang gefunden haben. Sie müssten in den Lehrplänen selbst oder in anderer, öffentlich zugänglicher Form dokumentiert werden. Das würde zwar den Begründungsaufwand für die Lehrplankonstruktion steigern, zugleich aber die Legitimation des Lehrplans erhöhen.

Zum anderen hat Transparenz eine personelle und organisatorische Dimension. Deshalb muss nachvollziehbar sein, welche Personen und Organisationen wann und wie auf die Lehrplanarbeit Einfluss nehmen konnten und ob Ansinnen dieser Art abgelehnt wurden. Schulintern würde die Transparenz erhöht, wenn man, wie oben vorgeschlagen, Ausschreibungen einführt, in denen sich fachlich formal qualifizierte Lehrkräfte für Lehrplankommissionen bewerben können.

Schließlich gilt Transparenz auch organisationsintern. Das Ministerium soll die Ergebnisse der internen und der externen wissenschaftlichen Lehrplanevaluation vor Beginn der Lehrplanarbeit an die Mitglieder der Kommission kommunizieren. Die Kommission hat die Aufgabe, über die Stellungnahmen zur wissenschaftlichen Lehrplanevaluation zu beraten und zu entscheiden.

(5) Fachöffentlicher Diskurs

Die Beteiligung der Fachverbände gemäß (3) findet in Form (a) einer öffentlichen Anhörung oder (b) eines internetgestützten, öffentlichen Forums statt. Das Internetforum ist zu bevorzugen, da es ein hohes Maß an Transparenz und Partizipation ermöglicht.

Die Lehrplankommission muss nach Abschluss dieser Diskursphase noch mindestens sechs Monate Zeit haben, die Vorschläge zu beraten und ggf. in den neuen Lehrplan zu integrieren.

(6) Umgang mit Vorschlägen der Fachverbände und Anhörung

Das Ministerium dokumentiert, ob und wie die Vorschläge gemäß (3) in den Lehrplanentwurf aufgenommen wurden, und macht diese Dokumentation vor Beginn des üblichen Verbändeanhörungsverfahrens zum Lehrplanentwurf öffentlich. Der Lehrplanentwurf wird online veröffentlicht. Eine Kommentierung ist innerhalb einer Frist von drei Monaten möglich. Die Kommission entscheidet über die eingegangenen Kommentare und dokumentiert dies öffentlich.

(7) Aktualisierung

Da die Einführung neuer Lehrpläne erheblichen Aufwand verursacht und da man Zeit braucht, um belastbare Erfahrungen dazu zu sammeln und zu kommunizieren, bevor man sie erneut revidiert, sind einerseits längere Laufzeiten sinnvoll, die zwei komplette Durchgänge einschließlich einer Evaluation ermöglichen. Für die Sekundarstufe I bedeutete das eine maximale Geltungsdauer von etwa 12 Jahren. Die sozialwissenschaftliche Domäne ist andererseits durch eine wissenschaftliche Dynamik charakterisiert, die sich auch in den Inhalten der Lehrpläne niederschlagen sollte.

Wir schlagen deshalb vor, dass das Ministerium die Lehrpläne für die Schulfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne nach jeweils fünf bis sechs Geltungsjahren einer obligatorischen Prüfung auf Revisionsbedarf unterzieht. Diese Ermittlung des Aktualisierungsbedarfs sollte online erfolgen und in verkürzter Form die Verfahren nach (2), (3) und (5) umfassen. Die Anforderungen an die Transparenz aus (4) sind einzuhalten.

Damit eventuelle curriculare Aktualisierungen auch umgesetzt werden können, müssen die Lehrpläne ein nicht verplantes Zeitfenster dafür freihalten. Solange kein Aktualisierungsbedarf festgestellt und per Erlass kommuniziert wurde, haben die Schulen hier einen Freiraum für inhaltliche Akzentuierungen.

(8) Fortlaufende fachbezogene Lehrerfortbildung

Die hier beschriebenen curricularen Maßnahmen zur Gewährleistung der Wissenschaftsorientierung und Kontroversität von Lehrplänen in der sozialwissenschaftlichen Domäne erfordern selbstverständlich entsprechende Angebote in der Lehrerfortbildung. Um den Anschluss der fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte an den einschlägigen sozialwissenschaftlichen *State of the Art* sicherzustellen, sollten darauf bezogene Fortbildungen möglichst einmal pro Jahr, min-

destens aber im Zweijahresrhythmus und im Umfang von mindestens einem Fortbildungstag besucht werden (müssen).

10 Schlusswort

Im Rahmen der Debatte um die Didaktik der sozioökonomischen Bildung, um *Educational Governance* und die aktuelle Schulentwicklung wurde mit dem Projekt eine wichtige Forschungslücke geschlossen, da ein empirisch abgesicherter Überblick über die tatsächlichen Inhalte der ökonomischen Konzepte, wirtschaftspolitischen Leitbilder und sozioökonomischen Themen in den Materialien für den sozioökonomischen Unterricht erstellt wurde. An der Schnittstelle zwischen fachdidaktischer Forschung, interdisziplinärer Sozialwissenschaft und Educational-Governance-Perspektive wurde ein methodisch-innovativer Mixed-Method-Ansatz genutzt, mit dem nicht allein Lehr- und Lernmaterialien in bislang nicht gekannter Breite untersucht wurden. Zentral war der systematische und durchgängige Bezug auf einen wissenschaftlichen Referenzkorpus, mit dem methodisch valide Wissenschaftsbezug und Einhaltung des Kontroversitätsgebots geprüft werden konnten.

Im *Ergebnis* haben sich unterhalb der Oberfläche einer generellen Einhaltung der Kriterien einige markante paradigmatische Engführungen und Selektivitäten gezeigt, die Reformbedarf bei den Lehr- und Lernmaterialien anzeigen. Dazu gehören – wie in Kapitel 8 ausgeführt – ein mikroökonomischer Bias, eine Engführung wirtschafts- aber auch politikwissenschaftlicher Konzepte und ein nationalstaatlich-affirmativer Bias, mit dem alternative politikökonomische Arrangements, die auch im internationalen Vergleich vorzufinden sind, systematisch dethematisiert werden.

Mit zwei *Transferkonzepten*, einem didaktischen und einem institutionell-prozeduralen, haben wir Vorschläge unterbreitet, wie man zukünftig mit den ermittelten Defiziten der Lehr- und Lernmaterialien umgehen kann.

Darüber hinaus sehen wir folgende *Forschungsbedarfe*: Im vorliegenden Zeitrahmen (26 Monate) ließ sich die qualitative Inhaltsanalyse einzelner Texte nicht in der wünschenswerten Weise durchführen. Während die manifesten Inhalte über die Cluster sehr gut identifiziert werden konnten, steht eine Untersuchung der latenten Inhalte noch aus. Auf Grundlage unserer Studie ist es möglich, dafür (1) die Texte auszuwählen, also einen repräsentativen Datenpool zu generieren, und (2) die latenten Inhalte innerhalb der vorliegenden Cluster zu kontextualisieren und *Frames* zu identifizieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Arndt, Holger (Hrsg.) (2015): Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bauer, Barbara (2015): Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr, Berlin: Le Monde diplomatique.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Nr. 4, S. 469-520.
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beck, Ulrich (2004): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. 1. Aufl., Nachdr., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e. V. (1999): Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen, Frankfurt am Main.
- Berger, Johannes (2008): Kapitalismusanalyse und Kapitalismuskritik. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363–381.
- Bieling, Hans-Jürgen (2007): Internationale Politische Ökonomie. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blanchard, Hervé/Coléno, Yves-Patrick (2015): About the Use of the Word „Market“ in the Teaching of Economics. The Lexicon at Work at the High School and at the University. In: Journal of Social Science Education 14, Nr. 4, S. 17–26.
- Blazejczak, Jürgen (2005): Umweltökonomie und Umweltpolitik. In: Neubäumer, Renate/Hewel, Brigitte (Hrsg.): Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Volkswirtschaftstheorie und Volkswirtschaftspolitik. 4. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 619–698.

- Bluhm, Katharina (2008): Corporate Social Responsibility - Zur Moralisierung von Unternehmen aus soziologischer Perspektive. In: Maurer, Andrea/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Gesellschaft der Unternehmen — Die Unternehmen der Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische Zugänge zum Wirtschaftsgeschehen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 144–162.
- Böttcher, Wolfgang (2014): Curriculum, Evaluation, and Control in Germany. In: Pinar, William F. (Hrsg.): International handbook of curriculum research, New York, NY: Routledge, S. 201–207.
- Bonitz, Anika (2013): Digitale Schulbücher in Deutschland – ein Überblick. In Digitale Bildungsmedien im Unterricht, Klinkhardt Forschung. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S 127-138.
- Brant, Jacek Wiktor (2015): What's Wrong with Secondary School Economics and How Teachers Can Make It Right - Methodological Critique and Pedagogical Possibilities. In: Journal of Social Science Education 14, Nr. 4, S. 7–16.
- Buhr, Daniel/Frankenberger, Rolf/Jenner, Steffen/Stoy, Volquart (2014): Wirtschaft und Politik. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhr, Daniel/Schmid, Josef (2012): Wirtschaft und Gesellschaft: Politische Wirtschaftslehre. In: Lauth, Hans-Joachim/Wagner, Christian (Hrsg.): Politikwissenschaft: Eine Einführung. 7. Aufl., Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 233–262.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): Ökonomische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Colander, David C. (2015): Why economics textbooks should, but don't, and won't, change. In: European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention 12, Nr. 2, S. 229–235.
- Colander, David C./Holt, Richard P. F./Rosser, John Barkley (2004): The changing face of economics. Conversations with cutting edge economists, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Crouch, Colin (2004): Post-democracy, Cambridge [u.a.]: Polity Press.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. In: global e.V. (Hrsg.), https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013.pdf.
- Davis, John/Dolfsma, Wilfred (Hrsg.) (2015): The Elgar Companion to Social Economics, Second Edition, Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.

- Diaz-Bone, Rainer (2015): Die "Économie des conventions". Grundlagen und Perspektiven eines wirtschaftssoziologischen Paradigmas, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dumm, Sebastian/Niekler, Andreas (2016): Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. Diskurs- und Inhaltsanalyse zwischen Sozialwissenschaften und automatischer Sprachverarbeitung. In: Lemke, Matthias/Wiedemann, Gregor (Hrsg.): Text Mining in den Sozialwissenschaften, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 89–116.
- Eberlei, Walter (2008): Armut als globale Herausforderung. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6>.
- Ederer, Stefan/Hein, Eckhard/Niechoj, Torsten/Reiner, Sabine/Truger, Achim/van Treeck, Till (Hrsg.) (2012): Interventions. 17 interviews with unconventional economists (2004 - 2012), Marburg: Metropolis-Verlag.
- Eising, Rainer/Rasch, Daniel/Rozbicka, Patrycja (2015): Institutions, policies, and arguments. Context and strategy in EU policy framing. In: Journal of European Public Policy 22, Nr. 4, S. 516–533.
- Elsenhans, Hartmut (2015): Eurocrisis, Neoliberalism and the Keynesian Solution. In: Journal of European Studies 31, Nr. 1, S. 1–26.
- Engartner, Tim/Balasundaram, Krisanthan (2014): Einfallstor Schule. Wie Unternehmen und Stiftungen mit Unterrichtsmaterialien werben. In: WestEnd 11, Nr. 2, S. 141–153.
- Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) (2012): Bildungskanon heute, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Favereau, Olivier (2013): Keynes After the Economics of Conventions. In: Evolutionary and Institutional Economics Review 10, Nr. 2, S. 179–195.
- Fend, Helmut (2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 27-50.
- Fey, Carl-Christian (2015): Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2014. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://content-select.com/portal/media/view/55102368-5b10-4aab-b803-0f44b0dd2d03>.
- Fischer, Joachim (2014): Multiparadigmatizität in der Soziologie. Übersichten, Unterscheidungen, Ursachen und Umgangsformen. In: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität, Wiesbaden: Springer VS, S. 337-370.

- Frey, Bruno S. (1992): Umweltökonomie. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen: V&R unipress.
- Garnett, Robert F./Olsen, Erik K./Starr, Martha (Hrsg.) (2010): Economic pluralism, London: Routledge (Routledge Frontiers of Political Economy 122).
- Graf, Gerhard (2005): Grundlagen der Finanzwissenschaft. 2. Aufl., Heidelberg: Physica-Verlag.
- Grammes, Tilman (2014): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung 69), S. 266–274.
- Grimmer, Justin/Stewart, Brandon M. (2013): Text as Data. The Promise and Pitfalls of Automatic Content Analysis Methods for Political Texts. In: Political Analysis 21, Nr. 3, S. 267–297.
- Grindel, Susanne/Lässig, Simone (2007): Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Hrsg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Braunschweig.
- Hall, Peter A. (1993): Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain. In: Comparative Politics 25, (3), S. 275–296.
- Hanappi, Gerhard/Elsner, Wolfram (Hrsg.) (2008): Advances in evolutionary institutional economics. Evolutionary mechanisms, non-knowledge and strategy, Cheltenham, UK, Northampton, MA: Edward Elgar.
- Hansen, Hendrik (2008): Politik und wirtschaftlicher Wettbewerb in der Globalisierung. Kritik der Paradigmendiskussion in der Internationalen Politischen Ökonomie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harcourt, Geoffrey C./Kriesler, Peter (2013): Oxford Handbook of Post-Keynesian Economics. Volume 1. Theory and Origins. 2 Bände, Oxford, New York, u.a.: Oxford University Press USA.
- Hedtke, Reinhold (2002): Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 51, Nr. 2, S. 173–186.
- Hedtke, Reinhold (2005a): Kernspaltung oder Kernfusion? Anmerkungen zum Kerncurriculum "Politik -Wirtschaft". In: Politik unterrichten 21, Nr. 2, S. 6–17.

- Hedtke, Reinhold (2005b): Zwischen Integration und Vervolkswirtschaftlichung. „Sozialwissenschaften/Wirtschaft“ als Exempel für ökonomische Hegemonie und fachdidaktische Defizite. In: Politisches Lernen 23, Nr. 2, S. 6–17.
- Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 57, Nr. 4, S. 445–461.
- Hedtke, Reinhold (2011): Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hedtke, Reinhold (Hrsg.) (2015a): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hedtke, Reinhold (2015b): Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 64, Nr. 4, S. 445–450.
- Hedtke, Reinhold (2016): Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung (Neues ökonomisches Denken 1), Düsseldorf: FGW.
- Heidenreich, Felix (2007): Selbstbeschreibungen im Widerstreit. In: Lee-Peucker, Mi Yong (Hrsg.): Kultur - Ökonomie – Ethik, München: Hampp, S. 267–288.
- Heine, Michael/Herr, Hansjörg (2003): Der Neu-Keynesianismus als neues makroökonomisches Konsensmodell. Eine kritische Würdigung. In: Hein, Eckhard/Heise, Arne/Truger, Achim (Hrsg.): Neu-Keynesianismus. Der neue wirtschaftspolitische Mainstream? Marburg: Metropolis Verlag, S. 21–54.
- Heise, Arne (2010): Einführung in die Wirtschaftspolitik. Grundlagen, Institutionen, Paradigmen, Berlin, Münster: LIT-Verlag (Studien zur Staatswissenschaft - Studies in Economic Governance 4).
- Heise, Arne/Deumelandt, Kathrin (Hrsg.) (2015): Sozialökonomie - ein Zukunftsprojekt, Marburg: Metropolis-Verlag.
- Helfrich, Silke/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2014): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. 2. Aufl., Bielefeld: transcript Verlag.
- Hewel, Brigitte/Neubäumer, Renate (2005): Einführung. In: , Renate/Hewel, Brigitte (Hrsg.): Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Volkswirtschaftstheorie und Volkswirtschaftspolitik. 4. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 1–30.
- Hodgson, Geoffrey M./Samuels, Warren J./Tool, Marc R. (1994): The Elgar companion to institutional and evolutionary economics, Aldershot: Edward Elgar.

- Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141-162.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der "anderen Kultur" in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. https://www.uni-frankfurt.de/51747502/Bilder_von_Fremden.pdf.
- Höpner, Martin (2008): Koordination und Organisation. Die zwei Dimensionen des nichtliberalen Kapitalismus. In: Maurer, Andrea/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Gesellschaft der Unternehmen — Die Unternehmen der Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische Zugänge zum Wirtschaftsgeschehen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 124–143.
- Hofmann, Michael/Schuhen, Michael/Schürkmann, Susanne (2012): Die Soziale Marktwirtschaft aus dem Blickwinkel von Schulbüchern in Nordrhein-Westfalen. In: Schuhen, Michael/Wohlgemuth, Michael/Müller, Christian (Hrsg.): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 69–86.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2010): Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft im Schulbuch in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung der Schulbücher für die Unterrichtsfächer Arbeitslehre, Erdkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialwissenschaften und Technik. Im Auftrag der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen e.V. Köln.
- Juchler, Ingo (2014): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 284–292.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin: Bundesverband deutscher Banken.
- Kaminski, Hans/Hübinger, Bernd/Zedler, Reinhard/Staudt, Wolfgang (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. Hrsg. v. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin.
- Klafki, Wolfgang (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel: Fünfte Studie: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts, S. 162–172.
- Klein, Helmut E. (2011): Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbüchern. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung. Unter Mitarbeit von Teresa Schare. Hrsg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln.

- Klein, Naomi (2003): Über Zäune und Mauern. Berichte von der Globalisierungsfront, Frankfurt am Main: Campus-Verlag. <http://www.sub.uni-hamburg.de/ebook/ebook.php?act=b&cid=1248>.
- Klüver, Heike/Mahoney, Christine/Opper, Marc (2015): Framing in context. How interest groups employ framing to lobby the European Commission. In: Journal of European Public Policy 22, Nr. 4, S. 481–498.
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.) (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität, Wiesbaden: Springer VS.
- Krippendorff, Klaus (2013): Content Analysis. An Introduction to Its Methodology, Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Kunz Heim, Doris/Rindlisbacher, Simone (2014): Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 323–345.
- Lamnek, Siegfried (2000): Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Tagungsband, Neuried: Ars Una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 2), S. 319–347.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (o.J.): Basistext: Soziale Marktwirtschaft und Grundgesetz. http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/gemeinschaftskunde/materialien-und-medien/wirtschaft/marktwirtschaft/mw_im_grundgesetz.htm.
- Lemke, Matthias/Schaal, Gary S. (2014): Paradigmenpluralität in der Politikwissenschaft. Eine Bestandsaufnahme des Faches in Deutschland. In: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.) (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität, Wiesbaden: Springer VS, S. 63-102.
- Lemke, Matthias/Wiedemann, Gregor (Hrsg.) (2016): Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lenz, Justus (2010): Die Darstellung von Marktwirtschaft und Unternehmertum in Schulbüchern in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz. Durchgeführt vom Hamburgischen WeltWirtschaftsinstitut in Kooperation mit der Staatswissenschaftlichen Fakultät der

Universität Erfurt im Auftrag des Liberalen Instituts der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Potsdam.

Lewandowski, Dirk (2018): Suchmaschinen verstehen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg (Xpert.press). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-56411-0>.

Lindner, Viktoria/Lukesch, Helmut/Betz, Karin (1994): Geschlechterrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992, Regensburg: Roderer.

Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 11–26.

Marx, Alexander (2015): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben, Berlin, Münster: LIT.

Maurer, Andrea (Hrsg.) (2008): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meinert, Sascha/Stollt, Michael (2010): Was ist Globalisierung? Hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/teamglobal/67277/was-ist-globalisierung>.

Meueler, Erhard/Schade, K. Friedrich (Hrsg.) (1977): Dritte Welt in den Medien der Schule, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Mikl-Horke, Gertraude (2011): Historische Soziologie – Sozioökonomie – Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mitschke, Carina (2012): Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemein bildenden Schulen ausübt. Hrsg. v. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

Möller, Lucca/Hedtke, Reinhold (2011): Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Hrsg. v. Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, Bielefeld.

- MSW (2016): Zulassung von Lernmitteln in NRW. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o.O. [Düsseldorf].
- Müller-Jentsch, Walther (2007): Strukturwandel der industriellen Beziehungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, Dominik (2015): Bildungsmedien online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2014. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung). <https://content-select.com/portal/media/view/55102342-b930-478e-a492-0f44b0dd2d03>.
- Neumann, Günter (2010): Text-basiertes Informationsmanagement. In: Carstensen, Kai Uwe/Ebert, Christian/Ebert, Cornelia/Jekat, Susanne J./Klabunde, Ralf/Langer, Hagen (Hrsg.): Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Eine Einführung. 3. überarb. und erw. Aufl., Heidelberg: Spektrum Akad. Verl. (Spektrum Lehrbuch), S. 576–615.
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt "Soziale Marktwirtschaft", Bielefeld: transcript Verlag.
- Nullmeier, Frank/Biegou, Dominika/Gronau, Jennifer/Haunss, Sebastian/Lenke, Falk/Schmidtke, Henning/Schneider, Steffen (Hrsg.) (2014): Marktwirtschaft in der Legitimationskrise? Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Oesterdiekhoff, Georg W. (2007): Staat und Eigentumsrechte in der Entwicklung der europäischen Gesellschaft. Die Institutionentheorie von Douglass North. In: Nollmann, Gerd (Hrsg.): Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90324-8>.
- Osterhammel, Jürgen/Petersson, Niels P. (2012): Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen. 5. durchgesehene Auflage, München: Verlag C.H. Beck.
- Ostner, Ilona (2008): Ökonomisierung der Lebenswelt durch aktivierende Familienpolitik? In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Sozialpolitik. Ökonomisierung und Entgrenzung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–66.
- Pankoke, Eckart (2008): Solidarwirtschaft. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 431–450.
- Peters, Viktor (2016): Google RankBrain erklärt: Die Suchmaschine wird laufend schlauer. In: Upload Magazin 36. <https://upload-magazin.de/blog/13616-google-rankbrain-erklart/>.
- Peukert, Helge (2018): Mikroökonomische Lehrbücher. Wissenschaft oder Ideologie? Marburg: Metropolis-Verlag.

- Pfister, Ulrich (2012): Globalisierung. Hrsg. v. Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz (Europäische Geschichte Online (EGO)). <http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/globalisierung/ulrich-pfister-globalisierung#citation> (Zugriff: 29. Okt. 2018).
- Priddat, Birger P. (2009): Politische Ökonomie. Neue Schnittstellendynamik zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Proksch, Sven-Oliver/Slapin, Jonathan B. (2009): How to Avoid Pitfalls in Statistical Analysis of Political Texts. The Case of Germany. In: German Politics 18, Nr. 3, S. 323–344.
- Reardon, Jack (Hrsg.) (2009): The handbook of pluralist economics education, London, New York: Routledge.
- Reichertz, Jo (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65-80.
- Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2010): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2012): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Retzmann, Thomas (2013): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sek. II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2014): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Hrsg. v. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH., o. O. [Berlin].
- Ribhegge, Hermann (2007): Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rogall, Holger (2008): Ökologische Ökonomie, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS.

- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sack, Detlef (2016): Der Governance-Ansatz in der Politikwissenschaft und Educational Governance. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Bd. 3: Zur Implementierung im Bildungswesen, Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 1–17.
- Sack, Detlef/Schulten, Thorsten/Sarter, Eva Katharina/Böhlke, Nils (2016): Öffentliche Auftragsvergabe in Deutschland. Sozial und nachhaltig? Baden-Baden: Nomos (Modernisierung des öffentlichen Sektors 41).
<http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4561726>.
- Schaal, Gary S./Lemke, Matthias/Ritzi, Claudia (Hrsg.) (2014): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse, Wiesbaden: Springer VS.
- Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre, Tübingen, Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 382-393.
- Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16).
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5399587>.
- Schmid, Josef (2010): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Vivien A./Thatcher, Mark (Hrsg.) (2013): Resilient Liberalism in Europe's Political Economy, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Andreas/Schmidpeter, René (2012): Corporate Social Responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis, Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Schubert, Klaus/Heglich, Simon/Bazant, Ursula (2008): Europäische Wohlfahrtssysteme, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongbloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- sowi-online (Hrsg.) (2001a): Ökonomische und politische Bildung – (k)ein schwieriges Verhältnis? In: *sowi-onlinejournal* 2, Nr. 1, Bielefeld: sowi-online e.V.
- sowi-online (Hrsg.) (2001b): Welche ökonomische Bildung wollen wir? In: *sowi-onlinejournal* 2, Nr. 2, Bielefeld: sowi-online e.V.
- Stiglitz, Joseph E. (2004): *Die Schatten der Globalisierung*. 5. Aufl., München: Goldmann.
- Szukala, Andrea/Krebs, Oliver (2015): Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6, Nr. 1, S. 33–51.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-140.
- Tomann, Horst (2005): *Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung in das ökonomische Denken*, Heidelberg: Physica-Verlag.
- Tribukait, Maren (2014): Editorial. In: *Non Fiktion - Schulbuch* 9, S. 7–13.
- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- van Treeck (2014): *Kurzgutachten zur Unterrichtseinheit Handelsblatt macht Schule: "Unsere Wirtschaftsordnung"*, Duisburg.
- van Treeck, Till/Urban, Janina (Hrsg.) (2017): *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*, Berlin: iRights Media. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5229517>.
- Volkens, Andrea/Merz, Nicolas (2015): Verschwinden die programmatischen Alternativen? Die Qualität von Wahlprogrammen in 21 OECD-Ländern seit 1950. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.): *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95–126.
- Volkert, Jürgen (2005): Armut als Mangel an Verwirklichungschancen. Ein "Adäquater Methoden-Ansatz" (AM-Ansatz). In: Volkert, Jürgen (Hrsg.): *Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–94.

- Weber, Birgit (2007): Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht Wirtschaft 1, S. 57–61.
- Weber, Birgit (2015): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Eine curriculare Analyse zur Erschließung von Anforderungen und Wissensinventar, Köln (unveröff. Mskr.).
- Weimann, Joachim (2006): Wirtschaftspolitik. Allokation und kollektive Entscheidung, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Weißeno, Georg (Hrsg.) (2006): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weitze, Marc-Denis/Liebert, Wolf-Andreas (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft - Probleme, Ideen und künftige Forschungsfelder. In: Weitze, Marc Denis/Liebert, Wolf Andreas (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion, Bielefeld: transcript Verlag (Science Studies), S. 7–18.
- Welfens, Paul J. J. (2008): Grundlagen der Wirtschaftspolitik. Institutionen - Makroökonomik - Politikkonzepte. 3. Überarb. und erw. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Whalen, Charles J. (2013): Post-Keynesian Institutionalism after the Great Recession. In: European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention 10, Nr. 1, S. 12–27.
- Williamson, Jeffrey G. (2013): Trade and poverty. When the Third World fell behind, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wilson, David Sloan/Gowdy, John M./Rosser Jr., J. Barkley (2013): Rethinking economics from an evolutionary perspective. In: Journal of Economic Behavior & Organization 90, S. S1-S2.
- Wockener, Bernd (2006): Einführung in die Mikroökonomik. Gütermärkte, Faktormärkte und die Rolle des Staates, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wunder, Maik (2016): Heterogene Wege der („Selbst“-)Legitimierung von digitalen Bildungsmedien. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 281-293.
- Young, Michael (2008): From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. In: Review of Research in Education 1, S. 1–28.
- Young, Michael/Muller, Johan (2013): On the powers of powerful knowledge. In: Review of Education 3, S. 229–250.

Anhang

Anhang 1: Verzeichnis – Wissenschaftlicher Referenzkorpus

- Abraham, Martin/Hinz, Thomas (2008): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91192-2>.
- Berlemann, Michael (2005): Makroökonomik. Modellierung, Paradigmen und Politik, Berlin u. a.: Springer (Springer-Lehrbuch). <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=61716>.
- Bester, Helmut (2004): Theorie der Industrieökonomik. 3. verb. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/3-540-34997-9>.
- Bieling, Hans-Jürgen (2007): Internationale Politische Ökonomie. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blum, Ulrich/Dudley, Leonard/Leibbrand, Frank/Weiske, Andreas (2005): Angewandte Institutionenökonomik, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.) (2010): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92247-8>.
- Breyer, Friedrich (2007): Mikroökonomik. Eine Einführung. 3. verb. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-69232-4>.
- Breyer, Friedrich/Buchholz, Wolfgang (2007): Ökonomie des Sozialstaats, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10187563>.
- Buhr, Daniel/Frankenberger, Rolf/Jenner, Steffen/Stoy, Volquart (2014): Wirtschaft und Politik. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer (Brennpunkt Politik).
- Burzan, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90742-0>.
- Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (2009): Diskurs und Ökonomie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engelkamp, Paul/Sell, Friedrich L. (2005): Einführung in die Volkswirtschaftslehre, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/b138955>.

- Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G. (Hrsg.) (2008): Sozialpolitik. Ökonomisierung und Entgrenzung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90929-5>.
- Flaschel, Peter/Groh, Gangolf/Proano, Christian (2008): Keynesianische Makroökonomik. Unterbeschäftigung, Inflation und Wachstum. 2. vollständig überarb. Aufl, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-74859-5>.
- Franz, Wolfgang (2006): Arbeitsmarktökonomik. 6. vollständig überarb. Aufl, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://link.springer.com/book/10.1007%2F3-540-32338-4>.
- Frey, Bruno S. (1992): Umweltökonomie. 3. erw. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1369).
- Graf, Gerhard (2005): Grundlagen der Finanzwissenschaft. 2. vollständig überarb. Aufl., Heidelberg: Physica-Verlag Heidelberg (Physica-Lehrbuch). <http://link.springer.com/book/10.1007/b138519>.
- Hansen, Hendrik (2008): Politik und wirtschaftlicher Wettbewerb in der Globalisierung. Kritik der Paradigmendiskussion in der Internationalen Politischen Ökonomie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90996-7>.
- Heiduk, Günter S. (2005): Außenwirtschaft. Theorie, Empirie und Politik der interdependenten Weltwirtschaft, mit 34 Tabellen, Heidelberg: Physica-Verlag Heidelberg (Physica-Lehrbuch). <http://link.springer.com/book/10.1007/b138346>.
- Hielscher, Volker/Nock, Lukas/Kirchen-Peters, Sabine/Blass, Kerstin (2013): Zwischen Kosten, Zeit und Anspruch. Das alltägliche Dilemma sozialer Dienstleistungsarbeit, Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01378-3>.
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6>.
- Kellermann, Paul (Hrsg.) (2006): Geld und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2788446&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): Richtlinien für den Politik-Unterricht. 2. Aufl., Düsseldorf: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie, Bielefeld: transcript-Verlag (Einsichten). <http://www.transcript-verlag.de/978-3-933127-50-1/berufssoziologie?c=749>.

- Kurz-Scherf, Ingrid/Correll, Lena/Janczyk, Stefanie (Hrsg.) (2005): In Arbeit: Zukunft. Die Zukunft der Arbeit und der Arbeitsforschung liegt in ihrem Wandel, Münster: Westfälisches Dampfboot (Arbeit - Demokratie – Geschlecht 4).
- Lampert, Heinz/Althammer, Jörg (2007): Lehrbuch der Sozialpolitik. 8. überarb. und vollst. akt. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-70912-1>.
- Lauth, Hans-Joachim/Wagner, Christian (2012): Politikwissenschaft. Eine Einführung. 7. Aufl. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838536316>.
- Lee-Peuker, Mi-Yong (Hrsg.) (2007): Kultur - Ökonomie – Ethik, München: Hampp (Schriftenreihe für Wirtschafts- und Unternehmensethik 18).
- Martin, Christian W. (2005): Die doppelte Transformation. Demokratie und Außenwirtschaftsliberalisierung in Entwicklungsländern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Neuen Politischen Ökonomie). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80652-9>.
- Maurer, Andrea (Hrsg.) (2008): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Wirtschaft und Gesellschaft). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90905-9>.
- Maurer, Andrea/Schimank, Uwe (Hrsg.) (2008): Die Gesellschaft der Unternehmen — Die Unternehmen der Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische Zugänge zum Wirtschaftsgeschehen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91199-1>.
- Mikl-Horke, Gertraude (2011): Historische Soziologie – Sozioökonomie – Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Jentsch, Walther (2007): Strukturwandel der industriellen Beziehungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Jentsch, Walther (2009): Arbeit und Bürgerstatus. Studien zur sozialen und industriellen Demokratie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91790-0>.
- Neubäumer, Renate/Hewel, Brigitte (Hrsg.) (2005): Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Volkswirtschaftstheorie und Volkswirtschaftspolitik. 4. vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-322-94861-8>.
- Nollmann, Gerd (Hrsg.) (2007): Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90324-8>.

- Overbeek, Henk (2008): Rivalität und ungleiche Entwicklung. Einführung in die internationale Politik aus der Sicht der Internationalen Politischen Ökonomie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91055-0>.
- Paul, Axel T. (2004): Die Gesellschaft des Geldes. Entwurf einer monetären Theorie der Moderne, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Priddat, Birger P. (2009): Politische Ökonomie. Neue Schnittstellendynamik zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91350-6>.
- Ribhegge, Hermann (2007): Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-70879-7>.
- Rogall, Holger (2006): Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften|GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90239-5>.
- Rogall, Holger (2008): Ökologische Ökonomie, Wiesbaden: Springer Fachmedien. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91001-7>.
- Schaal, Gary S./Ritzi, Claudia/Lemke, Matthias (2014): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse, Wiesbaden: Springer VS (Kritische Studien zur Demokratie). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-02620-2>.
- Schmid, Josef (2010): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme. 3. akt. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92548-6>.
- Schmidt, Manfred G./Ostheim, Tobias/Siegel, Nico A. (Hrsg.) (2007): Der Wohlfahrtsstaat. Eine Einführung in den historischen und internationalen Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften|GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90708-6>.
- Schneider, Andreas/Schmidpeter, René (2012): Corporate Social Responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis, Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-25399-7>.
- Schubert, Klaus/Hegelich, Simon/Bazant, Ursula (2008): Europäische Wohlfahrtssysteme, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tomann, Horst (2005): Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung in das ökonomische Denken, Heidelberg: Physica-Verlag Heidelberg (Physica-Lehrbuch). <http://link.springer.com/book/10.1007/b138323>.
- Vahlpahl, Tobias (2007): Europäische Sozialpolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-8350-9147-4>.
- Volkert, Jürgen (Hrsg.) (2005): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Forschung Gesellschaft). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-86894-7>.
- Weimann, Joachim (2006): Wirtschaftspolitik. Allokation und kollektive Entscheidung, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/3-540-28857-0>.
- Welfens, Paul J. J. (2008): Grundlagen der Wirtschaftspolitik. Institutionen - Makroökonomik - Politikkonzepte. 3. überarb. und erw. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-74773-4>.
- Woeckener, Bernd (2006): Einführung in die Mikroökonomik. Gütermärkte, Faktormärkte und die Rolle des Staates, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). <http://dx.doi.org/10.1007/3-540-30601-3>.

Anhang 2: Verzeichnis – Lehrpläne

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2009): Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Politik/ Gesellschaft/Wirtschaft.
<http://www.hamburg.de/contentblob/2373332/b401207a684892a90e2bc1db2e1db448/d/ata/pgw-gym-seki.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2009): Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Wirtschaft.
<http://www.hamburg.de/contentblob/1475236/c48b7182e36a1318f0912c72b94cc681/d/ata/wirtschaft-gyo.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Gymnasium Politik/ Gesellschaft/Wirtschaft Sekundarstufe I.
<http://www.hamburg.de/contentblob/2373332/b401207a684892a90e2bc1db2e1db448/d/ata/pgw-gym-seki.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Gymnasium Wirtschaft Sekundarstufe I - Jahrgangsstufe 10.
<http://www.hamburg.de/contentblob/2975708/ee2ce40a68237a59346b1c4577d41560/d/ata/wirtschaft-gym-seki.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Wirtschaft Jahrgangsstufe 11.
<http://www.hamburg.de/contentblob/2372644/1a7fa5592b46a9e4d1d50883e6462353/d/ata/wirtschaft-sts.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2014): Bildungsplan Stadtteilschule Lernbereich Gesellschaftswissenschaften 5-11.
<http://www.hamburg.de/contentblob/2372648/3d5557152e7e300ac2e148eb8a6905b0/d/ata/lb-gesellschaftswissenschaften-sts.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2006): Bildungsplan für das Gymnasium Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik Sekundarstufe I.
http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gy.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Der Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2006): Bildungsplan für das Gymnasium Wirtschaft-Arbeit-Technik Sekundarstufe I.
http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wat_gy6.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2008): Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe Politik Qualifikationsphase.

http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/POL_GyQ_2008.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2008): Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe Wirtschaftslehre Qualifikationsphase. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/WIR_GyQ_2008.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2009): Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe Soziologie Qualifikationsphase. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/SOZ_GyQ_2009.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2010): Bildungsplan für die Oberschule Gesellschaft und Politik. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2010_BP_O_GP_Erlassversion.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2012): Bildungsplan für die Oberschule Wirtschaft/Arbeit/Technik. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bp_osch_wat.36014.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Hessisches Kultusministerium (2010): Handreichung zur Arbeit mit den Lehrplänen der Bildungsgänge Hauptschule und Realschule Arbeitslehre an Gesamtschulen. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hand-arbeitslehre.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Hessisches Kultusministerium (2010): Handreichung zur Arbeit mit den Lehrplänen der Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium Gesellschaftslehre an Gesamtschule und Förderstufen. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hand-arbeitslehre.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Arbeitslehre Bildungsgang Hauptschule 5-9/10. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lphauptarbeitslehre.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017). Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Arbeitslehre Bildungsgang Realschule 5-10. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lpreal_arbeitslehre.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Politik und Wirtschaft Gymnasialer Bildungsgang 7-13. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-politik-und-wirtschaft.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017). Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Politik und Wirtschaft Gymnasialer Bildungsgang 7G-9G.

- https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-politik_und_wirtschaft.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Sozialkunde Bildungsgang Hauptschule 5-9/10. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lphauptsozialkunde.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Sozialkunde Bildungsgang Realschule 5-10. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lprealsozialkunde.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Hessisches Kultusministerium (2010): Rahmenlehrplan Wirtschaftswissenschaften (Kursstrukturplan) Gymnasialer Bildungsgang Sekundarstufe II. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-wirtschaftswissenschaften.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Landesinstitut für Schule und Ausbildung MV (2006): Handreichung zum Rahmenplan Fächerverbindender/fächerübergreifender Wahlpflichtkurs "Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt" Regionalschule Integrierte Gesamtschule Realschule 9/10. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/handreichung-gestaltung-zukunftsfae-hige-welt-klasse9-10.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2012): Fachlehrplan Sekundarschule Hauswirtschaft. http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_hausw.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2012): Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde. http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_sozi.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2012): Fachlehrplan Sekundarschule Wirtschaft. http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_wirt.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2012): Lehrplan Sozialkunde Gymnasium 9 - Erprobungsphase. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_SK_Gym_9_Mai_2012.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014): Lehrplan Beruf und Wirtschaft Gemeinschaftsschule - Erprobungsphase. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_BW_7-10_2014.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2015): Lehrplan Sozialkunde Gemeinschaftsschule 9 & 10 - Erprobungsphase.

http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Sk_GemS_9und10_Oktober_2015.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2015): Lehrplan Sozialkunde Gymnasiale Oberstufe Einführungsphase.
http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_SK_EP_Juni_2015.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland (2008): Lehrplan für das Fach Politik Gymnasiale Oberstufe (Neigungsfach).
http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/PO-GOS-Feb2008.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland (2008): Lehrplan Wirtschaftslehre Gymnasiale Oberstufe (Neigungsfach).
http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/WL-G-4-GOS-Feb2008.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland (2008): Lehrplan Wirtschaftslehre Gymnasiale Oberstufe (zweistündiger G-Kurs).
http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/WL-G-2-GOS-Feb2008.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7 – 10 Wirtschaft-Arbeit-Technik.
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2008/WAT-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2010): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7 – 10 Politische Bildung.
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2011): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg Politische Bildung.
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/PB-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2012): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg Wirtschafts-

- wissenschaft. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/rlp/VRLP_Wiwi_Sek2_BB_2012.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (1998): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften Gesamtschule Klassenstufen 9 + 10. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Gesellschaftswissenschaften_Klassenstufe_5-10.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (2006): Lehrplan Wirtschaftslehre Achtjähriges Gymnasium Einführungsphase. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/WLEinfphJuni2006.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (2006): Wirtschaftslehre Achtjähriges Gymnasium. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/WLJuni2006.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Gymnasium Integrierte Gesamtschule Arbeit-Wirtschaft-Technik 7-10. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/AWT/rp-awt-7-10-gym-02.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Gymnasium Integrierte Gesamtschule Sozialkunde 7-10. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-gym-02.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Regionale Schule Haupt- und Realschule, Integrierte Gesamtschule Arbeit-Wirtschaft-Technik 7-10. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/AWT/rp-awt-7-10-reg.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Regionale Schule, Haupt- und Realschule, Integrierte Gesamtschule Sozialkunde 7-10. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-reg.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2006): Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Sozialkunde. http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/kc-sozialkunde-11-12-gym.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung Rheinland-Pfalz (1998): Lehrplan Gemeinschaftskunde Sekundarstufe II. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0Mjg%3D (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung Rheinland-Pfalz (1999): Lehrplan Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde Realschule 9/10. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0NTU%3D (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung Rheinland-Pfalz (2000): Lehrplan Arbeitslehre Hauptschule. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0MjA%3D (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld Sekundarstufe II. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0ODU%3D (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015): Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen 7-10. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload

[d&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0OTA%3D](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_GK.pdf) (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I Gemeinschaftskunde. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_GK.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen Gemeinschaftskunde. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_GK.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen Wirtschaft. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WI.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS). http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums Gemeinschaftskunde Sekundarstufe II. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_GK.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS) Sekundarstufe II. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums Wirtschaft Sekundarstufe II. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WI.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS). http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium Politik/Wirtschaft Sekundarstufe I (G8).

http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_politik-wirtschaft.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2011): Kernlehrplan für die Gesamtschule Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte, Politik Sekundarstufe I. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/GL/KLP_GE_GL.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2011): Kernlehrplan für die Hauptschule Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte/Politik. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/GL_HS_KLP_Endfassung.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2011): Kernlehrplan für die Realschule Politik. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/PL/KLP_RS_PL.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2013): Kernlehrplan für die Gesamtschule Arbeitslehre Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft Sekundarstufe I. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/Arbeitslehre/KLP_GE_AL.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2013): Kernlehrplan für die Hauptschule Arbeitslehre Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/KLP_HS_Arbeitslehre_Endfassung.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/ Wirtschaft. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2015): Kernlehrplan für die Gesamtschule / Sekundarschule Wahlpflichtfach Arbeitslehre - Hauswirtschaft/TEchnik/Wirtschaft. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/wp-al/KLP_GE_WP_AL.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Kerncurriculum für das Gymnasium Politik Wirtschaft Sekundarstufe II. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_go_powi_07_nib.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Kerncurriculum für die Hauptschule Wirtschaft 7-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_hs_wirtschaft_i.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Kerncurriculum für die Realschule Wirtschaft 8-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_wirtschaft_i.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Kerncurriculum für die Hauptschule

- Hauswirtschaft. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2010-8-2hauswirtschaft_hs.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule Arbeit-Wirtschaft-Technik 5-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_aws_igs_internet_august_2010.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Kerncurriculum für die Realschule Hauswirtschaft. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2010-8-2hauswirtschaftrs.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Kerncurriculum für die Oberschule Hauswirtschaft. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_12o_hausw_ii.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule Politik 7-10. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobspolitik.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule Wirtschaft 7-10. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobswirtschaft.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Gesellschaftslehre 5-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/20140702_onlinefassung_kc-gl.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Politik/ Wirtschaft 8-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für die Hauptschule Politik 7-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_politik_hs.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für die Realschule Politik 7-10. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_politik_rs.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Mittelschule Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_2009.pdf?v2 (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Mittelschule Vertiefungskurse Wirtschaft, Technik, Gesundheit und Soziales. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_vertiefungskurse_wirtschaft_technik_gesundheit_soziales_2011.pdf?v2 (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Mittelschule Wirtschaft-Technik-Haushalt Soziales. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_wirtschaft_technik_haushalt_soziales_2009.pdf?v2 (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Politikwissenschaft. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_politikwissenschaft.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Sozialwissenschaften. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_sozialwissenschaften.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Wirtschaftswissenschaft. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_wirtschaftswissenschaft.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Sozialkunde. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaene-sek1_sozialkunde.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaene-sek1_sozialwissenschaften_wirtschaftswissenschaft.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2012): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Wirtschaft-Arbeit-Technik. http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek1_wat.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2001): Betriebswirtschaftslehre / Rechnungswesen Fachprofil Realschule. <http://www.isb.bayern.de/download/8563/bwr.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2001): Sozialkunde Fachprofil Realschule. <http://www.isb.bayern.de/download/9164/sk.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2001): Sozialwesen Fachprofil Realschule. <http://www.isb.bayern.de/download/9178/sow.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2001): Wirtschaft und Recht Fachprofil Realschule. <http://www.isb.bayern.de/download/9292/wir.pdf> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Arbeit-Wirtschaft-Technik - Fachprofil Mittelschule. http://www.isb.bayern.de/download/13189/01lp_ awt_ fp_ r.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde - Fachprofil Mittelschule. http://www.isb.bayern.de/download/13294/01lp_ gse_ fp_ r.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Sozialkunde Gymnasium Sekundarstufe II. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26811> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Sozialpraktische Grundbildung / Sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder Gymnasium Sekundarstufe II. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26396> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Wirtschaft und Recht Gymnasium Sekundarstufe II. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26398> (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Lehrplan Gemeinschaftsschule Wirtschaft/Recht Sekundarstufe I & II. https://www.schulportal-thuerin-gen.de/tip/resources/medien/31748?dateiname=LP_WR_TGS_%2025.06.2015_neu.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017). Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses Sozialkunde. https://www.schulportal-thuerin-gen.de/tip/resources/medien/15768?dateiname=LP_RS_SK_Endfassung_18_02_13.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses Sozialwesen. https://www.schulportal-thuerin-gen.de/tip/resources/medien/15767?dateiname=LP_Sozialwesen_Endfassung_06_11_2012.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses Wirtschaft-Umwelt-Europa.

https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15765?dateiname=LP_WUE_RS_2012.pdf (Zugriff: 31. Jan. 2017).

Anhang 3: Verzeichnis – Schulbücher

- Augustin, Christian (2011): Das IGL-Buch 3. Gesellschaftslehre; [Unterrichtswerk für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen]. A, [Gesamtschule - Nordrhein-Westfalen], 1. Aufl., 1. Dr. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- Baumann, Johannes/Binke-Orth, Brigitte (2015): Sowi NRW. Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen GK. Nordrhein-Westfalen, [Gesamtschule, Gymnasium - Oberstufe], 1. Aufl. Bamberg, Bamberg: Buchner.
- Berger-von der Heide, Thomas (2013): Menschen - Zeiten - Räume 3. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen, [neue Ausg.], 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Berger-von der Heide, Thomas/Grabowski, Jürgen (2013): Politik entdecken. 3. Ausg. B, [Sekundarstufe I, Nordrhein-Westfalen], 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Binke-Orth, Brigitte (2014): Sowi NRW. Schulj. 10, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Nordrhein-Westfalen, [Gesamtschule, Gymnasium - Oberstufe], 1. Aufl. Bamberg, Bamberg: Buchner.
- Bölting, Franz-Josef/Stiller, Edwin (2014): dialog sowi 1 neu. Schulj. 10, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften. Bamberg: Buchner, C C (dialog sowi - neu).
- Bölting, Franz-Josef/Stiller, Edwin (2015): dialog sowi 2 neu. Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften GK und LK. [Gymnasium, Sek. II, Neubearb.], 1. Aufl. Bamberg, Paderborn, Bamberg, Paderborn: Buchner; Schöningh.
- Brokemper, Peter (2015): Menschen Zeiten Räume 3 NRW. Gesellschaftslehre. Differenzierende Ausgabe, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Berlin, Berlin: Cornelsen.
- Deiseroth, Dieter/Meyer, Karl-Heinz/Peters, Jelko/Wolf, Heinz-Ulrich (2016): Politik und Wirtschaft verstehen. Nordrhein-Westfalen, [Gymnasium], Druck A, Prüfaufgabe. Braunschweig, Braunschweig: Schroedel.
- Detjen, Joachim (2014): Blickpunkt Sozialwissenschaften. Schulj. 10 [Sozialwissenschaften, Sozialwissenschaften/Wirtschaft]. SII, Nordrhein-Westfalen, Dr. A. Braunschweig, Braunschweig: Schroedel.
- Detjen, Joachim (2015): Blickpunkt Sozialwissenschaften 2. Sozialwissenschaften, Sozialwissenschaften/Wirtschaft Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 LK. SII, Nordrhein-Westfalen, Dr. A. Braunschweig, Braunschweig: Schroedel.
- Dickmann, Hans/Drabinski, Nadja/Finke, Anne-Rose/Kahlert, Georg/Schöning, Dirk/Stewen, Frank (2014): Trio Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen Jahrgangsstufe: 9/10. Dr. A,1. Braunschweig: Schroedel.

- Engartner, Tim/Labusch, Alexandra/Riedel, Hartwig (2011): Politik & Co. 2. 7/8/9 Politik, Wirtschaft für das Gymnasium Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl., 1. Dr. Bamberg: Buchner.
- Feick, Jürgen (2010): Leitfragen Politik. Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 Orientierungswissen, politische Bildung. 1. Aufl., Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Floren, Franz Josef (2012): Politik/Wirtschaft 3. Ein Arbeitsbuch. [Neubearb.], Nordrhein-Westfalen, Gymnasium. Paderborn: Schöningh (Schöningh-Schulbuch).
- Floren, Franz Josef (2014): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Schulj. 10. [Gymnasiale Oberstufe, Neubearb.]. Paderborn, Paderborn: Schöningh (Schöningh-Schulbuch).
- Floren, Franz Josef (2015): Politik - Gesellschaft - Wirtschaft 2. Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe - Neubearbeitung Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 GK und LK. [Gymnasiale Oberstufe, Neubearb. 2015], Dr. A. Paderborn, Paderborn: Schöningh (Schöningh-Schulbuch).
- Google 2018 Funktionsweise der Suchalgorithmen. <https://www.google.com/intl/de/search/howsearchworks/algorithms/> (Zugriff: 15.Dez. 2018)
- Haarmann, Moritz-Peter/Jöckel, Peter/Lange, Dirk (2015): Politik und Wirtschaft. Gesamtband NRW, Jahrgangsstufe: 11, 12, 13. Sekundarstufe II, 1. Aufl., Berlin, Berlin: Cornelsen.
- Hecht, Dörthe/Riedel, Hartwig (2013): Politik. 21 3. Nordrhein-Westfalen; Politik für die Realschule. 1. Aufl., 1. Dr. Bamberg: Buchner.
- Herzig, Karin/Mattes, Wolfgang (2012): Team 3. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft. [Ausg. für Realschulen in Nordrhein-Westfalen, Neubearb.], Dr. 1. Paderborn: Schöningh (Schöningh-Schulbuch).
- Herzig, Karin/Mattes, Wolfgang (2016): Team 3 Gym. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft - Ausgabe für Gymnasien.../Arbeitsbuch 9. Paderborn: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuchverlag (TEAM).
- Korby, Wilfried (2011): Anstöße Oberstufe 1. Jahrgangsstufe: 11, 12, 13 Politik/Wirtschaft/Gesellschaft. 1. Aufl., Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Lübbert, Heinrich (2012): Anstöße Politik 3. 9/10. 1. Aufl., Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Milse, Tanja (2012): Anstöße Oberstufe 2. Politik, Jahrgangsstufe: 11, 12, 13. [Ausg.] A, Oberstufe, 1. Aufl., Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Nebel, Jürgen/Kirch, Peter (2012): Gesellschaft bewusst 3. 9/10. Dr. A, 1. Braunschweig: Westermann.

Wolf, Heinz-Ulrich (2016): Demokratie heute 3. Ausgabe 2016 für Nordrhein-Westfalen/Schülerband 9/10, Braunschweig: Schroedel (Demokratie heute).

Anhang 4: Eckdaten Korpora (vor den Aufbereitungen)

Tabelle 16: Eckdaten Korpora vor den Aufbereitungen

Korpus	Wissenschaftlicher Referenzkorpus (WRK)	Lehrpläne (LP)	Schulbücher (SB)	Externe Materialien (EUM)
Dateien	52	103	26	1.598
Falldefinition	Absatz	selbstdef. Abschnitte	seitenweise	seitenweise
Analyseeinheit	Absatz	selbstdef. Abschnitte	Absatz	Seitenweise
<i>Cases</i>	89.328	1.799	1.722	18.954
<i>Unique</i> (Sept. '17)	177.645	34.180	82.443	214.008
<i>Frequency</i> ≥ 10	24.000	5.850	10.194	28.466
Höchste <i>Frequency</i>	Unternehmen (7.000)	Beschreiben (1.733)	Deutschland (3.611)	Menschen (10.348)
<i>Frequency</i> unterer Schnitt (,20 %)	180	51	61	196
Zahl berücksichtigter Begriffe	2.096	1.471	1.983	2.219
Nach Testlauf	1.860	1.142	1.588	1.650
Cluster alle	372 (-42)	228 (-69)	317	330
Cluster relevant	121	71	163	167

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.803 Textabschnitte)

Anhang 5: Auftreten exemplarischer Begriffe

Tabelle 17: Auftreten exemplarischer Begriffe

Begriff	Auftreten im Wissenschaftlichen Referenzkorpus	Auftreten in den Lehrplänen
Industrialisierung	X	X
Marx	X	
Ungleichheit	X	X
Liberalismus	X	
Liberalisierung	X	X
Gewerkschaft	X	
Demokratie	X	X
Rational	X	X
Toleranz		X
Homo	X	X
Solidarität	X	X
Freihandel	X	X
Kapital	X	
Hayek	X	
Neoklassik	X	
Keynes	X	
Investition	X	
Intervention	X	

Versagen	X	
Klasse	X	(als Schulklasse)
Eigentum	X	X
Verteilung	X	X
Wohlfahrt	X	
Sozialpolitik	X	X
SMW	X	X
Wachstum	X	

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.803 Textabschnitte)

Anhang 6: Häufigkeitsauszählung (114 Begriffe)

Tabelle 18: Häufigkeitsauszählung der 114 Begriffe, Ränge

	Wissenschaftlicher Referenzkorpus	Lehrpläne	Schulbücher	Externe Materialien
Begriff	Rang	Rang	Rang	Rang
AKTEURE	48	199	611	347
ANALYSE	20	63	348	489
ANALYSIEREN	1.212	11	80	714
ANFORDERUNGEN	606	35	603	868
ARBEIT	2	13	11	8
ARBEITEN	184	37	32	34
ARBEITSLOSIGKEIT	38	429	43	284
ARMUT	43	1.106	41	46
AUFGABE	268	158	118	35
AUFGABEN	378	21	71	26
AUSWIRKUNGEN	306	26	179	119
BEDEUTUNG	15	7	28	89
BESCHREIBEN	1.093	1	107	386
BEURTEILEN	2.289	2	97	1.137
BEVÖLKERUNG	167	1.293	49	68
BEWERTEN	2.191	14	728	719
BILDUNG	175	23	72	18
CHINA	1.080	1.933	42	174
DEMOKRATIE	448	29	249	153
DEUTSCHE	361	467	34	31
DEUTSCHEN	102	306	20	16
DEUTSCHLAND	9	19	1	2

EINKOMMEN	17	648	25	125
ENTSCHEIDUNGEN	124	38	117	223
ENTWICKELN	382	12	276	202
ENTWICKLUNG	3	5	6	5
ERHALTEN	121	340	76	50
ERKENNEN	558	16	762	221
ERKLÄREN	255	44	84	428
ERLÄUTERN	2.110	17	18	647
EU	45	64	2	6
EURO	214	3.099	5	4
EUROPA	506	93	8	14
EUROPÄISCHE	263	247	23	70
EUROPÄISCHEN	73	153	14	30
FÄHIGKEIT	841	39	1.494	1.085
FALL	10	974	124	131
FOLGEN	161	28	67	33
FORM	16	85	114	98
FRAGE	5	360	47	27
FRAGEN	115	92	66	17
FRAUEN	69	475	86	19
GELD	11	608	17	7
GESCHICHTE	463	25	359	146
GESELLSCHAFT	6	9	27	25
GESELLSCHAFTLICHE	185	48	654	418
GLOBALISIERUNG	177	116	10	45
GRUPPE	265	721	170	42
GRUPPEN	172	151	144	49

GÜTER	13	1.131	50	249
HANDELN	44	15	197	36
INSTITUTIONEN	46	175	231	349
INTERESSEN	99	20	93	138
INTERNATIONALEN	37	114	35	88
INTERNET	3.863	347	120	44
KINDER	271	722	31	13
KOSTEN	19	556	36	86
KRITERIEN	564	46	332	504
LAND	119	697	24	12
LÄNDER	39	1.516	22	22
LÄNDERN	42	1.030	29	24
LEBEN	144	97	19	10
MACHT	50	208	46	29
MARKT	24	299	39	79
MARKTWIRTSCHAFT	696	902	30	392
MASSNAHMEN	35	121	38	87
MEDIEN	688	10	251	182
MENSCHEN	7	43	3	1
METHODEN	1.092	31	1.973	372
MODELL	47	716	131	693
MÖGLICHKEITEN	249	18	134	140
NACHFRAGE	23	815	40	220
ÖKONOMIE	26	215	663	1.094
ÖKONOMISCHE	72	27	417	269
ÖKONOMISCHEN	27	49	309	491
POLITIK	14	6	21	20

POLITISCHE	32	3	33	40
POLITISCHEN	18	8	45	67
POLITISCHER	383	41	828	632
PREIS	29	845	116	133
PROBLEME	138	24	73	106
PRODUKTION	22	202	68	105
RAHMEN	28	71	145	78
RECHT	93	113	133	37
RECHTE	718	355	471	47
ROLLE	30	98	37	43
SACHVERHALTE	3.180	22	4.067	5.394
SICHT	31	941	195	338
SINNE	36	267	369	415
SOZIALE	8	30	15	23
SOZIALEN	4	32	12	38
SOZIALER	41	137	85	367
SOZIALPOLITIK	34	1.080	381	359
STAAT	12	159	9	15
STAATEN	104	339	13	41
STRUKTUREN	212	42	794	648
THEMEN	1.018	40	476	91
THEORIE	21	954	388	1.471
UMGANG	1.397	34	907	328
UMWELT	227	129	115	48
UNTERNEHMEN	1	58	4	3
USA	40	1.432	26	77
VERFAHREN	440	47	726	712

WASSER	2.957	818	413	28
WELT	114	108	16	11
WIRTSCHAFT	25	4	7	9
WIRTSCHAFTLICHE	117	50	65	103
WIRTSCHAFTLICHEN	68	81	48	144
WISSEN	153	36	125	21
ZIEL	49	161	69	32
ZIELE	113	33	78	72
ZUKUNFT	339	224	44	39
ZUSAMMENHANG	33	68	208	161
ZUSAMMENHÄNGE	886	45	779	759
	Wissenschaftlicher Referenzkorpus	Lehrpläne	Schulbücher	Externe Materialien
Rangsumme	39.703	33.756	26.056	28.609
Unterschied zu WRK	0	5.947	13.647	11.094
Unterschied zu LP	5.947	0	7.700	5.147
Unterschied zu SB	13.647	7.700	0	2.553
Unterschied zu EUM	11.094	5.147	2.553	0
Summe der Differenzen	30.688	18.794	23.900	18.794

Quelle: Eigene Zusammenstellung. Datenpool (N=111.803 Textabschnitte)

Anhang 7: Fragebogen Erhebung EUM

Anhang 7.1: Fragebogen

[Briefkopf]

Vielen Dank, dass Sie an unserer Befragung teilnehmen!

An der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, wird derzeit das Forschungsprojekt „Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)“ durchgeführt. Es wird von dem Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) finanziert und von Prof. Dr. Detlef Sack und Prof. Dr. Reinhold Hedtke wissenschaftlich geleitet. Es erhebt, welche Themen, ökonomischen Konzepte und wirtschaftspolitischen Leitbilder in Schulbüchern, Lehrplänen und externen Unterrichtsmaterialien enthalten sind.

Wir möchten die häufigsten und relevantesten *externen Unterrichtsmaterialien* und ihre Verwendung ermitteln. Dafür bitten wir Sie um Ihre Mithilfe und die Beantwortung des folgenden Fragebogens. Die Bearbeitung der sechs Fragen wird ca. 10 Minuten dauern.

Sämtliche Angaben, die Sie im Fragebogen machen, sind anonym und werden vertraulich und unter Einhaltung der gesetzlichen Datenschutzbestimmungen behandelt. Ihre Angaben werden ausschließlich innerhalb der Forschung verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Datenverarbeitung lässt keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes sind für Anfang 2018 zu erwarten. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird dann zugänglich sein über die Webpräsenz der FGW (www.fgw-nrw.de).

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter des Projekts: Patrick Kahle und Henning Middelschulte über kowima@uni-bielefeld.de

Bitte beantworten Sie zunächst zwei Fragen zu Ihrem Schulstandort und Unterrichtsfach:

1. An welchem Schulstandort (Gemeinde/Stadt) unterrichten Sie?

2. Welche Fächer unterrichten Sie?

3. An welcher Schulform unterrichten Sie?

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

Sekundarstufe I und II

Die folgenden Fragen beziehen sich **ausschließlich** auf „**externe**“ Unterrichtsmaterialien. „Extern“ sind alle Unterrichtsmaterialien von Organisationen *außerhalb* des öffentlich finanzierten Bildungssystems.

„Interne“ Unterrichtsmaterialien stammen aus dem öffentlich finanzierten Bildungssystem (Schulträger, Schulministerium, Zentralen für politische Bildung) oder sie sind staatlich genehmigte Schulbücher.

bitte wenden!

1. Bitte nennen Sie bis zu fünf Anbieter von externen Materialien, die Sie kennen.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

2. Bitte nennen Sie Titel oder Thema von bis zu fünf externen Materialien.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

3. In welchen Gegenstandsbereichen kommen die externen Materialien nach Ihrer Beobachtung zum Einsatz? (Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an.)

	Sehr oft	Manchmal	Weiß nicht	Selten	Nie
Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesellschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Aus welchen Gründen kommen die externen Materialien nach Ihrer Beobachtung zum Einsatz? (Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an.)

Externe Unterrichtsmaterialien werden genutzt, weil sie besonders aktuell sind:

Trifft zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Externe Schulmaterialien werden genutzt, weil sie ansprechender gestaltet sind:

Trifft zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Externe Schulmaterialien werden genutzt, weil sie inhaltliche Lücken schließen:

Trifft zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Erhebung!

Falls Sie weitere Fragen, Kommentare oder Anregungen zu unserer Erhebung haben, können Sie uns gerne an folgende Emailadresse schreiben: kowima@uni-bielefeld.de

Anhang 7.2: Antworten im Rahmen der Befragung

1. Bitte nennen Sie bis zu fünf Anbieter von externen Materialien, die Sie kennen.

Interessenverbände (1)

INSM (1)

Banken (13)

Bankenverband / Schulbank (4)

Deutsche Bundesbank (1)

Sparkasse / Sparkassenverband (8)

Behörden / Institutionen mit staatlichen / europäischen / internationalen Auftrag (14)

Agentur für Arbeit (6)

Klicksafe.de (2)

Stiftung Warentest (1)

UNICEF (5)

Bundeszentrale für Politische Bildung (10)

APuZ (1)

bpb/lpb (8)

pbnetz.de (→ <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/>) (1)

Gewerkschaften (2)

DGB (1)

Gewerkschaften (1)

NRO / NGO (5)

Brot für die Welt (2)

Greenpeace (1)

Misereor (2)

Portale / Gezielte Angebote für Lehrer (34)

4 teachers (4)

jugend-und-bildung.de (6)

lehrer.de (1)

lehrerfreund.de (1)

lehrer-online.de (2)

meinunterricht.de (6)

Ökonomie im Unterricht (3)

School Scout (2)

schulportal.de (2)

Wirtschaftundschule.de [vormals unter Regie der INSM] (7)

Portale (3)

Azubi yo (1)

Sofa-Tutor (1)

sowi-online.de (1)

Stiftungen (11)

Bertelsmann Stiftung (2)

Hans-Böckler-Stiftung (3)

Konrad-Adenauer-Stiftung (3)

Friedrich-Ebert-Stiftung (1)

My Finance Coach (1)

Stiftungen (1)

Unternehmen (z. T. Start Ups) (8)

Explainity (7)

Volkswagen (1)

Verlage (86)

Bergmoser+ Höller (2)

Buchner (1)

Cornelsen (9)

Friedrich-Verlag (1)

Klett (9)

meinunterricht.de (6)

Raabe/Raabits (12)

Schöningh (8)

Schroedel (4)

Stark Verlag (1)

Westermann (zum Teil nur durch Produktnennungen) (28)

Wochenschau (3)

Zeitschriften (Fachzeitschriften) (1)

Blätter für deutsche und internationale Politik (1)

Zeitschriften (inklusive Onlineangebote) & „Fernsehen“ (42)

Die Zeit (6)

FAZ & Schulportal/Unterrichtsmaterial FAZ (3)

Focus (1)

Handelsblatt (16)

Nachrichtensender (ARD, N24, NTV, ...) (1)

Planet Schule (1)

Planet Wissen (2)

Quarks und Co. (1)

Rheinische Post (2)

Spiegel (4)

Stern (2)

Süddeutsche Zeitung (3)

2. Bitte nennen Sie Titel oder Thema von bis zu fünf externen Materialien.

Produkte

Produkt	Anzahl
"Andi"-Comicheft (bpb)	1
APuZ (bpb)	1
BILD. Macht. Politik (Doku der ARD)	1
Das Finanzkapital	1
Abschied vom Homo oeconomicus (Raabe)	1
Der Journalismus stirbt in Russland (tages-schau.de)	1
Ökonomie im Unterricht (Konrad-Adenauer-Stiftung)	1
Politik betrifft uns (Bergmoser + Höller)	3
Praxis Politik (Westermann)	20

Preisdifferenzierung (Wirtschaft und Schule)	1
Quiz Grundlagen der Wirtschaft (Schulbank)	1
Soziale Marktwirtschaft (Bertelsmann Stiftung)	1
Sozialstaat der Zukunft (Bergmoser)	1
Steinmeier sieht "tödliche Gefahr" für die Demokratie (FAZ)	1
Unterrichtskonzepte - Planspiel UNO Sicherheitsrat	1
Unterrichtskonzepte Stark Verlag	1
Wirtschaft betrifft uns (Bergmoser + Höller)	1
Wirtschaft & Politik (Friedrich Verlag)	1

Themen (gruppiert)

Aktuelles Geschehen (6)

Flüchtlingspolitik (1)

Fluchtursachen/Fluchtgeschichten (1)

Pegida (1)

Syrienkrieg (1)

USA-Wahlen / US-Wahl 2016 (2)

EU (2)

EU (1)

EU-Organe (1)

Geld (5)

Geld, Geldpolitik (1)

Geldschöpfungsprozess (1)

Geldsystem (1)

Geldwirtschaft (1)

Kreditvergabe (1)

Jugendbezogene Themen (4)

Cybermobbing (1)

Jugendkriminalität (1)

Kinderrechte (1)

Wahlalter bei Bundestagswahlen auf 16 Jahre senken (1)

(Neue) Medien (und deren Nutzung) (4)

(Handy) Mediennutzung (1)

Medien als 4. Gewalt (1)

Medien und Politik (1)

Neue Medien (1)

Ökologie (3)

Klimaschutz (1)

Nachhaltigkeit (1)

Umwelterziehung (1)

Politische Bildung (4)

Kriteriengeleitete Urteilsbildung (1)

Nationalsozialismus (1)

Populismus (1)

Übersicht pol. System (1)

Sozialpolitik (7)

Armut (1)

Grundsicherung (1)

Rente & Rentenversicherung (2)

Sozialpolitik (3)

Wirtschaftstheorie (5)

Ökonomie-Theorie (1)

Planspiel homo oeconomicus (1)

Volkswirtschaft (1)

"Wirtschaften" - mit Geld umgehen (1)

Wirtschaftskreislauf (1)

Wirtschaftspolitik (5)

Angebots- und Nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik (1)

Konjunktur (1)

Wirtschaftspolitik (2)

Theorien internationaler Wirtschaftspolitik (1)

Anhang 8: Datenaufbereitung

Anhang 8.1: Aufarbeitung in den Dokumenten vor der Einspeisung in die Analysesoftware

Im Folgenden werden Unterstriche genutzt, um Leerzeichen darzustellen.

Vorarbeit: Sicherung korrekter Trennungsstriche.

Umwandlung von	In
__ [2 Leerstellen]	_ [1 Leerstelle]
__	_*_
-_und	-*_und
-_u.	-*_u.
-_beziehungsweise	-*_beziehungsweise
-_bzw.	-*_bzw.
-_noch	-*_noch
-_sowie	-*_sowie
-_oder	-*_oder
-_o.	-*o.
-_wie	-*_wie
-_als	-*_als
-_gegen	-*_gegen
-_versus	-*_versus
-_vs.	-*_vs.
-_respektive	-*_respektive
-_resp.	-*_resp.
-_/	-*_/
-_bis	-*_bis
-_zu_	-*_zu_
-_zur	-*_zur

-_zum	-*_zum
-_über	-*_über
-_auch	-*_auch
-_&	-*_&
-_ins_	-*_ins_
-_in_	-*_in_
-_durch_	-*_durch_
-_d.h.	-*_d.h.
-_auf_	-*_auf_
-_vor_	-*_vor_
-_von_	-*_von_
-_nach	-*_nach
-_€	-*_€
-_Euro_	-*_Euro_
-_sondern_	-*_sondern_

Silbentrennungskorrektur

Umwandlung von	In
-_	[nichts]
-^p	[nichts]
^-	[nichts]

Löschen der Sicherungszeichen

Umwandlung von	In
_*	-

Problemfälle

IS-
IS-LM-
Gini-
- Effekt
EU[beliebiger Buchstabe]
-Koeffizient
-Paradigma
-Theo
-Orientierung
-Ideologie
-Modell
-Forschung
-Abschätzung
-Debatte
-Kurve
-Prinzip
-These
-Einkommen
-Konflikt
-Problem
-Faktor
-Frage
-Diagramm
Pro- Kopf- Einkommen
-Prinzip
-Ansatz

IS-
IS-LM-
Gini-
-Effekt

Regel: Es folgt ein Großbuchstabe!

Anhang 8.2: Aufbereitungen in der Analysesoftware

I. Klammerkonstruktionen werden von Klammer befreit

II. Vereinheitlichung von Rechtschreibungen

III. Doppelte Leerzeichen entfernen (2x)

IV. Komposita mit „“ und ‚: (‘-), («-), (‘-) & ('-) entfernen

V. Macht vs. macht

- Unter Beachtung von Groß- und Kleinschreibung wurden die flektierten Formen vom Verb „machen“ auf eigenes Wort umgewandelt. Es verblieben die Varianten vom Substantiv „Macht“.

VI. Flexionsformen zusammengesetzter Begriffe

- Flexionsformen von Europäische Union auf EU
- Flexionsformen von soziale Marktwirtschaft auf SMW
- Flexionsformen von Vereinigte Staaten auf USA

VII. Umwandlung von sen. (wie in Bush sen.) in Senior, damit Amartya Sen eindeutig bleibt

VIII. Gegenderte Formen angleichen

IX. Aufbereitung Text/Vereinheitlichung häufiger Komposita (Bindestrichkonstruktionen)

- Es wurde sich für Entfernung des Bindestrichs zugunsten von Zusammenschreibung entschieden.

Vorgestellte	nachgestellt	nachgestellt	nachgestellt
Binnen-	-Einkommen	-Effekt	-Paradigma
Inter-	-Krieg	-Koeffizient	-Theo*
Intra-	-Konflikt	-Funktion	-Ideologie
Quasi-	-Problem	-Modell	-Kurve
Brutto-	-Prozess	-Forschung	-Skala
Netto-	-Faktor	-Abschätzung	-Ländern


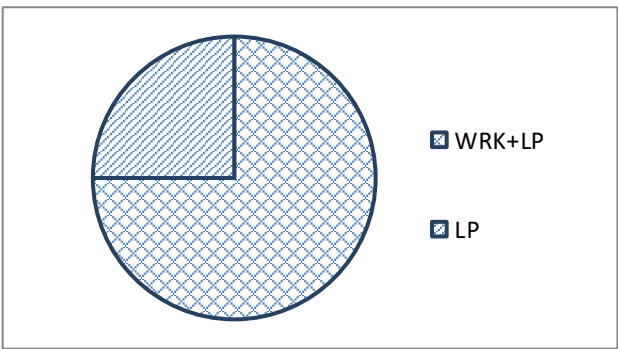
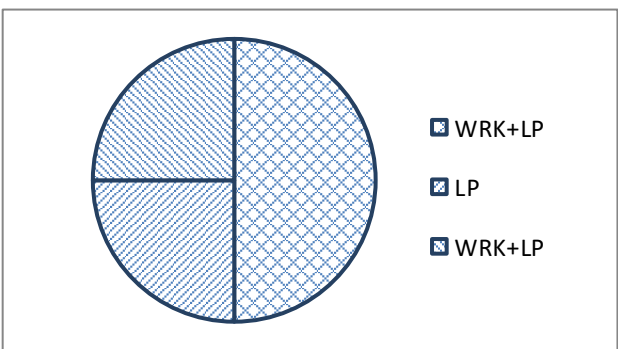
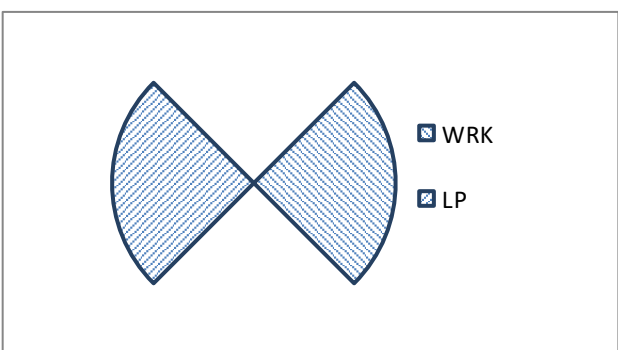
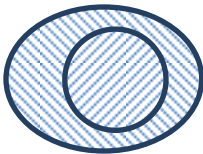
EU-	-Modul	-Debatte	-Prinzip
US-	-Frage	-These	
Mikro-	-Diagramm	-Orientier*	
Makro-	-Prinzip	-Projekt	
Meta-	-Wert	-Ansatz	
Pro-	-Status	-Rate	
Pro-Kopf-	-Quote	-Relation	
Arbeitgeber-	-Analyse	-Institut	
Arbeitnehmer-	-Politik	-Diskussion	
Re-	-Begriff	-Reformen	
Nicht-	-Dimension		
Neo-	-Index		

XI. Ungleiche Gebrauchsweisen von Begriffen

- UK
 - In Lehrplänen erfolgte die Umwandlung von UK in Urteilskompetenz
- Klasse
 - Im Kontext von Schule meint dies nahezu ausschließlich die Schulklasse

Anhang 9: Umfangreiches Kategoriensystem

Tabelle 19: Umfangreiches Kategoriensystem

Kategorie	„Note“	Visualisierung
kongruent	1	
komplementär	0,5 – 1 (je nachdem ob auf Basis von Defiziten noch etwas ergänzt wird, oder ob etwas additiv hinzukommt.	
		
kontestierend / kontrastierend?	0,5 – 1 (wovon abhängig)	
rekontextualisierend	0,5	

<p>lückenhaft (es wird thematisch angeschnitten, in der Abhängigen jedoch inhaltlich dünner oder defizitär)</p>	0,5	<p> <input checked="" type="checkbox"/> WRK+LP <input checked="" type="checkbox"/> nur WRK </p>
<p>Teil konsistenter (Teilaspekt der unabhängigen wird in der abhängigen aufgegriffen und konsistenter umrissen; häufig, wenn der unabhängige thematisch inkonsistent ist)</p>	0,5	
<p><i>Mismatch</i></p>	0	

Über die Autor_innen



Reinhold Hedtke

Reinhold Hedtke war bis 2019 Professor für Wirtschaftssoziologie und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Seit Sommersemester 2019 ist er Seniorprofessor am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe- Universität Frankfurt. Er forscht zurzeit über Sozioökonomie und sozioökonomische Bildung, Theorie sozialwissenschaftlicher Bildung sowie soziologische Markttheorie. Zusammen mit Detlef Sack hat er das Forschungsprojekt KoWiMa geleitet.



Patrick Kahle

Patrick Kahle promoviert an der Universität Bielefeld im Fachbereich Soziologie. Seit 2019 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaften an der Universität Hildesheim, an dem er zu Solidarität in Krisenzeiten forscht. Gemeinsam mit Detlef Sack, Reinhold Hedtke und Henning Middelschulte hat er am Forschungsprojekt KoWiMa zu Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Schulmaterialien gearbeitet und sich dabei vor allem mit den methodischen Aspekten (Text Mining) auseinandergesetzt.



Henning Middelschulte

Henning Middelschulte ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. In seiner Dissertation untersucht er den Effekt ökonomischer Bildung auf das Empathievermögen der Lernenden. Seine Forschungsinteressen umfassen die Grundlagen und Wirkungen sozialwissenschaftlicher Bildung aus interdisziplinärer Perspektive. Gemeinsam mit Detlef Sack, Reinhold Hedtke und Patrick Kahle hat er am Forschungsprojekt KoWiMa zu Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Schulmaterialien gearbeitet.



Detlef Sack

Detlef Sack ist Professor für Vergleichende Politikwissenschaft und Governanceforschung an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Er forscht derzeit zu den unterschiedlichen Varianten der Koordination zwischen Staat und Markt. Er befasst sich komparativer Policy-Forschung und Demokratietheorie. Zusammen mit Reinhold Hedtke hat er das Forschungsprojekt KoWiMa geleitet.

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des für Wissenschaft zuständigen Ministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen im September 2014 als eigenständiger, gemeinnütziger Verein mit Sitz in Düsseldorf gegründet. Aufgabe und Ziel des FGW ist es, in Zeiten unübersichtlicher sozialer und ökonomischer Veränderungen neue interdisziplinäre Impulse zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu geben und politische Gestaltungsoptionen für die Gewährleistung sozialer Teilhabe in einer sozial integrierten Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Organisation innovativer Dialogformate und die Förderung zukunftsorientierter Forschungsprojekte will das Forschungsinstitut die Vernetzung von Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Akteur_innen vorantreiben und den zielgruppengerechten Transfer neuer Forschungsergebnisse gewährleisten.

Weitere Informationen zum FGW finden Sie unter: www.fgw-nrw.de

Der Themenbereich „Neues ökonomisches Denken“

Zentrale Aufgabe des Themenbereichs „Neues Ökonomisches Denken“ des FGW ist es, Pluralismus und gesellschaftliche Relevanz in den Wirtschaftswissenschaften inhaltlich und institutionell zu fördern. Das Zusammenfallen von Finanzkrise und ökologischer Krise erfordert neue Denkansätze und interdisziplinäre Forschung. Im Bereich der ökonomischen Bildung soll ein Beitrag zur Demokratisierung des ökonomischen Wissens geleistet werden. Zudem soll untersucht werden, inwieweit das für die sozialwissenschaftliche Bildung grundlegende Kontroversitätsgebot im Bereich ökonomischer Lehrmaterialien (universitäre Lehrbücher, Schulmaterialien) besser realisiert werden kann.

Weitere Informationen zum Profil und zu den aktuellen Aktivitäten des Themenbereichs finden Sie unter: www.fgw-nrw.de/oekonomie
