

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Hedtke, Reinhold

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hedtke, R. (2016). *Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung*. (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 1). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:ssoar-66437-2>

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>



Reinhold Hedtke

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Herausgeber



FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.
Kronenstraße 62
40217 Düsseldorf

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

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

Prof. Dr. Till van Treeck

Themenbereich

Neues ökonomisches Denken

Themenverantwortliches Vorstandsmitglied

Prof. Dr. Till van Treeck

Förderung

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

ISSN

2510-4497

Erscheinungsdatum

Düsseldorf, Oktober 2016

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Auf einen Blick

- Charakteristika der sozioökonomischen Bildung sind Problemorientierung, soziale Einbettung der Wirtschaft, wissenschaftliche und politische Pluralität.
- Schulen müssen sich zunehmend gegen weltanschauliches, wissenschaftliches, wirtschaftliches und politisches Lobbying aus Unternehmen und ihrem Umfeld wehren. Politik und Bildungsbehörden lassen die Schulen damit meist allein.
- Auch jüngere Lehrpläne bleiben hinter dem Stand der Wissenschaft zurück. Das gilt vor allem für Wissen aus den Bereichen Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik. Gerade dieses Wissen ist heute besonders wichtig.
- Fächer wie Politik/Wirtschaft, Erdkunde bzw. Geografie und Sozialwissenschaften vermitteln Wirtschaftswissen aus unterschiedlichen Perspektiven. Aber eine systematische Koordination fehlt.
- Externe Unterrichtsmaterialien dienen oft politischen und ideologischen Zielen. Über die Schulen wollen sie das allgemeine Meinungsklima nachhaltig beeinflussen. Auch hier ist die Bildungspolitik gefordert.

Abstracts

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Die Debatte um die sozio/ökonomische Bildung an Schulen hält an. Der Beitrag analysiert sie aus politischer, fachdidaktisch konzeptioneller, fachwissenschaftlicher, curricularer und medialer Perspektive und fragt: Welche Akteurgruppen prägen das Feld, und was wollen sie erreichen? Welche Bildungsziele verfolgt die sozioökonomische Bildung? Was sind die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Schwächen der gängigen Konzepte ökonomischer Bildung? Orientieren sie sich hinreichend am wissenschaftlichen Diskussionsstand? Berücksichtigen sie auch Wissen aus dem breiten Feld von Politischer Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik? Wie ist dieser Bereich in den Kernlehrplänen der einschlägigen Fächer repräsentiert? Wer bringt externe Unterrichtsmaterialien mit welchen Strategien in die Schulen? Wie gehen Lehrkräfte damit um?

Paradigm bias, incomplete curricula and tendentious material? A study of shape and substance of socio/economic education

There is a continuing debate on socio/economic education in schools. The paper analyses this debate from political, subject-didactic and conceptual, scientific, curricular and media perspectives. Its key questions are: Which groups of actors shape the field, what are their main goals? What are the educational aims of socio-economic education? What are the main deficits of prevalent approaches to economic education? Do they sufficiently orient themselves towards the scientific state of the art? Do they consider knowledge from the broad field of political economy, theory of economic policy and macroeconomics? In which way is knowledge from this field represented in the core curricula of relevant school subjects? Which actors are pushing teaching resources from outside into the schools and which strategies are applied? How do teachers handle this issue?

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis	iv
Einleitung.....	1
1 Zielsetzungen von sozioökonomischer Bildung	2
1.1 Zur konzeptionellen Basis.....	2
1.2 Ziele und Prinzipien	4
2 Akteurstrukturen im Feld sozio/ökonomischer Bildung.....	9
2.1 Fälle von Lobbyerfolg	9
2.2 Netzwerke und mediale Resonanzen	11
2.3 Interessen und Ideologie	15
3 Defizite der fachdidaktisch-bildungspolitischen Debatte.....	17
3.1 Defizitäre Wissenschaftsorientierung	17
3.2 Handlungsorientierung, Mikro-Bias, Ordo-Bias und Makro-Defizit.....	22
3.3 Domänen und Schulfächer	25
4 Politische Ökonomie und Makroökonomik in Wissenschaft und Schule	30
4.1 Zur Bildungsrelevanz von Politischer Ökonomie und Makroökonomik	31
4.2 Politische Ökonomie und Makroökonomik in Lehrplänen in NRW	33
4.2.1 Sekundarstufe I.....	34
4.2.2 Sekundarstufe II.....	42
4.2.2.1 Berufskolleg	43
4.2.2.2 Allgemeinbildende Sekundarstufe II.....	50
Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft.....	50
Geografie und Geschichte	57
5 Externe Unterrichtsmaterialien	64
5.1 Zugangswege, Produzent_innen und <i>gate keeper</i>	65
5.1.1 Lernmittel und Lernmaterialien.....	65
5.1.2 Anbieter_innen und Angebote	67
5.2 Nutzungsweisen und Motive	71
5.3 Interessenlagen und Positionierungen	73
5.4 Bildungspolitik und Forschung.....	76
Literatur.....	81

Abbildungsverzeichnis

Übersicht 1: Europa, Weltwirtschaft und Globalisierung im Fach Wirtschafts- und Betriebslehre in der dualen Ausbildung in Technik/Naturwissenschaft	45
Übersicht 2: Europa, Weltwirtschaft und Globalisierung im Fach Wirtschafts- und Betriebslehre in der dualen Ausbildung im Ernährungs- und Versorgungsmanagement	46
Übersicht 3: Europa im Fach Politik/Gesellschaftslehre in der dualen Ausbildung in Technik/Naturwissenschaften	48
Übersicht 4: Europa im Fach Politik/Gesellschaftslehre in der dualen Ausbildung im Ernährungs- und Versorgungsmanagement	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stilisierter Vergleich sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung	7
Tabelle 2: Lehrpläne mit potenziell wirtschaftlichen Themen und Inhalten (Sek. I)	35
Tabelle 3: Gesamtwirtschaftliche Themen der Fächer Politik, Politik/Wirtschaft (Sek. I)	38
Tabelle 4: Gesamtwirtschaftliche Themen der sozialwissenschaftlichen Domäne (Sek I)	39
Tabelle 5: Gesamtwirtschaftliche Themen im Fach Erdkunde (Sek. I)	41
Tabelle 6: Gesellschaftswissenschaftliche Lehrpläne in der gymnasialen Oberstufe	50
Tabelle 7: Gesamtwirtschaftliche Themen in Sozialwissenschaften (Sek. II)	52
Tabelle 8: Gesamtwirtschaftliche Themen in Sozialwissenschaften/Wirtschaft (Sek. II)	54
Tabelle 9: Gesamtwirtschaftliche Themen in Geografie (Sek. II)	58
Tabelle 10: Gesamtwirtschaftliche Themen in Geschichte (Sek. II)	62

Einleitung

Sozioökonomische Bildung und Sozioökonomiedidaktik haben in den letzten Jahren erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen. Das haben sie zum einen der breiten wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kritik zu verdanken, die sich im Jahre 2010 an einem Gutachten zur ökonomischen Allgemeinbildung entzündet und danach fortgesetzt hat (vgl. Retzmann et al. 2010; Hedtke et al. 2010; Famulla et al. 2011). Diese Auseinandersetzung hat zum anderen eine Rückbesinnung auf die sozioökonomische Forschungstradition in der allgemeinbildenden Wirtschaftsdidaktik motiviert und diese aktualisiert (vgl. Überblick bei Hedtke 2015c). Die Grundgedanken sozioökonomischer Bildung waren über viele Jahre hinweg wenn nicht expliziter Konsens, so doch implizite Selbstverständlichkeit vieler wirtschaftsdidaktischer Publikationen.

Bildungspolitisch diente das Konzept einer ‚sozio-ökonomischen‘ Bildung im Jahre 2000 als Konsens für eine gemeinsame Initiative ganz unterschiedlicher Verbände für eine Stärkung wirtschaftlicher Themen im allgemeinbildenden Unterricht (vgl. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrer_innen, Wissenschaft, Arbeitgeber_innen und Gewerkschaften 2000; Kahsnitz 1999). Davon setzten sich Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände und einige Wirtschaftsdidaktiker_innen zehn Jahre später mit ihren Bildungsstandards für eine ‚ökonomische‘ Bildung ab. In diesen sind alle Züge einer *sozio-ökonomischen* Bildung, die das Memorandum von 2000 betonte, systematisch entfernt: Orientierung auf Arbeits- und Wirtschaftswelt, Problemorientierung, Interdisziplinarität, wissenschaftliche Multiperspektivität und gesellschaftliche Einbettung der Wirtschaft (vgl. Retzmann et al. 2010; Hedtke 2015c, S. 28–30). Parallel dazu änderte die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung Anfang 2011 ihre Satzung: Sie ersetzte ‚sozialökonomische‘ durch „ökonomische“ Bildung und führte das neue Vereinsziel „Etablierung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft in allgemein bildenden Schulen“ ein (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2016).

Damit sind bereits die zentralen Aspekte, mit denen sich die vorliegende Expertise auseinandersetzt, benannt. Herauszuarbeiten ist, was die charakteristischen Ziele sozioökonomischer Bildung sind (Kap. 1). Die Ziele ökonomischer und sozioökonomischer Bildung und ihre Wirkungskraft verquicken sich aber mit den Interessen und Orientierungen der Akteurgruppen, die sie sich jeweils zu eigen machen. Das macht eine kurze Skizzierung der involvierten Akteur_innen notwendig (Kap. 2).

Die folgenden Analysen konzentrieren sich dann auf die Debatten, welche die Akteur_innen aus dem Wissenschaftssystem und aus dem Bildungssystem über die ökonomische und sozioökonomische Bildung führen, und arbeiten einige von deren Defiziten heraus (Kap. 3). Zu diesen Defiziten zählen verengte und verzerrte Wahrnehmungen im breiten Feld der Politischen Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik. Mit ihnen beschäftigt sich das nächste Kapitel; es setzt dabei den Schwerpunkt auf die gültigen Kernlehrpläne der einschlägigen Fächer (Kap. 4). Eine wichtige Strategie besteht in der Verbreitung von Unterrichtsmaterialien, um Einfluss auf die schulische ökonomische Bildung zu nehmen. Welche Akteur_innen hier wie vorgehen und wie die Lehrkräfte mit den externen Angeboten umgehen, untersucht abschließend das Kapitel 5.

1 Zielsetzungen von sozioökonomischer Bildung

Sozioökonomische Bildung versteht sich als ein Teil der umfassenderen gesellschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Bildung, die die politische und die soziale Bildung einschließt (vgl. z. B. Kahsnitz 2005; Hedtke 2006, 2011; Weber 2015b). Sozioökonomische Bildung schließt das Wissen und Können selbstverständlich mit ein, das die disziplinär, paradigmatisch, methodologisch, theoretisch, methodisch und thematisch wesentlich engere orthodoxe¹ ökonomische Bildung bevorzugt. Aber sie behandelt es als einen besonderen Wissensbestand neben anderen und nicht als hegemoniales curricular und unterrichtlich zu privilegierendes Wissen. Es kann also nicht überraschen, dass es eine gemeinsame Schnittmenge von Zielen, Prinzipien und Gegenständen ökonomischer und sozioökonomischer Bildung gibt. Deshalb können wir uns im Folgenden auf die Ziele und Prinzipien konzentrieren, die spezifisch für die sozioökonomische Bildung sind.²

1.1 Zur konzeptionellen Basis

Zu den zentralen Elementen der sozioökonomiedidaktischen Konzeption zählen ein breiter Gegenstandsbegriff, die gesellschaftliche Einbettung von Wirtschaft und ein anspruchsvoller Domänenbegriff.

Gegenstandsbereich der sozioökonomischen Bildung sind Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft und wirtschaftliche oder wirtschaftlich relevante Institutionen. Im Zentrum stehen die Funktionen Produktion, Konsum, Verteilung, mit denen eine Gesellschaft ihre materielle Reproduktion und die ihrer Mitglieder sichert. Auf der konzeptionellen Ebene dient ein materieller Wirtschaftsbegriff zur Abgrenzung des Gegenstandsbereichs; im Unterricht kommt selbstverständlich auch der formale Begriff zur Sprache, der sich auf Konzepte wie Zweckrationalität, Wirtschaftlichkeit, Effizienz, Rentabilität stützt. Erst beide zusammen, der materiale und der formale Wirtschaftsbegriff, realisieren das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, da beide Begriffe in den Bezugswissenschaften relevant sind und es sich deshalb verbietet, nur einen davon willkürlich für die Schule auszuwählen.

Was in einer Gesellschaft als ‚wirtschaftlich‘ gilt, hängt von der sozialen Sinnzuschreibung ab; diese kann sich ändern, wie der doppelte Prozess der Ökonomisierung zeigt. In ihm dehnt sich zum einen der Geltungsbereich des Wirtschaftlichen auf bisher (vorwiegend) anders formatierte Institutionen, Organisationen, Entscheidungen und Handlungen aus. Zum anderen schreitet

¹ Die übliche Unterscheidung Orthodoxie/Heterodoxie ist spezifisch für die Volkswirtschaftslehre. In den anderen Sozialwissenschaften unterscheidet man eher konventionelle von unkonventionellen Ansätzen (vgl. Davis 2008, S. 351–352). Die Bezeichnung ‚Orthodoxie‘ findet hier Verwendung für Ansätze der Wirtschaftsdidaktik, für die mindestens zwei der folgenden fachdidaktischen Charakteristika gelten: Monodisziplinarität, Monoparadigmatizität, normativer Ökonomismus (Zweckrationalität, Rechenhaftigkeit, Effizienz als Erziehungsziele), asoziales Akteurkonzept (vgl. Davis 2008, S. 360)

² Bei den folgenden Ausführungen stütze ich mich auch auf vorhergehende Arbeiten, darunter Hedtke 2014a, Hedtke 2015b und Hedtke 2015c.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

aber auch die Ökonomisierung in der Wirtschaft selbst voran. Bei beiden Prozessen kommt es immer auch zu politischen und gesellschaftlichen Konflikten, und diese Prozesse und Konflikte betreffen die Lernenden, heute und zukünftig. Deshalb greift die Sozioökonomiedidaktik sie an prominenter Stelle auf.

Wie die Vielzahl unterschiedlich strukturierter Schulfächer belegt, ist die Abgrenzung von schulischen Domänen kontingent. Den Fachdidaktikwissenschaften kommt weder das Primat für deren Definition zu, noch können sie sich auf eine zwingende Logik für das Zuschneiden von Domänen berufen. Die Sozioökonomiedidaktik geht von einer Domäne Gesellschaft aus, die die Subdomänen Politik (\neq Politikwissenschaft), Wirtschaft (\neq Wirtschaftswissenschaften) und Gesellschaft (\neq Soziologie) umfasst. Sozioökonomische Bildung ist dann Teil einer umfassenderen sozialwissenschaftlich fundierten Bildung. Sie steht damit in der sozialwissenschaftlichen Tradition ökonomischer Bildung (vgl. Steinmann/Ochs 1994; Steinmann 1997).

Eine Bildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich vorrangig mit gesellschaftlichen, das heißt mit kollektiven politischen, wirtschaftlichen und sozialen Phänomenen und Problemen, und mit gesellschaftlich bedingten individuellen Phänomenen und Problemen beschäftigt. Das schließt selbstverständlich die Mikroebene ein, etwa das mitbestimmte Unternehmen oder den durch Arbeitslosigkeit verarmten Privathaushalt. Sozioökonomische Bildung fördert dann „Fähigkeiten und Fertigkeiten in sozial, politisch und ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen *Zusammenlebens*.“ (Weber 2010b, S. 108, Hervorh. RH)

Ein Vorschlag für besonders relevante kollektive Schlüsselprobleme, mit denen sich auch die sozioökonomische Bildung beschäftigen soll, lautet (in Anlehnung an den Vorschlag von Hippe 2010, S. 49-61, 384-385; vgl. Hedtke 2015c, S. 24–25):

- Effektivität und Legitimität politischer Entscheidungen,
- internationaler Frieden und Unterbindung von Gewalt,
- gesamtwirtschaftlicher Wohlstand und sozioökonomische Gerechtigkeit,
- ökologische Lebensgrundlagen und Nachhaltigkeit,
- friedlich-produktives Zusammenleben, sozioökonomisch-kulturelle Integration,
- Armut und Verwirklichungschancen im globalen Kontext.

Zur Definition des Gegenstandsbereichs als Wirtschaft im gesellschaftlichen Kontext passen drei sozioökonomische Basiskompetenzen, die Günter Kutscha vorschlägt:

- „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit),

- vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit),
- die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit).“ (Kutscha 2014, S. 74)

Kennzeichnend für sozioökonomische Bildung ist auch eine kritische Perspektive auf wirtschaftliche Phänomene, Denkmuster, Strukturen, Institutionen und Handlungsweisen. Sie begründet sich aus dem Subjektbezug von Bildung, aus der sozialen Dimension von Subjektivität und aus den individuellen und kollektiven Interessen an Emanzipation (vgl. Kutscha 2014, S. 74).

1.2 Ziele und Prinzipien

Sozioökonomische Bildung begründet eine Reihe von Bildungsprinzipien als besonders relevant. Sie werden hier zusammenfassend präsentiert; ausführlichere Darstellungen finden sich andernorts (vgl. z. B. Kahsnitz 1999, 2008, 2014; Famulla et al. 2011, 2014b, S. 390–395; Hedtke 2014a; Weber 2014; Engartner/Krisanthan 2013).

Die wichtigsten sozioökonomiedidaktischen Bildungsprinzipien strukturieren die Zugänge zu den drei Dimensionen Subjekt, Objektbereich und Wissenschaft. Sie lauten:

- *in Bezug auf die Bildungssubjekte:*
 - (1) Subjektorientierung:
Bezugnahme von Lernen und Bildung auf persönlich bedeutsame sozioökonomische Lebenswelten, Lebenssituationen, Alltagsphilosophien und Weltorientierungen;
 - (2) Bildungsrelevanz:
Beitrag zur Entwicklung von persönlichen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnissen in Bezug auf Wirtschaft und kritische Reflexion als Relevanzkriterien für die Aneignung von Wissen und Können;
- *in Bezug auf die Gegenstandsbereiche:*
 - (3) Problemorientierung:
Beitrag zu Beschreibung, Erklärung, Beurteilung und Bearbeitung von sozioökonomischen Schlüsselproblemen als Auswahlkriterium für Wissensbestände und Kompetenzen;
 - (4) Einbettung:
Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene, Probleme, Praktiken und Theorien mit Bezug auf Gesellschaft, Geschichte und Raum;
 - (5) Diversität:
Analyse und Reflexion von theoretischer, politischer, normativer, methodischer und

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

praktischer Vielfalt, Multikulturalität und ubiquitärer Ungleichheit im wirtschaftlichen Feld und im Alltag der Akteur_innen;

(6) Wissenspluralität:

Aufmerksamkeit für unterschiedliche Wissensformen und deren Relationierung im Lern- und Bildungsprozess (v. a. Alltags-, Kultur-, Professions-, Wissenschaftswissen);

(7) Legitimation:

Analyse und Reflexion der Legitimationsbedürftigkeit von wirtschaftlichem Denken und Handeln in der gesellschaftlich kontextualisierten Wirtschaft und der prinzipiellen Pluralität der dafür verfügbaren Rechtfertigungsgründe;

(8) Kontroversität:

Analyse und Reflexion unterschiedlicher wirtschaftlicher Weltbilder, Menschenbilder, Normen, Ideologien sowie auf Wirtschaft bezogener politischer Grundorientierungen und Interessenlagen;

(9) Kritik:

theoretisch und empirisch sowie normativ immanente und transzendente kritische Analyse der real existierenden Wirtschaft in der Gesellschaft und ihrer Alternativen;

▪ *in Bezug auf die Wissenschaften:*

(10) Wissenschaftsorientierung:

Wissenschaftlichkeit als ein allgemeines, transdisziplinäres methodisches Prinzip der Gewinnung und Prüfung von Wissen und als dessen Gütekriterium sowie Skepsis und Kritik als wissenschaftlicher Habitus;

(11) Sozialwissenschaftlichkeit:

Transdisziplinarität, Multidisziplinarität und Disziplinarität im Feld der Sozialwissenschaften mit Fokus auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft;

(12) Multiparadigmatizität:

paradigmatischer Pluralismus von sozialwissenschaftlichen Konzepten bezogen auf den Objektbereich Wirtschaft mit dem Ziel wissenschaftlicher Mehrperspektivität.

Die sozioökonomische Bildung beansprucht für diese Prinzipien keine Exklusivität, einige mögen sich auch in der ökonomischen Bildung als wirtschaftswissenschaftliche Bildung wiederfinden. Deshalb kann man die Positionen von sozioökonomischer Bildung und orthodoxer ökonomischer Bildung nicht einfach einander dichotomisch gegenüberstellen, vielmehr mischen sie sich und nähern sich auch in einzelnen Punkten einander an (vgl. Tabelle 1).

Die größten Unterschiede bestehen bei den fünf auf Gesellschaft bezogenen Prinzipien – gesellschaftliche Problemorientierung, soziale Einbettung, Wissenspluralität, Diversität und Kontroversität – sowie bei den Prinzipien Sozialwissenschaftlichkeit und Multiparadigmatizität. Vertreter_innen der orthodoxen ökonomischen Bildung lehnen die Sozialwissenschaftlichkeit nicht nur

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

vehement ab. Vielmehr vertreten sie ein Konzept monodisziplinärer Reinheit und fordern gerade deshalb das Separatfach Wirtschaft, um sozialwissenschaftliches Wissen über Wirtschaft aus dem Curriculum auszumerzen, das nach ihrer Auffassung kein wirtschaftswissenschaftliches Wissen ist.

Nicht nur in diesem Punkt vertreten orthodoxe und sozioökonomische Bildung anscheinend unvereinbare Positionen. Eine gravierende Differenz zwischen orthodoxer ökonomischer und sozioökonomischer Bildung besteht auch im Verständnis des Prinzips der Wissenschaftsorientierung.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Tabelle 1: Stilisierter Vergleich sozioökonomischer und ökonomistischer³ Bildung

	<i>Idealtypischer Pol</i> Sozioökonomische Bildung	<i>Idealtypischer Pol</i> Ökonomistische Bildung
<i>Kriterium:</i>	← <i>Kontinuum</i> →	
<i>Bildungsgegenstand</i>	Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft	‚Erkenntnisperspektive‘ der Wirtschaftswissenschaften
<i>Bildungsziel</i>	Kontextualisierung des Denkens und Handelns in der und über die Wirtschaft (Sinnbildung, Reflexion)	Ökonomisierung des Denkens und Handelns (Knappheitsreduktion, Effizienzsteigerung)
<i>Grundprinzipien</i>	Subjektorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung	Disziplinentorientierung (Paradigmaorientierung)
<i>Wissenschaftsbezug</i>	Sozialwissenschaften (Wissenschaftswissen über Wirtschaft)	Wirtschaftswissenschaften (VWL, BWL)
<i>Disziplinarität</i>	sozialwissenschaftlich multi- und transdisziplinär	monodisziplinär (‚Ökonomie‘ als Disziplin)
<i>Paradigmatizität</i>	multiparadigmatisch (Paradigmen der Sozialwissenschaften)	monoparadigmatisch (Paradigma der ‚Ökonomik‘)
<i>Weltbild</i>	Kulturalistisch	mechanistisch
<i>Akteur</i>	Sinn, Rationalität als Konstrukt: kulturell konstituierter Akteur	Kalkül, Rationalität als Fakt: natürlicher Homo oeconomicus
<i>wirtschaftliches Handeln</i>	interpretationsbedürftig; kulturell geprägt, sozial eingebettet, individuell sinnhaft	kalkulationsbedürftig; individuell-rationale Reaktion auf Anreize
<i>Wissensformen</i>	subjektives, kulturelles, pragmatisches, wissenschaftliches Wissen Deutungs- und Handlungswissen	(wirtschaftswissenschaftliches) Wissenschaftswissen Begriffs- und Modellwissen und deduziertes Anleitungswissen

Tabelle in Anlehnung an Hedtke 2015c, S. 27

Selbst wenn man die Reduzierung des Wissenschaftsbezugs orthodoxer ökonomischer Bildung auf die Wirtschaftswissenschaften unhinterfragt akzeptieren würde, bliebe das grundsätzliche Problem, dass sie sich *innerhalb der Wirtschaftswissenschaften* willkürlich nur auf bestimmte Paradigmen und Theorietraditionen beziehen und andere ebenso willkürlich ausblenden (vgl. hierzu Kaminski/Eggert 2008 und Seeber et al. 2012). Ihren wirtschaftsdidaktischen

³ Als ökonomistisch bezeichnen wir eine doppelt verkürzte ökonomische Bildung, die sich konzeptionell auf Zweckrationalität, Knappheit, Rechenhaftigkeit und monetäre Effizienz als Perspektive reduziert, hauptsächlich auf der Standardtheorie der Volkswirtschaftslehre (Mainstream) sowie der mikroökonomischen Strömung der BWL gründet, andere Sozialwissenschaften ausblendet und Wirtschaft vorwiegend isoliert von Gesellschaft und Politik thematisiert. Das Merkmal *ökonomistisch* ist also breiter angelegt als das Merkmal *orthodox*, das sich nur auf die paradigmatische Positionierung innerhalb (vor allem) der Volkswirtschaftslehre bezieht.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Konzeptionen fehlt eine Wissenschaftsorientierung, die sich auf der Basis des wirtschaftswissenschaftlichen *state of the art* ausweisen und legitimieren kann. Vielmehr verzichten sie völlig darauf, den Stand der Wirtschaftswissenschaften mit Blick auf ökonomische Bildung zu rezipieren. Insofern ist die Wissenschaftsorientierung der orthodoxen ökonomischen Bildung willkürlich.

Aber auch das Prinzip der Lebenssituationsorientierung und der wirtschaftsdidaktisch vielbeschworene Begriff ‚ökonomisch geprägte Lebenssituation‘ (vgl. Steinmann 1997; Fridrich 2012, S. 30–37) sind bisher unzureichend ausgearbeitet und voller Widersprüche, sowohl theoretisch als auch empirisch. In der Sozioökonomiedidaktik entwickelt man derzeit ein sozialwissenschaftlich belastbares Konzept von Situation, mit dem man das entsprechende fachdidaktische Prinzip präzisieren kann.

2 Akteurstrukturen im Feld sozio/ökonomischer Bildung

Im Feld der ökonomischen und sozioökonomischen Bildung haben wir es mit einer Vielzahl von vielfach miteinander verflochtenen Akteur_innen zu tun, die in zahlreichen Organisationen, Initiativen und Koalitionen auf die diversen politischen, administrativen und pädagogischen Entscheidungen Einfluss zu nehmen versuchen. Wir beschränken uns hier auf den Bereich der allgemeinen schulischen Bildung.

Wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen werden, gibt es bereits sehr viel Einzelwissen über die einschlägigen Akteur_innen. Was aber fehlt, und dringend nötig wäre, sind systematische Netzwerkanalysen, die erlauben nachzuverfolgen, was die auf nationaler und regionaler Ebene relevanten Akteurkonstellationen sind und welche ihrer Aktivitäten zu welchen bildungspolitischen Erfolgen führen. Man kann das Folgende auch als eine exemplarische Illustration der fortgeschrittenen und weiter fortschreitenden Ökonomisierung der Allgemeinbildung lesen.

Zunächst skizzieren wir aufschlussreiche Fälle erfolgreichen Lobbyings (Kap. 2.1), um dann etwas systematischer die relevanten Akteur_innen und ihre medialen Begleiter_innen vorzustellen (Kap. 2.2). Knappe Überlegungen zu den politischen Interessenlagen schließen dieses Kapitel ab (Kap. 2.3).

2.1 Fälle von Lobbyerfolg

Einen Überblick über die Akteurstrukturen im Feld der ökonomischen Bildung gewinnt man durch die Betrachtung einzelner Fälle von Lobbyismus sowie durch den historischen Rückblick auf die Meilensteine der Kampagne für ein Separatfach Wirtschaft.

Das jüngste Beispiel bietet die Erfindung und Durchsetzung des neuen Schulfachs Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Hierbei handelt es sich um einen höchst aufschlussreichen Fall von Lobbyismus, in dem das ganze Repertoire von Ressourcen und Instrumenten zum Einsatz kam (vgl. Kramer 2015). Er zeigt auf exemplarische Weise, wie Politiknetzwerke und Advocacy-Koalitionen ihre bildungspolitischen Interessen durchsetzen. Zudem demonstriert der Fall nachdrücklich, wie sehr sie dabei auf die von ihnen und ihren publizistischen Unterstützer_innen seit über 15 Jahren systematisch bearbeitete öffentliche Meinung zählen können (vgl. z. B. Hedtke 2008, 2012, 2015a, S. 135–138, 2015c, S. 28–30).

Der Fall belegt ebenfalls, dass man durch immerwährende Wiederholung derselben Behauptungen nachhaltige Erfolge beim (bildungs-)politischen Agenda-Setting auch von außerhalb des politischen Systems erzielen kann. Wie im Thomas-Theorem beschrieben, kann der Glaube Berge versetzen (vgl. Mijić 2010), und inzwischen glaubt die Öffentlichkeit schlicht an die gebetsmühlenartig wiederholte Situationsdefinition, dass die ökonomische Bildung ganz besonders wichtig sei und dass es um sie in den Schulen ganz besonders schlecht stehe.

Ähnliche Akteurstrukturen, Koalitionen und mediale Strategien findet man in Nordrhein-Westfalen (NRW) beim Projekt Schulfach Wirtschaft an Realschulen. Auch die Industrie- und Handelskammern machten sich dafür stark. Das politisch-ideologische Profil der aktiv beteiligten Organisationen entsprach dem in Baden-Württemberg. Einflussreiche Printmedien unterstützten das Vorhaben durch einseitige Berichterstattung, vorneweg die Frankfurter Allgemeine Zeitung. Allerdings gab es in diesem Konflikt in NRW eine andere parteipolitische Konstellation: CDU und FDP unterstützten das Vorhaben massiv, während es insbesondere Die Grünen, aber auch die SPD ablehnten. Eine politikwissenschaftlich angelegte Fallstudie zu dieser Auseinandersetzung um das Schulfach Wirtschaft wäre höchst aufschlussreich.

Eine Fallstudie wert wäre sicher auch die lobbyistische Arbeit für die Privilegierung der ökonomischen Bildung in der gymnasialen Sekundarstufe II in NRW. Sie wurde 2004 mit Erfolg gekrönt: Das Schulministerium führte das Fach Sozialwissenschaften/Wirtschaft ein (vgl. Kap. 4.2.2.2). Auch in der Sekundarstufe I des Gymnasiums gab es von 1993 bis 2008 das Fach Politik (Wirtschaft) mit eigenem Lehrplan, der den Schulen die Option gab, das Fach Politik mit Schwerpunkt auf dem ‚Lernfeld Wirtschaft‘ anzubieten (vgl. KM 1993, S. 34).

An dieser Stelle sei der Hinweis auf vergleichbare Fälle im Ausland erlaubt. Es gab und gibt in einer Reihe europäischer Länder ähnlich gelagerte Konflikte um die Position der ökonomischen Bildung in der Domäne Sozialwissenschaften, z. B. in Österreich, Frankreich und Lettland sowie, mit einer etwas anderen Konfliktlage, in der Schweiz.⁴ Auch dort verlaufen die strukturellen politischen Frontlinien zwischen den Befürworter_innen einer stärkeren Ökonomisierung der Schule samt einer Separierung ökonomischer Bildung in einem eigenen Schulfach einerseits und den Verfechter_innen einer integrierten politisch-ökonomischen Bildung andererseits meist ähnlich wie in Deutschland (vgl. Kap. 2.2).

Weitere Fallstudien würden sich sicher lohnen. Der Finanzindustrie ist es gelungen, auf breiter Front in den Unterricht der Schulen einzudringen und so die Finanzialisierung der Lebenswelt der Lernenden voranzutreiben. Dazu trägt insbesondere die Stiftung My Finance Coach bei, aber auch eine Vielzahl anderer Initiativen⁵ wie Geldlehrer Deutschland oder Finanzielle Bildung von e@sy Credit der Volksbanken und Raiffeisenbanken. Auch die Finanzialisierung der Bildung wurde und wird vonseiten der Schlüsselakteur_innen mit gut vorbereiteten Medienkampagnen begleitet; auf kritische Pressestimmen trifft man nur selten.

Wichtige Felder der Ökonomisierung von Schule und Unterricht sind auch die vielfältigen Aktivitäten im Kontext der Berufsorientierung sowie von Schulpartnerschaften mit Unternehmen oder von Unternehmenssimulationen wie Schülerfirmen.

⁴ Vgl. Fridrich 2012; Greimel-Fuhrmann 2012/13; Chatel 2010; Chatel 2015; Ozoliņa 2007. Die schweizerischen Unternehmerverbände befürworten das neue integrative Fach ‚Wirtschaft, Arbeit, Haushalt‘, kritisieren aber seine Inhalte; vgl. Bossard/Baumann 2014; Aschwangen/Gerny 2016.

⁵ Vgl. dazu die Webseiten <https://www.myfinancecoach.org/>, <http://geldlehrer.org/>, <https://www.finanzielle-bildung-foerdern.de/> (Zugriff: 30. März 2016).

Zur Berufsorientierung gehört unter anderem auch das Betriebspraktikum, das überwiegend von der Unternehmensseite regiert wird. Betriebspraktika dauern in der Sekundarstufe I in NRW mindestens zwei Wochen; möglich ist auch eine Dauer von drei Wochen (vgl. MSW 2010). Mit Vor- und Nachbereitung kann man als Untergrenze 120 Unterrichtsstunden ansetzen, das entspricht drei Kontingentstunden in der Stundentafel.

Die Einflussnahme für mehr ökonomische Bildung und ein Separatfach Wirtschaft erfolgt über mehrere strategische Zugänge. Analytisch unterscheiden kann man den normalen politischen Lobbyismus mit Stoßrichtung auf bildungspolitische Entscheider_innen, etwa für das Separatfach Wirtschaft, das *deep lobbying* als systematische Beeinflussung der allgemeinen öffentlichen Meinung (vgl. Kap. 5.3), die Intrusion in das Bildungssystem als Durchdringen des schulischen Alltags in Form von Material, Expert_innen und institutionalisierten Kooperationen und als Vorherrschaft im Feld spezifischer Bildungsaufgaben wie der Berufsorientierung. Alles zusammen treibt die Ökonomisierung der Schulen und der Bildung voran.

2.2 Netzwerke und mediale Resonanzen

Netzwerke setzen sich aus personalen und organisationalen Akteur_innen zusammen.⁶ Als Lobbyakteur_innen im weiteren Sinne fungieren zum einen ganz oder teilweise für diesen Zweck geführte Organisationen, zum anderen mit Lobbyfunktionen betraute Abteilungen oder Personen innerhalb einer Organisation mit überwiegend anderen Aufgaben. Wir finden im Feld der ökonomischen Bildung eine bunte Mischung davon. Die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, das Institut der deutschen Wirtschaft Köln oder die Stiftung My Finance Coach sind Beispiele für den ersten Typ. Den zweiten Typ illustrieren das Oldenburger Institut für ökonomische Bildung, die Bildungs- und Schulreferent_innen der 80 Industrie- und Handelskammern sowie der 53 Handwerkskammern, der Arbeitgeber- und Branchenverbände und einer Reihe von Großunternehmen oder die aus wenigen Personen bestehende DGB-Initiative Schule und Arbeitswelt.

Die heute hohe politische Aufmerksamkeit für ökonomische Bildung geht auf eine langjährige bildungspolitische Kampagne zurück (vgl. Hedtke 2008; Möller/Hedtke 2011). Diese Kampagne begann schon in den 1990er Jahren. Sie stützt sich auf wechselnde Kooperationsstrukturen, die von einem konstanten Kern von Schlüsselakteur_innen gesteuert werden.⁷

Zu den maßgeblichen Akteur_innen zählen die Bertelsmann-Stiftung, die in den ersten Jahren der Kampagne als advokatorischer Think-Tank agiert, und das Oldenburger Institut für ökonomische Bildung (IÖB) unter Leitung von Hans Kaminski. Sie finanzierte seit 2002 großzügig eine bundesweit realisierte Lehrerfortbildung Ökonomische Bildung Online, die das IÖB inhaltlich gestaltete und auf Linie mit den orthodoxen Wirtschaftswissenschaften brachte. Ein weiterer wich-

⁶ Vgl. zum Folgenden Hedtke 2015a, S. 141–143.

⁷ Im Folgenden stütze ich mich auch auf Hedtke 2015a und Hedtke 2012.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

tiger Akteur, das Deutsche Aktieninstitut, repräsentiert die Finanzindustrie; seine bildungspolitischen Papiere für mehr ökonomische Bildung gehen wesentlich auf Kaminski zurück; dasselbe gilt für den Bundesverband deutscher Banken. Hinzu kommen als frühe Unterstützer_innen aus dem konservativen Lager die Ludwig Erhard Stiftung und die Konrad-Adenauer-Stiftung.

Besonders bedeutsam im Feld der ökonomischen Bildung sind heute Organisationen, die der privaten unternehmerischen Wirtschaft gehören oder ihr ideologisch und interessenpolitisch nahestehen, darunter Institute, Stiftungen und Think-Tanks wie das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) samt ihrer Vorfeldorganisation Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft und bis vor kurzem die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Hier kann man eine Konzentration der Kräfte beobachten, da die INSM ihr Schulportal an das IW abgegeben hat (vgl. Kap. 5.1.2). Zunehmend wichtig als Akteur_innen werden die bereits erwähnten Organisationen der Finanzwirtschaft; sie motiviert ein unternehmens- und branchenbezogenes Geschäftsinteresse gegenüber den Jugendlichen als zukünftigen Versicherungsnehmer_innen und Investor_innen. Die Bertelsmann-Stiftung und konservative parteinahe Stiftungen scheinen heute keine wichtige Rolle mehr zu spielen, soweit man dies an ihren öffentlich beobachtbaren Aktivitäten festmachen kann.

In die Kategorie der Schlüsselakteur_innen fallen auch die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern, der Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände sowie der Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Sie haben eine Vielzahl von Kooperationen mit Ministerien, Schulämtern und Schulen etabliert. Über gut eingespielte Formen wirken sie direkt in den politischen Raum hinein, haben beste Beziehungen zu den Schulen und zur Bildungsadministration und trugen und tragen erheblich zur medialen Begleitung der diversen Kampagnen für mehr ökonomische Bildung bei, zuletzt in Baden-Württemberg.

Durch ihren halbamtlichen Status als öffentlich-rechtliche Körperschaften und ihre Zwitterstellung zwischen Interessenverband und Behörde erhalten die Lobbyaktivitäten der Kammern einen Anschein von Gemeinwohlorientierung. Das öffnet ihnen die Schultore wesentlich leichter als anderen gesellschaftlichen Gruppen. Es verleiht ihnen darüber hinaus den Status von quasi-neutralen Expert_innen und verschleiert ihren Charakter als Interessenvertretungen.

Allerdings tendiert der Wirtschaftslobbyismus in den letzten Jahren zu einer strategischen Verlagerung weg von der kollektiven Interessenvertretung durch die Kammern und Verbände. Vor allem große Unternehmen verlassen sich zusehends weniger darauf und vergeben wesentlich mehr individuelle Aufträge für Lobbying an kommerzielle Agenturen als früher (vgl. Lesch 2010). Dazu passt, dass einzelne Unternehmen auch verstärkt kostenlose Onlinematerialien anbieten (vgl. Kap. 5.1.2).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Jenseits der Akteur_innen für die privatunternehmerische Wirtschaft gewinnen auch andere *public interest groups* in Feldern wie Konsum, Umwelt oder Kinder an Bedeutung (advokatorische Interessengruppen). Hierhin gehören etwa Verbraucherverbände sowie diverse Einrichtungen der Finanz- oder Schuldnerberatung. Aus dem wissenschaftlichen Feld heraus intervenieren auch Wirtschaftsdidaktiker_innen sowie Wirtschaftspädagog_innen und Vertreter_innen der allgemeinbildenden Berufs- und Arbeitsdidaktik, Haushaltsdidaktik und Sozialwissenschaftsdidaktik als interessenpolitische Akteur_innen.

Zusammengefasst zeigt sich, dass im Politiknetzwerk für mehr ökonomistische⁸ Bildung Organisationen der Kapitaleseite dominieren. Zu diesem Politiknetzwerk gehört auch das Expertennetzwerk, das sich um das Politikthema ökonomische Bildung und Schulfach Wirtschaft gruppiert (vgl. Schneider 2009). Es setzt sich aus bildungspolitischen Referent_innen der Verbände und Unternehmen, Wirtschaftsdidaktiker_innen, Ministerialen und Lernmaterialproduzent_innen zusammen (vgl. Möller/Hedtke 2011).

Auch das Politiknetzwerk Schulfach Wirtschaft bildet die klassischen Vernetzungsformen, beispielsweise qua Mehrfachmitgliedschaft. So ist etwa der im baden-württembergischen Kultusministerium für ökonomische Bildung zuständige Referent zugleich langjähriger Vorsitzender der arbeitgebereigenen Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft und Vorsitzender des Beirats des Kompetenzzentrums ökonomische Bildung Baden-Württemberg der Würth-Stiftung, einer Schlüsselakteurin der dortigen Schulfachkampagne.⁹ Diese Aufgabe teilt er sich mit dem Geschäftsführer des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft und der Abteilung Politik, Bildung und Arbeitsmarkt des Arbeitgeberverbandes Südwestmetall, der zugleich Mitglied des Landeskuratoriums des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft ist, dem auch der Geschäftsführer der Holtzbrinck-Verlagsgruppe angehört, und so weiter.¹⁰ Die Holtzbrinck-Stiftung hat sich die ökonomische Bildung und ein Separatfach Wirtschaft zur Hauptaufgabe gemacht;¹¹ sie war die wohl wichtigste Akteurin und Vernetzerin für dieses politische Projekt in Baden-Württemberg.

Damit sind die Medien als Adressat und als Akteur der Schulfachkampagne angesprochen. Seit langem unterstützen die Holtzbrinck-Medien und ihre Journalist_innen eine Expansion der ökonomischen Bildung und ein Separatfach Wirtschaft. Der Holtzbrinck-Konzern ist Marktführer der

⁸ Vgl. Fußnote 2.

⁹ Vgl. <http://www.schulewirtschaft-bw.de/ueberuns0.html>, http://www.oekonomische-bildung-bw.de/web/de/kompetenzzentrum/links_1/ueber_uns/beirat/uu_beirat.php, http://www.oekonomische-bildung-bw.de/web/media/downloads/pdf/kompetenzzentrum/Initiative_Wirtschaft.pdf (Zugriff: 30. März 2016).

¹⁰ Über den Dachverband Gesamtmetall finanziert er die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft mit; vgl. http://www.suedwestmetall.de/swm/web.nsf/id/pa_de_suedwestmetall-bildung.html, http://www.biwe.de/biwe_organisation.html, <https://www.stifterverband.org/content/landeskuratorium-baden-w%C3%BCrttemberg> (Zugriff: 30. März 2016).

¹¹ Vgl. Initiative Wirtschaft Verstehen Lernen, <http://www.dvhstiftung.com/die-initiative> (Zugriff: 30. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

deutschen Wirtschaftspublizistik. An der Expansion der schulischen ökonomischen Bildung zulasten anderer Bildungsbereiche hat er deshalb auch ein wirtschaftliches Interesse, mag sie ihm doch zukünftig neue Leser_innen zuführen. Die Initiative und Plattform Handelsblatt macht Schule arbeitet an diesem Ziel und wird dabei von Anfang an durch Expertise und didaktische Beiträge aus dem Oldenburger IÖB unterstützt. Das Portfolio des Medienkonzerns umfasst u. a. die Verlagsgruppe Handelsblatt (VHB) und die Verlagsgruppe Die Zeit. Engagierte journalistische Unterstützung für das Separatfach liefern vor allem Handelsblatt, WirtschaftsWoche und Die Zeit, moderater kommt sie auch vom Tagesspiegel. Zu den Presseaktivist_innen der Kampagne zählen auch Journalist_innen des Focus sowie der Wirtschaftsredaktionen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und der Süddeutschen Zeitung.

Auch die mediale Begleitung der Kampagne für mehr ökonomische Bildung und die asymmetrische Resonanz auf die – spätestens mit Gründung der Initiative für bessere ökonomische Bildung Ende 2010 – wissenschaftlich und bildungspolitisch *kontroverse* Diskussion um das Separatfach Wirtschaft wäre eine diskursanalytische oder netzwerkanalytische Fallstudie wert. Von ausgewogener Berichterstattung und kritischer Recherche würden sich in den meisten Printmedien vermutlich nur schwache Spuren finden.

Als Konterpart zum Politiknetzwerk ökonomistische Bildung entstand nach 2010 ein Kritiknetzwerk, aus dem heraus sich ein alternatives Diskursnetzwerk sozioökonomische Bildung entwickelte und etablierte (vgl. Janning et al. 2009). Seine Sichtbarkeit und Ausdifferenzierung kann man auf die Jahre 2013/2014 datieren.¹² Der wesentliche Impuls dafür kam aus der Fachdidaktikwissenschaft – die im Zuge ihrer Kritik an der wirtschaftsdidaktischen Orthodoxie die jahrzehntelange Tradition sozioökonomischer Bildung wiederentdeckte (vgl. Hedtke 2015c, S. 28–32).

Unter Beteiligung von Fachdidaktiker_innen bildete sich schließlich ein bundesweites Politiknetzwerk sozioökonomische Bildung heraus. Als relevante bildungspolitische Akteur_innen des Diskursnetzwerkes sozioökonomische Bildung treten vor allen Dingen die Gewerkschaften und Verbraucherverbände auf; hinzu kommen Nichtregierungsorganisationen wie LobbyControl. Auf Gewerkschaftsseite aktiv sind der DGB mit der Initiative Schule und Arbeitswelt sowie Einzelgewerkschaften wie GEW, IG Metall, Verdi und IG Bergbau, Chemie, Energie.

Daneben kommt es anlassbezogen zu regionalen Kritiknetzwerken, etwa jüngst in Baden-Württemberg zum Schulfach Wirtschaft. Akteur_innen der Ablehnungsfront haben ein breites Bündnis zusammengebracht, aus der Arbeitsgemeinschaft Gymnasialer Eltern im Regierungsbezirk Tübingen, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, dem Gesamtelternbeirat der Tübinger Schulen, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

¹² Vgl. als Belege dafür z. B. Engartner/Krisanthan 2013; Hedtke 2013a; Hedtke 2013b; Fischer/Zurstrassen 2014; Famulla 2014b; Kutscha 2014; Weber 2014; Zurstrassen 2014; früher: Kahsnitz 1999; Lange/Menthe 2011.

Baden-Württemberg, dem Philologenverband Baden-Württemberg und dem Verband Deutscher Schulgeographen, Landesverband Baden-Württemberg.

Aufmerksamkeit und Resonanz fanden das Kritiknetzwerk und das Diskursnetzwerk sozioökonomische Bildung vor allem in Rundfunk- und Fernsehmagazinen der öffentlich-rechtlichen Medien, in Teilen der Tagespresse und im Wochenmagazin Der Spiegel. Ähnliches gilt für die eben vorgestellte regionale Koalition.

2.3 Interessen und Ideologie

Brechen wir an dieser Stelle die Aufführung von Akteur_innen ab und wenden uns der Frage zu, wie das programmatische Portfolio aussieht, mit dem sie ein Separatfach Wirtschaft inhaltlich ausstatten wollen. Wenn sich unternehmernahe Verbände und Stiftungen sowie einzelne Konzerne so stark für das Wirtschaftsfach engagieren, kann man kaum erwarten, dass sie damit eine *kritische* ökonomische Bildung und eine kritische Grundhaltung zu wirtschaftlichen Themen vorantreiben wollen.

Alle bisher beobachteten Aktivitäten geben keinen Anlass dazu, von dort ein nachhaltiges Interesse an kritischer Bildung zu erwarten. Das illustrieren die wiederholten Interventionen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zur Durchsetzung eines einseitig positiven Bildes von Marktwirtschaft und Unternehmertum in Lernmaterialien oder die Intervention der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) beim Innenministerium, um ein Vertriebsverbot des Sammelbandes *Ökonomie und Gesellschaft* zu erreichen.

Kritikfähigkeit ist also kein vorrangiges Ziel. Vielmehr verfolgen die Lobbyist_innen des Politiknetzwerkes ökonomistische Bildung eine ideologisch-weltanschauliche, politische und ökonomische Agenda.¹³ Ihre ideologischen und politischen Interessen wurzeln zum einen ganz allgemein im Überzeugungssystem dieser Advocacy-Koalition (vgl. Janning et al. 2009). Ihre politischen und ökonomischen Interessen entspringen zum anderen ihrer wirtschaftlichen Position und Intention. Ökonomistische Bildung dient ihnen für beide Interessenkomplexe als Instrument der Wegbereitung, Durchsetzung und Legitimation gegenüber Jugendlichen.

Auch im Politiknetzwerk ökonomistische Bildung verstricken sich die wirtschaftlichen Interessen von orthodoxen Wirtschaftsdidaktiker_innen und Instituten für ökonomische Bildung (Forschungsgelder, Personalmittel, Honorare) mit denen der Wirtschaftsverbände, Stiftungen und Unternehmen (unternehmensfreundliche Gesetzgebung, niedrige Unternehmenssteuern, Abwälzen wirtschaftlicher Risiken auf die Verbraucher_innen oder die Allgemeinheit). Ein erheblicher Teil der universitären wirtschaftsdidaktischen Forschung wird mit Drittmitteln aus dem Umfeld der unternehmerischen Privatwirtschaft finanziert. Das gilt auch für die Entwicklung von Konzepten für die ökonomische Bildung (z. B. Deutsches Aktieninstitut, Bankenverband,

¹³ Die folgenden Passagen stammen in veränderter Form aus Hedtke 2015a, S. 138–141.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft). Von dieser Seite gibt es keinerlei Mittel für kritische oder auch nur skeptische Forschung und Lernmaterialentwicklung. Die organisierte Drittmittelakkumulation des neuen Homo oeconomicus im akademischen Kapitalismus ergänzt die mentale und soziale Nähe zu unternehmernahen Gruppen durch massive monetäre Abhängigkeit (vgl. allgemein Münch 2011).

Die hohen vierstelligen bis niedrigen fünfstelligen Beträge, mit denen beispielsweise ein Energiekonzern wie RWE schon einmal ein Universitätsseminar zur Energiepolitik für zukünftige Lehrer_innen sponsert, entsprechen dem zwei- bis vierfachen Jahresbudget einer durchschnittlichen Professur in den Fachdidaktikwissenschaften. All dies trägt wesentlich zum „Autonomieverlust von Forschen, Lehren und Lernen“ und zur „Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft für äußere Zwecke“ bei und führt in die „Sackgasse der Dogmatisierung.“ (Münch 2011, S. 126–127)

Alles in allem kann man die Konstellation der Akteur_innen im Feld der ökonomischen Bildung als Ausdruck eines asymmetrischen Pluralismus zugunsten der Kapitaleseite und ihr nahestehender Organisationen charakterisieren. Ihre pretiale Macht sichert ihnen eine dominante Position im Feld. Das zeigt sich am Einfluss von unternehmensnahen Lobbygruppen, Think-Tanks, Kammern und Unternehmen auf die öffentliche Meinung, die Bildungspolitik, auf die Schulen, den Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten. Auch in den online verfügbaren Lehr-Lern-Ressourcen manifestiert sich diese Dominanz (vgl. Kap. 5.1.2; Kap. 5.3). Die Asymmetrie zugunsten der Kapitaleseite betrifft auch den Bereich auf Wirtschaft bezogener fachdidaktischer Forschung und Entwicklung, da externe Finanziere erheblichen Einfluss zumindest auf die Wahl der Themen haben, die erforscht und entwickelt werden, und damit mitbestimmen, was unerforscht bleibt. Was dies inhaltlich für Forschungsergebnisse bedeutet, muss noch breiter untersucht werden. Diese Asymmetrie der Einflusschancen schlägt sich in vielen Bereichen nieder und bringt letztlich auch korrespondierende Einseitigkeiten in den Curricula hervor. Das belegt exemplarisch auch der Lehrplan für das neue Schulfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg (vgl. Weber 2015a; Hedtke 2015d).

Insgesamt gesehen herrscht hinsichtlich der Akteurstrukturen in unserem Feld dringender empirischer Forschungs- und Aufklärungsbedarf. Denn vieles deutet darauf hin, dass die ökonomische Bildung an Schulen zum Spielfeld der weltanschaulichen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Partikularismen der privaten unternehmerischen Wirtschaft und ihrer – wechselnden! – politischen Verbündeten zu werden droht.

3 Defizite der fachdidaktisch-bildungspolitischen Debatte

Unsere bisherige Analyse hat bereits wirtschaftsdidaktische Defizite angedeutet: die Unbestimmtheit des Konzepts Lebenssituation, die schwache Wissenschaftsorientierung der orthodoxen ökonomischen Bildung, die Abhängigkeit der wirtschaftsdidaktischen Forschung von privatwirtschaftlicher Finanzierung und deren Folge für Forschungsthemen und -ergebnisse sowie den Mangel an kritischer Analyse der externen, ebenfalls meist von privatwirtschaftlichen Akteur_innen und ihren Verbänden produzierten Unterrichtsmaterialien.

Auch bildungspolitische Defizite sind deutlich geworden: die strategische Erfindung des ‚Problems‘ ökonomische Bildung, das von Lobbyist_innen angestoßene Agenda-Setting zum Separatfach Wirtschaft, die Verengung der Debatte auf die Expansion ökonomischer Bildung allein, ohne jegliche Berücksichtigung der Gesamtsituation der sozialwissenschaftlichen Domäne, die Dominanz privatwirtschaftlicher Akteur_innen und Lobbyist_innen und ihre journalistischen Unterstützer_innen im einschlägigen bildungspolitischen Diskurs sowie ihr maßgeblicher Einfluss bei bildungspolitischen Entscheidungen über ökonomische Bildung.

Im Folgenden gehen wir auf weitere wichtige Defizite des wirtschaftsdidaktischen Diskurses ein. Wir vertiefen die Analyse der defizitären Wissenschaftsorientierung (Kap. 3.1). Wir ergänzen kritische Überlegungen zur Handlungsorientierung, zur Defizitannahme gegenüber wirtschaftlichen Akteur_innen und zum damit verbundenen Mikro-Bias wirtschaftsdidaktischer Konzepte (Kap. 3.2). Dann kritisieren wir den unterkomplexen Domänenbegriff und skizzieren, wie sich im wirtschaftlichen Feld Domänen und Schulfächer tatsächlich zueinander verhalten (Kap. 3.3).

3.1 Defizitäre Wissenschaftsorientierung

Schon die Identifikation und Abgrenzung des akademischen Feldes, von dem eine Fachdidaktik das für die von ihr vertretene Bildung bildungsrelevante wissenschaftliche Wissen erwartet, verlangt aufwändige Begründungsverfahren. Diese hat die gegenwärtige allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik bisher weitgehend versäumt oder vermieden. Das trifft für die meisten wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen von ökonomischer Bildung zu (zum Überblick vgl. Weber 2016). Diese Konzeptionen operieren mit diffusen Vorstellungen von den Bezugswissenschaften wie ‚Ökonomik‘, und sie verfehlen die Kohärenz ihrer Basisbegriffe (vgl. Hedtke 2013b, S. 599–600). Sie ignorieren die prinzipielle Multiparadigmatizität und den strukturellen Theorienpluralismus in den Wirtschaftswissenschaften, die seit langem Gegenstand der wirtschaftswissenschaftlichen methodologischen und historischen Debatte sind.¹⁴

¹⁴ Was nicht heißt, dass die Mehrheit in den wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen epistemologischen, methodologischen und paradigmatischen Pluralismus *als Prinzip* anerkennt; das gilt verstärkt für die Volkswirtschaftslehre (vgl. Fey 2015, S. 14). Von den zahlreichen Beiträgen dazu seien hier nur wenige exemplarisch erwähnt: Sent 2006; Fullbrook 2008; Jens/Romahn 2010; Garnett et al. 2010; Davis 2014; für die Bildung Reardon 2009; Engartner 2009; Negru 2010; Engartner 2014.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Systematisch verpassen sie auch Beiträge zur ökonomischen Aufklärung aus anderen Sozialwissenschaften, insbesondere aus der Politischen Ökonomie und der Wirtschaftssoziologie. Transdisziplinäre Forschung über Wirtschaft nehmen sie nicht zur Kenntnis (vgl. z. B. Kirchgässner 2008, S. 2; Colander 2014). Mit relevanten Konzepten aus anderen Wissenschaften beschäftigen sie sich erst dann, wenn sie sich als eine Bindestrich-*Ökonomik* bezeichnen, wie etwa die Verhaltensökonomik.

Die orthodoxen wirtschaftsdidaktischen Ansätze arbeiten mit meist aus den Bezugswissenschaften entnommenen Kategoriensystemen und Kompetenzkatalogen, ohne dafür eine nachvollziehbare, wissenschaftliche und methodisch ausgewiesene Begründung vorzulegen. Das illustrieren in exemplarischer Form die Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung, die die Autoren fast ganz ohne Bezugnahme auf die Fachwissenschaften konstruieren (vgl. hierzu Seeber et al. 2012). Auch stellen die Ansätze oft fachwissenschaftlich kontroverse Kategorien wie ‚Knappheit‘ oder ‚Ordnung‘ in den Mittelpunkt ökonomischer Bildung (vgl. hierzu z. B. Kaminski et al. 2001, S. 12–14; Kaminski/Eggert 2008, S. 7, 10–12, 15–16; Seeber et al. 2012, S. 83, 90, 92–93, 100–101).

Im Unterschied zu dieser verbreiteten Praxis kann man den wissenschaftlichen Erkenntnisstand des akademischen Feldes, auf das sich eine bestimmte Bildung bezieht, etwa die sozioökonomische oder die ökonomische Bildung, nur durch methodisch kontrollierte Rekonstruktion erschließen. Der *state of the art* kann nicht einfach abgerufen oder dezisionistisch gesetzt werden.

Zum einen gibt es in prinzipiell pluralistisch strukturierten Wissenschaftsfeldern wie den Sozialwissenschaften, einschließlich der Volkswirtschaftslehre (VWL) und der Betriebswirtschaftslehre (BWL), wissenschaftsintern und disziplinintern sowohl Konsens als auch Dissens über den Stand der Wissenschaft. Kontrovers bleibt dabei nicht nur, über welche Methodologie, Theorien, Befunde und Empfehlungen Konsens herrscht und über welche Dissens besteht. Umstritten sind vielmehr auch die Identität der Disziplinen oder Forschungsfelder selbst sowie ihr Verhältnis zueinander.

Zum anderen differenzieren sich die Bezugswissenschaften immer weiter aus. Es entstehen nicht nur fortlaufend neue Subdisziplinen und Forschungsfelder (interne Differenzierung), sondern auch neue Kombinationen aus Disziplinen oder Teilen davon sowie Rekombinationen durch Eindringen oder Aufnahme von fremddisziplinären Forschungstraditionen, in der Volkswirtschaftslehre etwa der mathematischen Spieltheorie oder der psychologisch-experimentellen Wirtschaftsforschung, die sich in Kenntnis der Reputationsrangordnung bewusst als Verhaltensökonomik bezeichnet (vgl. hierzu Heukelom 2014; Nagatsu 2015). Hinzu kommen Prozesse der externen Differenzierung, die zur Herausbildung neuer Disziplinen und Transdisziplinen führen; die Konventionenökonomie ist ein prominentes Beispiel dafür (vgl. z. B. Eymard-Duvernay 2006b; Eymard-Duvernay 2006a, 2009; Diaz-Bone 2015).

Diese wachsende intradisziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Diversität und Komplexität machen es einerseits unmöglich, von einem quasi objektiven Beobachterstandpunkt aus

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

den Stand der disziplinären Dinge eindeutig zu definieren. Genau das aber maßen sich die herkömmlichen wirtschaftsdidaktischen Bildungskonzeptionen an und präsentieren in der Konsequenz unterkomplexe, eindimensionale und reflexionsarme Bilder ihrer Bezugsdisziplin(en).

Das kann man den Kompetenzkatalogen und Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung noch nachsehen (vgl. DEGÖB 2004, 2006, 2009). Denn bei ihnen handelt es sich um bildungs- und fachpolitisch motivierte Konsenspapiere von Wirtschaftsdidaktikerinnen und Wirtschaftsdidaktikern. Man kann es mit den Eigenarten dieser Textsorte rechtfertigen, dass dort Referenzen auf wissenschaftliche Literatur, eine Darlegung der angewendeten Methoden und eine wissenschaftliche Argumentation für die vertretenen Positionen fehlen. Aber es handelt sich eben um Ergebnisse aus Gesprächen zwischen Wissenschaftler_innen, nicht aber um wissenschaftliche, das heißt intersubjektiv nachvollziehbare, Erkenntnisse.

Für wirtschaftsdidaktische Konzepte und Bildungsstandards, die mit wesentlich höherem wissenschaftlichen Anspruch auftreten und ihre Identität aus den Wirtschaftswissenschaften ableiten wollen, gilt diese Einschätzung nicht. Von ihnen verlangt man zu Recht quantitativ und qualitativ wesentlich bessere und vor allem systematische *fachwissenschaftliche* Bezugnahmen.

Diese Erwartung enttäuschen aber beispielsweise die Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung, die Günther Seeber, Thomas Retzmann, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongbloed vorgelegt haben (vgl. hierzu Seeber et al. 2012). Als kurzer Beleg dafür mag hier der Hinweis genügen, dass sich unter den knapp 110 Literaturreferenzen insgesamt zwei fachwissenschaftliche Texte finden, einer zum Thema Korruption, der andere zur Wirtschaftssoziologie. Es dominieren pädagogische, wirtschaftspädagogische und wirtschaftsdidaktische Titel.

Diese fachwissenschaftliche Abstinenz hat Folgen. Erst das Absehen von den wirtschaftswissenschaftlichen Debatten erlaubt scheinbar schlichte und eindeutige Formulierungen wie: Man wird „*dem* spezifisch Ökonomischen gerecht, wenn auf *das* Erkenntnisinteresse *der* Ökonomik Bezug genommen wird“ (Seeber et al. 2012, S. 89, Hervorh. RH). Was „Ökonomik“ aber im Einzelnen bedeuten soll, bleibt diffus und ohne fachwissenschaftliche Bezüge.

„Als spezifisches Erkenntnisinteresse *des* Ökonomen“, so konstatieren sie weiter, „wird im Folgenden die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation [...] angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab [...] *ist* Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften –, *gleich in welchem* Gegenstandsbereich.“ (Seeber et al. 2012, S. 90, Hervorh. RH)

Solche wirtschaftsdidaktischen Konzepte ergreifen etwa Partei für den Volkswirtschaftslehrebegriff von Gary Becker und anderen – der aber selbst unterstreicht, dass die meisten Ökonom_innen diese beliebige Ausdehnung des Gegenstandsbereichs ablehnen (vgl. Becker 1993, S. 2; Backhouse/Medema 2009, S. 230). James Buchanan und Ronald Coase dagegen – um nur zwei Beispiele zu nennen – wandten sich gegen Beckers Universalismus und plädierten nachdrücklich für einen gegenstandsorientierten, auf die Wirtschaft und ihre Institutionen bezogenen Begriff

von Volkswirtschaftslehre (vgl. Crespo 2013; Backhouse/Medema 2009, S. 231). Auch Paul Samuelson definiert die VWL wesentlich über ihren Gegenstandsbereich als „die Wissenschaft vom Einsatz knapper Ressourcen durch die Gesellschaft zur Produktion wertvoller Wirtschaftsgüter und von der Verteilung dieser Güter unter ihren Mitgliedern.“ (Samuelson et al. 1999, S. 28)

Deshalb verwenden die Bildungsstandards aus der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik ein wissenschaftlich einseitiges und unangemessen verkürztes Verständnis der Bezugsdisziplin Volkswirtschaftslehre, denn „[m]odern economists do not subscribe to a homogeneous definition of their subject.“ (Backhouse/Medema 2009, S. 231) Mit Blick auf das breite Spektrum von Definitionen und Selbstverständnissen und das Prinzip der Wissenschaftsorientierung und in Anbetracht der knappen Lernzeit an allgemeinbildenden Schulen sollte die Wirtschaftsdidaktik vielleicht ganz auf Disziplinedefinitionen verzichten. Hält sie dennoch daran fest, führt an der Berücksichtigung einer *Mehrzahl* von Definitionen kein Weg vorbei.

Die orthodoxen wirtschaftsdidaktischen Ansätze übernehmen ein Konzept, das man *Knappheit-Wahlentscheidung-Effizienz-Schema* nennen kann, kurz K-W-E-Schema. Es ist leicht zu erkennen, dass sich dahinter die methodologische Strömung der Volkswirtschaftslehre verbirgt, die in der Theorietradition von Lionel Robbins sowie allgemeiner des Neoliberalismus steht (vgl. z. B. Daoud 2011, S. 12–34; Panayotakis 2013; Keizer 2015, S. 44–46). Man findet sie selbstverständlich auch in einschlägigen VWL-Lehrbüchern der Standardökonomik (vgl. hierzu z. B. Krugman/Wells 2010, S. 1–20). Das K-W-E-Schema dient zugleich zur *Erziehung* zum Denken „wie ein Ökonom“, zum Lernen des alternativlosen „Denkens in“ den „Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells“ und „in Ordnungszusammenhängen“ (Mankiw 1999, S. 21–22, 14).

Diese Herangehensweise und Denkweise manifestiert sich in vielerlei Formen, etwa in der Ökonomisierung der Berufswahl oder in der Finanzialisierung des Alltagslebens (vgl. z. B. Weber 2010a; Arthur 2012; Maman/Rosenhek 2015). Sie läuft Gefahr, allein zum mehrheitlichen, orthodoxen Denken in der Volkswirtschaftslehre zu erziehen. Darüber hinaus zielt die Erziehung zum Entscheiden und Handeln ‚wie ein Ökonom‘ auf eine doppelte *ökonomische Disziplinierung* im ‚Privaten‘ wie im ‚Politischen‘, oder – gemäß dem ökonomischen Universalitätsanspruch – mit genereller Geltung auf das ganze Leben.

Das wirtschaftsdidaktische Bild von „*der* ökonomischen Erkenntnisperspektive“ stützt sich *anscheinend* – fachwissenschaftliche Referenzen fehlen – zum einen auf eine essentialistische Vorstellung von Wissenschaft: „Jedem wissenschaftlichen Fach wohnt eine konzeptionelle Struktur inne, mit deren Hilfe ein Ausschnitt aus dem Gefüge der Welt erklärt werden kann.“ (Seeber et al. 2012, S. 90, Hervorh. RH; Retzmann et al. 2010, S. 107)

Zum anderen hat das K-W-E-Schema nicht nur einen paradigmatischen, sondern auch einen mikroökonomischen Bias, da es in makroökonomischen Kontexten eher belanglos bleibt. Vorbehaltlich einer eingehenderen Prüfung kann man als illustratives Indiz dafür einschlägige Lehrbücher der Makroökonomie und die dort hervorgehobenen Kategorien heranziehen (vgl. z. B. Mankiw 2003; Stiglitz/Walsh 2008). Dabei muss man berücksichtigen, dass diese ebenfalls insofern

oft tendenziös sind, als sie generell eher orthodoxe volkswirtschaftliche Konzepte präsentieren und eher liberale sowie zunehmend auch neoliberale Positionen präferieren, die marktbasierendes Regieren und die so genannten ‚Prinzipien ökonomischen Denkens‘ propagieren (vgl. Zuidhof 2014). Solche Prinzipien greift auch die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik auf (vgl. z. B. Kaminowski/Eggert 2008, S. 20).

Damit richtet die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik mit Konzepten wie den genannten Bildungsstandards für die ökonomische Allgemeinbildung den gesamten Bildungsprozess an einer hochselektiven, wissenschaftlich einseitigen Vorstellung von Wirtschaftswissenschaften und von wirtschaftlichem Handeln aus. Diese ist in der Volkswirtschaftslehre und in der Betriebswirtschaftslehre umstritten, und es gibt dort etablierte Alternativen des wissenschaftlichen Selbstverständnisses. Eine Begründung dafür, dass dieses verengte Bild in fachwissenschaftlicher und in fachdidaktischer Hinsicht angemessen sei, fehlt aber in den wirtschaftsdidaktischen Konzepten ebenso wie Belege durch Bezug auf die einschlägigen methodologischen Diskurse in den Bezugsdisziplinen.

Insofern erscheint das Bild der Bezugswissenschaft(en), das die Wirtschaftsdidaktiker_innen hier konstruieren, als willkürlich und als wissenschaftlich nicht fundiert. Dennoch wird es bereits praktisch wirksam, etwa im Lehrplan für das neue Schulfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg (vgl. MKJS2015a; MKJS2015b). Das ist ein Exempel dafür, wie schnell fachwissenschaftlich fragwürdige Konzepte bildungspolitische Anwendung finden.

Nur über Teile des fachwissenschaftlichen und des fachdidaktischen *state of the art* herrscht wissenschaftlicher Konsens, andere Teile sind dagegen wissenschaftlich kontrovers und manche werden dies auch bleiben. Das ist der Normalzustand der Sozialwissenschaften (vgl. Kornmesser/Schurz 2014). Problematisch ist allerdings, dass die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik dies konzeptionell nur sehr unzureichend berücksichtigt. Sofern ihre Konzepte in Curricula eingehen und praktische Beachtung finden, bewirken sie gravierende Mängel in der Wissenschaftsorientierung des Wirtschaftsunterrichts.

Ein weiteres Problem kommt hinzu. Aus dem fachwissenschaftlichen *state of the art* der Disziplinen, Paradigmen oder Forschungstraditionen kann man nicht ableiten, was davon im Rahmen von allgemeiner Bildung an Schulen vermittelt und von den Lernenden als Wissen und Können erworben werden soll. Welche wissenschaftlichen Wissensbestände – andere Wissensformen lassen wir hier unberücksichtigt – Gegenstand von schulischer Bildung werden sollen und welche nicht, ist vielmehr Gegenstand der Forschung der Fachdidaktikwissenschaft, kurz Fachdidaktik, und der Allgemeinen Didaktik. Die Ergebnisse dieser Analysen haben meist die Form von fachdidaktischen Konzeptionen sowie neuerdings von Bildungsstandards oder Kompetenzmodellen; einige davon haben wir bereits zuvor kritisch kommentiert.

3.2 Handlungsorientierung, Mikro-Bias, Ordo-Bias und Makro-Defizit

In öffentlichen Debatten über ökonomische Bildung entsteht oft der Eindruck, dass es nicht nur oder nicht in erster Linie um allgemeines Wissen darüber geht, wie Wirtschaft funktioniert. Vielmehr erwartet man vor allem wirtschaftswissenschaftlich hergeleitete Handlungsempfehlungen für als ‚ökonomisch‘ ausgezeichnete ‚Lebenssituationen‘. Ferner denkt man auch an Ratschläge für die politische ‚Gestaltung‘ der ‚Wirtschaftsordnung‘. Zieht man fachdidaktische Konzepte für die ökonomische Bildung hinzu, erhält man gelegentlich ein ähnliches Bild. Eine systematisierend-integrative Darstellung existierender Konzepte präsentiert Birgit Weber (vgl. Weber 2013, S. 8–11).

Auffällig ist, dass die curricularen Begründungen und Beschreibungen ganz überwiegend ein Defizitkonzept von Kindern und Jugendlichen vertreten. Sie gehen davon aus, dass junge Menschen auf die ökonomische Bildung durch Schulunterricht angewiesen sind, weil sie ohne sie ihr wirtschaftliches Leben und dessen pragmatische Anforderungen nicht oder nicht angemessen bewältigen können. Das ist eine auch in der Wirtschaftsdidaktik weit verbreitete Behauptung. So heißt es z. B. in einem Entwurf von Bildungsstandards apodiktisch, die „Lebenswirklichkeit lässt sich ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten“, es „muss mit knappen Mitteln gewirtschaftet werden“ und damit das „möglichst gut gelingt, benötigt jeder Einzelne ein *Mindestmaß ökonomischer Bildung*.“ (Seeber et al. 2012, S. 83)

Wissenschaftlich betrachtet handelt es sich um eine eher kühne Annahme über die realen, langfristigen Wirkungen, die Wirtschaftsunterricht bei den wirtschaftlich handelnden und wirtschaftlich relevante Effekte erzeugenden Individuen erzielen kann. Sie ist empirisch nicht hinreichend belegt, eignet sich aber gut zur Legitimation von Ansprüchen auf Lernzeit. Für Fächer wie Politik, Hauswirtschaft oder Verbraucherbildung finden sich ähnliche Versuche.

Für unsere Fragestellung ist dies von eher nachgeordneter Bedeutung, da Wissensbestände und Kompetenzen, die sich vor allem auf wirtschaftliche Meso- und Makrodimensionen beziehen, in erster Linie der *Orientierung und Aufklärung* der Lernenden dienen. Nur für wenige Rollen, Positionen, Aufgaben, Situationen, Verhaltensweisen oder Entscheidungen sind oder werden sie unmittelbar oder mittelbar handlungsrelevant. Das gilt jedenfalls jenseits der Bereiche, in denen wirtschaftspolitische oder von Wirtschaftspolitik wesentlich berührte unternehmenspolitische Entscheidungen getroffen werden oder – in großen zeitlichen Abständen – politische Wahlen individuelle Entscheidungen *auch* über wirtschaftspolitische Programmteile ermöglichen.

Diese Einschränkung der Relevanzbereiche mindert die Bildungsbedeutung von makroökonomischem oder politisch-ökonomischem Wissen und Können in der allgemeinen Bildung keineswegs. Denn dieses betrifft erstens die Weltverhältnisse, die die Lernenden für sich entwickeln, auch wenn es für die Entwicklung der Selbst- und Sozialverhältnisse der Lernenden als wesentlich weniger wichtig erscheint. Zweitens bildet dieses Wissen ein unverzichtbares Element der politischen Bildung in gegenwärtigen Wirtschafts-, Markt- oder kapitalistischen Gesellschaften und *polities*. Denn die Spielräume demokratisch legitimierter Politik hängen in positiver und in

negativer Hinsicht ganz wesentlich von den wirtschaftlichen Institutionen, Mechanismen und Machtverhältnissen sowie wirtschaftspolitischen Ideologien, Interpretationen und Instrumenten ab (vgl. z. B. Schäfer 2009; Eis 2014; Kocka/Merkel 2015).

Nach einem kursorischen Überblick über wirtschaftsdidaktische Konzepte drängen sich drei Beobachtungen auf: Einer Überbetonung der Mikro-Perspektive scheint eine Unterbewertung der Makro-Dimension gegenüberzustehen, die ordnungstheoretische Strömung genießt anscheinend eine übermäßige Aufmerksamkeit und offensichtlich mangelt es an systematischer fachwissenschaftlicher Fundierung.

Die Durchsicht der fachdidaktischen Konzepte ergibt den Eindruck, dass diese eine Neigung haben, die man als einen *Mikro-Bias* charakterisieren kann (vgl. hierzu Kaminski/Eggert 2008; Seeber et al. 2012): Inhaltsfelder wie Individuum und Beziehung, Entscheidung, Interaktion und Koordination stehen im Zentrum der Legitimation und der Aufmerksamkeit ökonomischer Bildung. Diese Konzepte beinhalten zwar auch Systemzusammenhänge, geben ihnen aber ein deutlich geringeres Gewicht und betrachten sie anscheinend überwiegend aus der Mikroperspektive von Akteur_innen.

Diese These eines Mikro-Bias' impliziert die These eines *Makro-Defizits*. In sozialwissenschaftlicher Perspektive kann man dies als vermutliches fachdidaktisch-konzeptionelles Defizit an Wissen und Können aus den Bereichen Politische Ökonomie, Makroökonomie und Wirtschaftspolitik formulieren (vgl. dazu Kap. 4.1).

Vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Beobachtungen zu wirtschaftsdidaktischen Konzepten erscheint des Weiteren die These eines allgemeinen *Pluralitäts-Defizits* als plausibel. Auf der Meso- und Makroebene tritt es überwiegend in Form eines *Ordo-Bias* zugunsten im weitesten Sinne ordoliberalen Positionen und der deutschen Tradition der sozialen Marktwirtschaft auf; dazu haben wir oben einige Beispiele gegeben.

Treffen diese Thesen zu konzeptionellen Defiziten im Grundsatz zu, und finden sie Beachtung bei Bildungsadministration und Curriculumkonstrukteur_innen, dann kann man annehmen, dass sie sich in korrespondierenden curricularen und unterrichtlichen Defiziten niederschlagen.

Illustrieren kann man die Vermutung eines *Makro-Defizits* auch an Vorschlägen für die Lehrerbildung, die im Rahmen der wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen präsentiert werden.¹⁵

Beispielweise stellen Hans Kaminski und Katrin Eggert eine „Gesamtkonzeption Bachelor/ Master Ökonomische Bildung“ vor, die sich auf das von ihnen entwickelte „Referenzmodell“ für ökonomische Bildung bezieht (Kaminski/Eggert 2008, S. 60–68). Eine fachwissenschaftliche Begründung für das Studiengangskonzept fehlt. Die Makro-Perspektive wird im Grundmodul durch die Bereiche Wirtschaftsordnung, Staatsfunktionen, internationaler Handel und internationale

¹⁵ Ob sie auch auf einer konkreten Inhaltsebene zutreffen oder nicht, kann man selbstverständlich erst anhand konkreter Modulbeschreibungen prüfen.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Wirtschaftspolitik repräsentiert (vgl. Kaminski/Eggert 2008, S. 63). Das Basismodul „Staat und internationale Wirtschaftsbeziehungen“ behandelt Wirtschaftsordnungskonzepte, soziale Marktwirtschaft, wirtschaftspolitische Akteur_innen und Entscheidungsprozesse und internationale Wirtschaftsbeziehungen (vgl. Kaminski/Eggert 2008, S. 64). Ein Aufbaumodul „Gesamtwirtschaftliche Fragestellungen“ besteht aus den Bereichen „Grundzüge der Wirtschaftspolitik“ mit Staatsfunktionen, nationale und internationale Wirtschaftspolitik und ihre Konzeptionen sowie Volkswirtschaftlicher Gesamtrechnung (vgl. Kaminski/Eggert 2008, S. 65). Ein anderes Aufbaumodul behandelt den Bereich „Internationale Wirtschaftsbeziehungen und Europäische Union“ und fokussiert im ersten Teil überwiegend Handel sowie ferner Währung, Wechselkurs und Finanzinstitutionen (vgl. Kaminski/Eggert 2008, S. 66). Damit beziehen sich zwei der sechs fachwissenschaftlichen Aufbaumodule explizit auf Inhalte, die im weitesten Sinne zur Makroperspektive gehören.

Auch Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed präsentieren zusammen mit ihren Bildungsstandards einen – fachwissenschaftlich nicht explizit begründeten und deshalb intersubjektiv nicht nachvollziehbaren – Modulplan für die wirtschaftswissenschaftliche Lehrerausbildung (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 115–130). Hier lässt sich ebenfalls ein gewisser Mikro-Bias erkennen: Fünfeinhalb Module haben eine klare Mikroausrichtung, dreieinhalb sind makroorientiert. Inhaltlich zeigt sich in den volkswirtschaftlichen Pflichtmodulen ein deutlicher Ordo-Bias; das indizieren Hervorhebungen wie die „Notwendigkeit von Ordnung“, „ordnungspolitische Fragestellungen“, „Leitbilder der Sozialen Marktwirtschaft“, „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik“ im Modul „VWL II: Wirtschaftssystem und soziale Sicherung“. (Retzmann et al. 2010, S. 125)

Eine explorative Durchsicht der wirtschaftsdidaktischen Konzepte für Schule und Studium legt also die These eines *Ordo-Bias* nahe. Das zeigt sich auch darin, dass ‚Ordnung‘ eine Schlüsselkategorie in den von Birgit Weber vorgestellten vier wirtschaftsdidaktischen Kompetenzkatalogen ist und dass eine Schlüsselkompetenz ‚Denken in Ordnungszusammenhängen‘ lautet (vgl. Weber 2013, S. 8–11). Anscheinend geht das Makro-Defizit mit einem Theorie-Defizit einher, da im weitesten Sinne ordoliberaler Konzepte offensichtlich dominieren, während andere, für die Analyse von Makrozusammenhängen einschlägige Paradigmen, Theriefamilien und Konzepte fehlen. Die in wirtschaftswissenschaftlichen Kontexten und insbesondere in der internationalen *community* eher randständige Relevanz von auf Wirtschaftsordnung bezogenen Denkschemata kann man, vorbehaltlich weiterer Untersuchungen, auch hier näherungsweise an einschlägigen Standardlehrwerken der Volkswirtschaftslehre illustrieren, die das internationale ‚Standardwissen‘ präsentieren (vgl. z. B. Krugman/Wells 2010; Samuelson/Nordhaus 1999; Stiglitz/Walsh 2008).

Betrachtet man die Begründung der fachwissenschaftlichen Basis der dritten, von Birgit Weber als einschlägig aufgeführten wirtschaftsdidaktischen Konzeption, erhält man ähnlich unbefriedigende Befunde. Eine systematische Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen *state of the art* der Bezugswissenschaften aus fachdidaktischer Sicht fehlt auch hier. Hans Kaminski

und Katrin Eggert stützen ihre Konzeption ökonomischer Bildung auf sehr selektive wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen, deren Auswahl sie nicht begründen (vgl. Kaminski/Eggert 2008, S. 8–18). Im Wesentlichen beziehen sie sich auf die Positionen von Karl Homann und Andreas Suchanek, die diese in ihrem Lehrbuch *Ökonomik. Eine Einführung* vertreten, sowie auf einige der dort referierten Autor_innen (vgl. Homann/Suchanek 2005). Homann und Suchanek erheben allerdings nicht den Anspruch, einen Überblick über wichtige wirtschaftswissenschaftliche Ansätze zu geben, sondern sie stellen nur ihre eigene Position vor und betonen mehrfach, dass das von ihnen Analytierte „innerhalb der Ökonomik durchaus anders analysiert“ wird (Homann/Suchanek 2005, S. 39).

Kaminski und Eggert ergänzen „Wirtschaftsordnung“ und „Denken in Ordnungszusammenhängen“, ohne diese fachwissenschaftliche Selektivität zu begründen (Kaminski/Eggert 2008, S. 10, 14–15); sie begnügen sich mit einem formalen Verweis auf Herder-Dorneichs Buch zum *Denken in Ordnungen*, der eine weiterentwickelte ‚neoliberale Ordnungstheorie‘ vertritt (vgl. Herder-Dorneich 1992). Insgesamt gesehen ist ihre Konzeption ein klares Indiz für die These des Ordo-Bias in wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen. Sie müssen auch auf einen neoliberalen Bias hin geprüft werden.

Das fachdidaktische Konzept von Kaminski und Eggert illustriert exemplarisch den ausgeprägten Hang der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik zum *methodologischen Nationalismus*. Erstens stützt es sich zur Bestimmung des Spezifikums der Bezugswissenschaft(en) auf eine minimale und willkürliche Auswahl deutscher Ökonom_innen. Zweitens folgt es in dogmatisch-theoretischer Hinsicht bevorzugt deutschen ordoliberalen Vorstellungen. Drittens erscheint ihm die soziale Marktwirtschaft als eine nationale Besonderheit Deutschlands; auch diese Position bleibt unvertretbar weit hinter dem fachwissenschaftlichen Diskussionsstand zurück (vgl. z. B. Schröder 2014).

3.3 Domänen und Schulfächer

Die obligatorische Auseinandersetzung mit Wirtschaft und darauf bezogenem Wissen und Können aus einschlägigen Wissenschaften ist an allgemeinbildenden Schulen üblicherweise im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften verortet (gesellschaftswissenschaftliche Fächer) und dort in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Hinzu kommt für bestimmte nichtgymnasiale Schulformen und -stufen die Fächergruppe Arbeitslehre bzw. Arbeit-Wirtschaft-Technik, teils als Obligatorik, teils als Wahlpflichtfach in der Stundentafel verankert (vgl. Weber 2016).

Die fachliche und inhaltliche Struktur des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs variiert international von Staat zu Staat, national von Bundesland zu Bundesland und von Schulform zu Schulform (vgl. Weber 2016; Hedtke 2015c). Besonders groß ist diese Variationsbreite in der sozialwissenschaftlichen Domäne mit den Subdomänen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik, die in unterschiedlichen Schulfachtypen organisiert werden. Die Domänen Geschichte und Geografie dagegen werden meist durch gleichnamige Schulfächer repräsentiert. An der gymnasialen

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Sekundarstufe I verbreitet sich in den Bundesländern eine integrative Fächerstruktur unter Bezeichnungen wie Politik/Wirtschaft, häufig treten aber auch Fächer der Fächergruppe Politik/Sozialkunde auf (vgl. Weber 2016).

Genau genommen gehört auch die Sozialgeografie (Humangeografie) zur sozialwissenschaftlichen Domäne, während sich die Physische Geografie als Teil der Domäne der Naturwissenschaften versteht. Wir gehen auf diesen logischen Bruch in der Zuordnung von Fächern zu Domänen hier nicht weiter ein und nehmen ihn als ein Indiz für die Kontingenz und Pfadabhängigkeit der Schulfächerkonstruktion zur Kenntnis. Die Geografiedidaktik betrachtet die bezugswissenschaftliche Interdisziplinarität des Schulfaches Erdkunde bzw. Geografie als dessen *konstitutives* Charakteristikum (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geografie DGfG 2014, S. 5–9).

Die traditionelle Stärke der geschichtlichen und der geografischen Domäne lässt sich zu einem erheblichen Teil auf die lange Tradition des politischen Interesses von Nationalstaaten an der Herausbildung und Vermittlung einer nationalen Identität zurückführen (vgl. z. B. Schönemann 1989; Budke 2004). Das gilt nicht nur in historischer Betrachtung. In konservativen Kreisen genießt der Geschichtsunterricht auch heute noch eine funktional ähnliche Aufmerksamkeit und starke Unterstützung. Und umgekehrt werden dem Geschichts- und Geografieunterricht gegenwärtig auch andere, etwa europäische, globale oder transnationale Leitperspektiven unterlegt.

Das Verhältnis von Bildungen und Schulfächern ist recht vielgestaltig. So kann man auch im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich nicht voraussetzungslos davon ausgehen, dass eine Bildungsaufgabe nur einem einzelnen Schulfach zugeordnet ist. Monofachliche, multifachliche, fächerübergreifende und allgemein-pädagogische Organisationsformen findet man auch bei Aufgaben wie politischer, wirtschaftlicher, literarischer, ästhetischer, medialer, sozialer, interkultureller oder gesundheitlicher Bildung.

Ebenso heterogen ist die Relation von Schulfächern und akademischen Disziplinen. Traditionsreiche Disziplinen wie Philosophie, Jura, Medizin oder Technikwissenschaften haben, bis auf wenige Ausnahmen, kein Pflichtschulfach als Pendant. Es gibt auch wenig Grund zu erwarten, dass die Fächerstruktur des gesellschaftlichen Lernbereichs die Struktur der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen an Hochschulen widerspiegelt. Denn zu den zentralen Prinzipien, an denen sich die allgemeine Bildung seit Jahrzehnten orientiert, gehören die *Wissenschaftsorientierung* für die Sekundarstufe I und die *Wissenschaftspropädeutik* für die gymnasiale Oberstufe. Beide Prinzipien zielen ausdrücklich nicht auf Disziplinorientierung oder Disziplinpropädeutik. Disziplinorientierung wäre schon allein deshalb kein selbstredend legitimes Prinzip, weil wesentliche Wissenschaftsdisziplinen in den üblichen, den obligatorischen Fächerkanon definierenden Stundentafeln nicht repräsentiert sind.

Darüber hinaus kann man aus der vorfindbaren, historisch kontingenten und perspektivisch fluiden Entwicklung der akademischen Disziplinenstruktur weder auf die Notwendigkeit der Repräsentation einzelner Disziplinen in Form von Schulfächern noch auf die Angemessenheit einer bestimmten Fächerstruktur in Stundentafeln schließen.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Beides wäre schon deshalb ein Kategorienfehler, weil die potenzielle akademische Referenz zum Schulfach nicht die Wissenschaftsdisziplin, sondern der Studiengang ist. Die Disziplinen begründen, reproduzieren und legitimieren sich vor allen Dingen durch ihre Forschung und erst in zweiter Linie durch ihre Lehre. Studiengänge konstruiert man heute in aller Regel nach den antizipierten Anforderungen aus beruflichen Tätigkeitsfeldern oder Tätigkeitstypen von Akademiker_innen. Diese Grundidee korrespondiert mit der heute vorherrschenden Kompetenzorientierung von Schulfächern.

Aufgrund dieser Art von akademischer Kompetenzorientierung der Studiengänge existiert eine ständig wachsende Vielzahl von multidisziplinär oder transdisziplinär strukturierten akademischen Ausbildungsgängen. Aus der Struktur der akademischen Lehre folgt also weder eine Priorität noch eine Überlegenheit von disziplinär zugeschnittenen gegenüber multidisziplinären oder transdisziplinären Schulfachtypen.

Die in vielen Bundesländern übliche Praxis von Stundentafelstrukturen, Fächerzuschnitten und Kernlehrplänen verteilt wirtschaftliche Wissensbestände auf unterschiedliche Themen- und Inhaltsfelder in unterschiedlichen Fächern. Auf ähnliche Weise trifft dies auch für politische, rechtliche, gesellschaftliche, pädagogische oder mediale Wissensbestände zu (vgl. für die Sekundarstufe I Weber 2016).

Wie bereits angedeutet, liegt eine wesentliche Ursache dafür in schulfachlichen und wissenschaftsdisziplinären Traditionen sowie in mehr oder weniger unhinterfragten bildungspolitischen und fachdidaktischen Annahmen über Disziplinen, ihre Grenzen und Zuständigkeiten. Das zeigt sich in disziplinärer Hinsicht exemplarisch an der Geografie.

So gehört etwa die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Fragen und Problemen zum disziplinären Kern der Sozialgeografie, die man keineswegs auf den Raumaspekt von Wirtschaft und Wirtschaftspolitik reduzieren kann. Aus der Geografie kommen beispielsweise einflussreiche, eher transdisziplinär angelegte Beiträge zur wirtschaftlichen Globalisierung (vgl. z. B. Dicken 2015).¹⁶ Wirtschaftliche Raumstruktur, wirtschaftliche Entwicklung, Branchenstrukturen und Global Cities sind weitere Klassiker wirtschaftlicher Forschung im disziplinären Kontext der Geografie. Dies indizieren Subdisziplinen wie Wirtschafts-, Entwicklungs- oder Globalisierungsgeografie oder Politische Geografie. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass geografische Lehrpläne teils einen erheblichen Anteil an wirtschaftlichen Themen enthalten; dies gilt insbesondere für Fragestellungen, die sich auf die Meso- und Makroebene beziehen.

¹⁶ Die Selbstbeschreibungen der Forschungsprofile belegen den multi- und transdisziplinären Anspruch der *geography of globalisation*: „My research interests focus upon the changing multi-scalar Geographies of the global economy and on the structures and dynamics of global production networks, particularly the relationships between transnational corporations and states“ (Peter Dicken; <http://staffprofiles.humanities.manchester.ac.uk/Profile.aspx?Id=peter.dicken&curTab=4> (Zugriff: 30. März 2016)).

Auch ein Blick in andere Sozialwissenschaften stützt die Diagnose der Verteilung bildungsrelevanter wirtschaftlicher Wissensbestände auf unterschiedliche Disziplinen. Für wirtschaftliche Themen, Fragestellungen und Probleme einschlägige wissenschaftliche Subdisziplinen sind in der Politikwissenschaft beispielsweise Internationale Beziehungen, Politische und Internationale Politische Ökonomie oder vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung. In der Soziologie tragen Konzepte aus den Subdisziplinen Wirtschaftssoziologie, Konsumsoziologie, Organisationssoziologie, Arbeits- und Industriesoziologie, Soziologie der Sozialpolitik, Stadt- und Regionalsoziologie sowie Entwicklungssoziologie wesentlich zur Aufklärung wirtschaftlicher Phänomene und Probleme bei.

Geht man aus der erweiterten Perspektive des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs unvoreingenommen an die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der Zuordnung von Disziplinen und Fächern heran, entdeckt man weitere disziplinäre Unschärfen, die mehrere äquivalente Optionen für die Fächerschneidung öffnen.

Das zeigen die Beispiele Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftsgeografie. Es ist nämlich keineswegs ausgemacht, ob sich Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftsgeografie als den Großdisziplinen Geschichtswissenschaften/*historical sciences* und Geografie/*geographic sciences* oder (bzw. und) den Wirtschaftswissenschaften zugehörig verstehen. Deshalb kann man nicht wie einige Wirtschaftsdidaktiker_innen unterstellen, dass Geografie und Volkswirtschaftslehre zwei fundamental unterschiedliche Perspektiven auf wirtschaftliche Phänomene vertreten, etwa auf die Globalisierung (vgl. hierzu Retzmann 2008, S. 74–80). Außerdem – um es noch einmal zu betonen – gibt es ‚die‘ ‚einzigartige Perspektive‘ der Ökonomik nicht, ganz im Gegensatz zu den ständig wiederholten Behauptungen aus der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik (vgl. hierzu Retzmann 2008, S. 77).

Des Weiteren ist auch keineswegs klar, dass man historische Perspektiven *nicht* zu den wirtschaftswissenschaftlichen Perspektiven rechnen kann. Das belegt nicht nur die wirtschaftswissenschaftliche Dogmengeschichte für die institutionalistischen Theorieströmungen, sondern auch der aktuelle *state of the art* der *economics* oder Volkswirtschaftslehre im Allgemeinen und des Neuen Institutionalismus im Besonderen (vgl. z. B. North et al. 2015; Ménard/Shirley 2014; Hodgson 2002; Hanappi/Elsner 2008). Historische oder evolutionäre Strömungen des Institutionalismus sind auch in der Politikwissenschaft und in der Soziologie traditionsbildend und einflussreich (vgl. z. B. Fioretos et al. 2016; Nee 2005; Gershenson/Dobbin 2015).

Ganz abgesehen davon verlieren *disziplinäre* Zuordnungsschemata stark an Überzeugungskraft, wenn man auch die einflussreiche transdisziplinäre Theorieströmung der französischen Konventionenökonomie/*économie des conventions* in die Überlegungen einbezieht (vgl. zur Einführung Batifoulier 2016; Diaz-Bone 2015; Eymard-Duvernay 2013; Diaz-Bone 2011). Darauf können wir hier aber nicht näher eingehen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass man in empirisch-analytischer wie in curricular-konstruktiver Perspektive über Disziplinen und Schulfächer hinweg *übergreifend* ansetzen muss,

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

wenn man die Frage nach der realen und der angemessenen Repräsentation im weitesten Sinne politisch-ökonomischer Themen und Probleme im Rahmen der schulischen Allgemeinbildung stellt. Daraus folgt zugleich, dass man ein übergreifendes Gesamtkonzept einer Verankerung politisch-ökonomischer Bildung in den Schulen benötigt und sich nicht auf einzelne Fächer beschränken kann.

4 Politische Ökonomie und Makroökonomik in Wissenschaft und Schule

Bevor wir uns unserer Fragestellung zuwenden, ist es sinnvoll, uns einige im Prinzip triviale, empirisch aber hochkomplexe normative, administrative, pädagogische und praktische Zusammenhänge in Erinnerung zu rufen. Welche Wissensbestände und welches Können als obligatorisch oder fakultativ in Lernbereichen, Domänen oder einzelnen Schulfächern kanonisiert werden, resultiert aus politischen und bildungsadministrativen Entscheidungen und Vorgaben. Die üblichen Entscheidungsprodukte sind Rahmenvorgaben und Curricula, neuerdings in der Regel in Form von Kerncurricula und Kernlehrplänen (vgl. Tenorth 2004a, 2004b). Da sie die unterrichtlichen Inhalte niemals vollständig und eindeutig determinieren können, sind sie immer interpretationsbedürftig. Das schafft Interpretationsspielräume, die auf den verschiedenen Ebenen auf unterschiedliche Art und Weise genutzt werden können.

Wie Vorgaben für die einzelne Schule auszulegen und zu unterrichten sind, entscheiden zum einen die Fachkonferenzen, zum Beispiel in Form von schulinternen Lehrplänen, und die Bildungsgangkonferenzen (vgl. MSW 2015a, S. 2, § 6). Dies ist ein noch wenig erforschter Themenkomplex. Wie allgemeine und schulspezifische Vorgaben zu interpretieren sind und was dann tatsächlich unterrichtet wird, bestimmt zum anderen die einzelne Lehrkraft. Wissenschaftlich wissen wir nur wenig darüber, wie und mit welchen Resultaten dies geschieht. Was sich die Lernenden von dem, was nach diesen Interpretations-, Filterungs- und Kommunikationsprozessen im Unterricht ankommt, wie aneignen, wie sie es verstehen und verwenden, liegt schließlich in deren Hand. Für das politisch-ökonomische Themenfeld ist auch der diesbezügliche wissenschaftliche Wissenstand gering.

Auf den letzten drei Stufen des Prozesses von Selektion, Finalisierung, Akzentuierung, Transformation, Sequenzierung und Interpretation vom *wahrgenommenen* Stand der Wissenschaft bis zum einzelnen Lernenden spielen Lehr-Lern-Materialien eine wichtige Rolle. Dazu gehören nicht nur Schulbücher und von den Lehrkräften selbst erstellte Materialien, sondern auch Angebote von schulexternen Akteur_innen (vgl. Kap. 5).

All dies hat für die Bearbeitung unserer Frage nach potentiellen fachlich-thematischen Defiziten oder paradigmatisch-theoretischen Asymmetrien in der real existierenden sozioökonomischen und ökonomischen Bildung unmittelbare Konsequenzen. Zum einen – und auch das ist eher trivial – muss man bei der Analyse nach den eben beschriebenen Ebenen unterscheiden und die Wechselwirkungen zwischen ihnen berücksichtigen. Zum anderen muss man die Freiheitsgrade und die Kreativität der lokalen Akteur_innen in Rechnung stellen, wenn man herausfinden will, welche Wissensbestände schließlich den Lernenden zugänglich gemacht werden.

4.1 Zur Bildungsrelevanz von Politischer Ökonomie und Makroökonomik

Wir interessieren uns nun im Folgenden dafür, ob und wie Theorien, Methoden, Konzepte und Politiken aus den drei Feldern Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik in den einschlägigen Curricula des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs an allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs Berücksichtigung finden. Wir konzentrieren uns dabei vor allem auf die im engeren Sinne sozialwissenschaftliche Domäne und die ihr zugehörigen Schulfächer.

Die drei Wissenschaftsfelder, Disziplinen oder Forschungstraditionen lassen sich nicht trennscharf voneinander unterscheiden. Ihre Gegenstandsbereiche überschneiden sich, oft bearbeiten sie ähnliche Problemstellungen. Auch sind alle drei durch Multiparadigmatizität und methodologischen sowie methodischen Pluralismus charakterisiert. Keine Methodologie ist nur einem der drei Bereiche eigen. Für unsere Zwecke und vorläufig umschreiben wir sie wie folgt.

Unter *Politische Ökonomie* fassen wir zum einen die Analyse politischen Handelns und politischer Institutionen mit der in der Volkswirtschaftslehre vorherrschenden ‚ökonomischen‘ Methodologie (vgl. Weingast/Wittman 2008, S. 3–4). Davon interessieren wir uns hier nur für Analysen, die vorwiegend auf Makroebenen ansetzen. Dazu gehören in diesem Verständnis Politischer Ökonomie z. B. makroökonomische Politiken, die Verhältnisse von Kapitalismus und Demokratie sowie von Staat und Wirtschaft, Entwicklung, internationaler Handel und Integrationspolitiken (vgl. z. B. die Beiträge in Weingast/Wittman 2008). Wir zählen dazu aber auch die Politische Wirtschaftslehre, die sich zwischen Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaft verortet, die Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Politik einerseits und Wirtschaft andererseits untersucht und sich methodologisch nicht festlegt (vgl. Buhr/Schmid 2010). Wirtschaftspolitik und ihre Segmente figurieren hier als Gegenstandsbereich der Politikfeldanalyse. Hinzu kommen Forschungsrichtungen wie Institutionalismus oder Vergleichende Kapitalismusforschung.

Zum anderen nehmen wir die Internationale Politische Ökonomie (IPÖ) hinzu, die im Zuge der säkularen Internationalisierung und Globalisierung an Relevanz gewonnen hat (vgl. Bieling 2011). Sie setzt sich beispielsweise mit internationalen ökonomischen Regimen, globalen Wirtschaftspolitiken in den Feldern Umwelt, Arbeit, Gender oder Gesundheit, internationalem Handel, Wirtschafts- und Währungspolitik oder globaler Finanzialisierung auseinander (vgl. Wullweber et al. 2013, S. 14–15). In einer allgemeinen Definition wird sie zum Teil als Analyse der politischen Grundlagen wirtschaftlichen Handelns, zum Teil als Analyse der wirtschaftlichen Grundlagen politischen Handelns sowie als Analyse der Wechselwirkung zwischen beiden konzipiert (vgl. Schirm 2013, S. 15; Bieling 2011, S. 12–13).

Die Internationale Politische Ökonomie gilt manchen „als eigenständige Disziplin“, andere sehen sie als „Subdisziplin der Internationalen Beziehungen“ oder als „politikwissenschaftliche Diszip-

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

lin“ (Wullweber et al. 2013, S. 7; Schirm 2013, S. 9). Sie wird auch als „Inter-Disziplin“, Transdisziplin oder „postdisziplinäre Sozialwissenschaft“ konzipiert (Bieling 2011, S. 7; van der Pijl 2013, S. 324).

Wie auch immer man die disziplinäre Einteilung oder transdisziplinäre Verortung vornehmen mag, charakteristisch bleibt die multiparadigmatische, methodologisch und theoretisch pluralistische Struktur der IPÖ. Dort konkurrieren etwa akteurorientierte, strukturorientierte und institutionalistische Theorien miteinander (vgl. Wullweber et al. 2013, S. 7–9, 16–23). So kann man etwa drei IPÖ-Schulen mit langer Theorietradition unterscheiden, die bis zurück zu den Klassikern der Politischen Ökonomie im 18. und 19. Jahrhundert reicht: merkantilistischer Realismus, liberaler Internationalismus und historischer Strukturalismus (vgl. Bieling 2011, S. 27–43). Ähnlich wie in der Volkswirtschaftslehre spricht man auch in der IPÖ von orthodoxen und heterodoxen Strömungen (vgl. Bieling 2011, S. 44–53).

Besonders interessant und relevant erscheint uns das „interdisziplinäre Forschungs- und Diskussionsgebiet“ Globale Politische Ökonomie (Wullweber et al. 2013, S. 2). Wie die moderne Internationale Politische Ökonomie analysiert sie im ‚Schnittfeld‘ von Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Geografie und Rechtswissenschaft den globalisierten Kapitalismus, internationale Institutionen, Integrationsprozesse und politisch-ökonomische Krisen (vgl. Wullweber et al. 2013, S. 2; Bieling 2011, S. 11–13).

Als *Makroökonomik* bezeichnen wir die einschlägige Disziplin der Volkswirtschaftslehre, die sich mit Wirtschaft auf nationaler, regionaler oder globaler Ebene, und das heißt mit ihren Aggregaten, beschäftigt. Wie die übrigen Sozialwissenschaften und die Mikroökonomik ist auch die Makroökonomik seit jeher von theoretischen Kontroversen und Konflikten zwischen Paradigmen oder Forschungsprogrammen geprägt (vgl. dazu mit dogmenhistorischem Akzent Blaug 1975). Sprichwörtlich sind es die Kontroversen zwischen den makroökonomischen Schulen wie Keynesianismus, Monetarismus, Neue Klassik, Neuer Keynesianismus, Österreichische Schule oder Post-Keynesianismus und die verschiedenen Vorschläge für Synthesen (vgl. z. B. die Darstellung bei Snowdon et al. 2002). Eine klassische Auseinandersetzung betrifft die Mikrofundierung der Makroökonomik (vgl. z. B. McCombie/Negru 2014; Arestis/Ferreiro 2014). Darin zeigt sich exemplarisch die eminent wichtige methodologische Dimension der zentralen makroökonomischen Kontroversen (vgl. Dow 2012). Diese theoretischen Konfliktlagen schlagen sich nicht nur in der Darstellung vieler makroökonomischer Lehrbücher nieder (vgl. Goodwin et al. 2014). Sie scheinen inzwischen sogar als ‚paradigmenorientierte Einführung‘ einen eigenen Lehrbuchstil in der Volkswirtschaftslehre hervorzubringen (vgl. z. B. Heine/Herr 2012).

Ähnlich wie die realen politisch-ökonomischen Veränderungen auf globaler Ebene die Disziplin Internationale Beziehungen verändert haben, geriet auch die Standardmakroökonomik durch reale Entwicklungen unter Druck. Sie ist nicht erst seit den Finanz- und Wirtschaftskrisen der vergangenen Jahre, aber seitdem deutlich verschärft in eine Theorie- und Paradigmenkrise geraten (vgl. z. B. Kirman 2010; Stiglitz 2011; Akerlof et al. 2014). Insbesondere durch Komplexität,

radikale Ungewissheit und Ungleichgewicht geraten herkömmliche makroökonomische Konzepte unter Druck (vgl. z. B. Kirman 2011; Olesen 2010; Backhouse/Boianovsky 2013). Bisher verbinden nur wenige Lehrbücher die Standardmakroökonomik mit dezidiert kritischem Denken und einer institutionalistisch-kontextorientierten Herangehensweise (vgl. Goodwin et al. 2014).

Für unsere Fragestellung kann man Makroökonomik nicht nur im engen Verständnis als Bezeichnung für eine Disziplin der Volkswirtschaftslehre, sondern ebenso als Platzhalter für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesamtwirtschaftlichen Fragestellungen lesen.

Wirtschaftspolitik oder Theorie der Wirtschaftspolitik bezeichnet zunächst eine volkswirtschaftliche (Sub-)Disziplin. Wirtschaftspolitik ist darüber hinaus ein Politikfeld, das ebenso Gegenstand der Politikwissenschaft, der Politischen Ökonomie und der Internationalen Politischen Ökonomie ist. Auch die Wirtschaftssoziologie liefert Analysen zum Wechselspiel von Wirtschaft und Politik und zu Wirtschaftspolitiken (vgl. z. B. Dobbin 2001; Fligstein 1996, 2005, 2008, 2010; Swedberg 2003, S. 158–188).

4.2 Politische Ökonomie und Makroökonomik in Lehrplänen in NRW

Zunächst erinnern wir kurz an die allgemeinen Rahmenbedingungen. Für die Sekundarstufe I hat die Kultusministerkonferenz (KMK) unter anderem den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften mit einer Wochenstundenzahl von 16 Stunden als obligatorisch für alle Schulformen definiert (vgl. KMK 2014/1993, S. 9). Auf eine Spezifikation der dort möglicherweise zuzuordnenden Schulfächer hat sie verzichtet. In den Bundesländern gehören meistens Fächer wie Geschichte, Geografie und Politik, Sozialkunde oder Politik/Wirtschaft dazu oder an den nichtgymnasialen Schulformen auch Lernbereiche wie Gesellschaftslehre, die mehrere Fächer umfassen, meist wiederum Geschichte, Geografie und Politik (vgl. Weber 2016).

In ihrer Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 (in der Fassung von 2013) zählt die Kultusministerkonferenz das „gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld“ zu einem von drei obligatorischen Aufgabenfeldern. Auch hier legt sie keinen Fächerkanon fest, sondern listet Perspektiven als Unterrichtsgegenstände auf, die „in länderspezifischem Fächerzuschnitt unterrichtet“ werden, vor allem „historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche, rechtliche“ „Fragestellungen“ (KMK 2013/1972, S. 6).

Dabei genießt das Schulfach Geschichte – im Unterschied zu allen anderen möglichen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes – in der gymnasialen Oberstufe insofern eine privilegierte Sonderstellung, als dass die KMK dafür länderübergreifend obligatorische Mindestanteile festschreibt (vgl. KMK 2013/1972, S. 9). Dieses Fächerprivileg wirkt sich – zumindest in NRW – negativ auf die Behandlung wirtschaftlicher Fragestellungen aus, da die inhaltlichen Beiträge, die Geschichte laut Kernlehrplan dazu liefert, sehr gering sind; wir kommen darauf zurück.

In Nordrhein-Westfalen umfassen die Stundentafeln der Sekundarstufe I unter anderem den Lernbereich Gesellschaftslehre (vgl. MSW 2015h). An Gymnasien enthält er als obligatorische Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik/Wirtschaft mit einer Gesamtwochenstundenzahl von 18, die sich zu gleichen Anteilen auf die drei Fächer verteilt (vgl. MSW 2015h, Anlage 3, sowie Änderungsentwurf von Juni 2015). Für Hauptschulen, Gesamtschulen und Sekundarschulen gilt im Prinzip dieselbe Regelung, mit dem Unterschied, dass das Fach dort Politik heißt und dass die Fächer an Gesamtschulen auch fächerintegriert unterrichtet werden können (vgl. ebd., Anlagen 1 und 4). Letzteres ist für Realschulen nicht vorgesehen, aber der Lernbereich Gesellschaftslehre umfasst dort drei Wochenstunden mehr (für die Klassen 7-10; vgl. ebd., Anlage 2).

In der gymnasialen Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen zählen sieben Kernlehrpläne zum gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich, der als ‚gesellschaftswissenschaftliches Aufgabefeld‘ firmiert: Geschichte, Geografie, Philosophie, Sozialwissenschaften, Recht, Erziehungswissenschaft, Psychologie (vgl. MSW 2015g, § 7 (1) 2). In diesem Lernbereich gibt es Regelungen für die Belegung von Pflichtkursen in der Qualifikationsphase für die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften, die darauf hinauslaufen, dass alle Schülerinnen und Schüler je zwei Grundkurse in Geschichte und Sozialwissenschaften belegen müssen (vgl. ebd., § 11 (3)). Insofern setzt NRW die KMK-Vorgabe zugunsten von Geschichte als grundsätzliche Gleichberechtigung von Geschichte und Sozialwissenschaften bei der Pflichtbelegung und beim Umfang an Wochenstunden um.

Die für alle Lernenden der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen obligatorische Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Fragestellungen findet also nur in zwei Grundkursen Geschichte und zwei Grundkursen Sozialwissenschaften statt, vorausgesetzt, die gewählten Kurse beschäftigen sich auch mit wirtschaftlichen Thematiken. Allerdings enthält, wie wir noch sehen werden, auch das Fach Geografie erhebliche Anteile an wirtschaftlichen Fragestellungen und Themen.

Im Folgenden untersuchen wir, welchen Stellenwert Fragestellungen und Gegenstände aus unserem Feld Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik in den Curricula der allgemeinbildenden Schulen und der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen haben. Dabei konzentrieren wir uns hier auf die obligatorischen Inhaltsfelder und deren Konkretisierung in explizit ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkten oder Gegenständen. Eine zusätzliche Analyse der jeweils zugeordneten Kompetenzen muss einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleiben.

4.2.1 Sekundarstufe I

In der nordrhein-westfälischen Sekundarstufe I sind für unsere Thematik insgesamt zehn Lehrpläne der Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule/Sekundarschule und Gymnasium *potenziell* einschlägig (vgl. QUA-LiS NRW 2016; vgl. Weber 2016; vgl. Tabelle 2).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Aus bildungspolitischer, bildungstheoretischer und fachdidaktischer Sicht verdient die curriculare Situation in der Sekundarstufe I und das dort obligatorisch verankerte Wissen und Können eine ganz besondere Aufmerksamkeit. Denn dieses Wissen und Können gilt und wirkt in dem Sinne als *allgemeinbildend*, als dass *alle* Jugendlichen die Sekundarstufe I durchlaufen. Angesichts der extrem starken Schulformdifferenzierung der Sekundarstufe I in den westdeutschen Bundesländern und insbesondere auch in Nordrhein-Westfalen muss man genauer hinschauen, was das *schulformübergreifend* Gemeinsame ist. Für ein demokratisches System, das politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich informierter und aufgeklärter Bürgerinnen und Bürger bedarf, ist der gemeinsame Kern des Wissens und Könnens im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich oder, enger gefasst, in der sozialwissenschaftlichen Domäne von besonderer Bedeutung. Umgekehrt ist dieser Kern von hoher Relevanz als fachlich fundierte Basis für die diskursive Verständigung der jungen Bürgerinnen und Bürger untereinander, für die Artikulation und Durchsetzung der jeweils eigenen Interessen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft und nicht zuletzt für die persönlichen Verhältnisse, die die Jugendlichen zum gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Status quo entwickeln.

Tabelle 2: Lehrpläne mit potenziell wirtschaftlichen Themen und Inhalten (Sek. I)

Schulform	Art	Lernbereich, Fächergruppe, Fach	Fachbezeichnung	Datiert
Hauptschule	Kernlehrplan	Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte/Politik	Geschichte/Politik Erdkunde (IF 7 u. 9)	2011
Hauptschule	Kernlehrplan	Arbeitslehre: Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft	Wirtschaft	2013
Realschule	Kernlehrplan	Politik	Politik Erdkunde (IF 7 u. 9)	2011
Realschule	Lehrplan (kein KLP)	WP Sozialwissenschaften	Sozialwissenschaften	1979 (Revision läuft)
Realschule	Kernlehrplan	Erdkunde	Erdkunde	2011
Gesamtschule Sek. I	Kernlehrplan	Arbeitslehre: Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft	Wirtschaft	2013 (2. Aufl.)
Gesamtschule Sek. I	Kernlehrplan	Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte, Politik	Politik Erdkunde (IF 7 u. 9)	2011
Gesamtschule / Sekundarschule	Kernlehrplan	Wahlpflichtfach Arbeitslehre –Hauswirtschaft / Technik / Wirtschaft	Wirtschaft	2015
Gymnasium (G8) Sek. I	Kernlehrplan	Politik / Wirtschaft	Politik / Wirtschaft	2007
Gymnasium (G8) Sek. I	Kernlehrplan	Erdkunde	Erdkunde (IF 6 u. 8)	2007

Die Bedeutung der Sekundarstufe I resultiert daraus, dass der weitaus größte Teil der Jugendlichen danach das allgemeinbildende Schulsystem verlässt. In NRW befinden sich nur ein knappes

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Drittel in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule oder des Gymnasiums, während gut zwei Drittel das Berufskolleg besuchen.¹⁷

Anders formuliert handelt es sich beim Kanon der Sekundarstufe I um das Wissen und Können, das eine Gesellschaft für alle ihre Mitglieder sicherstellen möchte und über das, erfolgreiche Lernprozesse vorausgesetzt, alle am Ende der allgemeinen Pflichtschulzeit verfügen.

Im begrenzten Rahmen dieser Kurzexpertise konzentrieren wir uns für die Sekundarstufe I exemplarisch auf die Lehrpläne der folgenden sechs Fächer: Politik und Erdkunde in Gesellschaftslehre (Gesamtschule) sowie als Einzelfächer an der Realschule, Politik/Wirtschaft (Gymnasium, G8) und Erdkunde (Gymnasium, G8).¹⁸

Die Kernlehrpläne der Subdomäne Politik–Politik/Wirtschaft in der sozialwissenschaftlichen Domäne der Sekundarstufe I umfassen sieben (Gesamtschule) bzw. acht (Realschule, Gymnasium) weitgehend identisch strukturierte und benannte Inhaltsfelder:¹⁹

- (1) Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie
- (2) Grundlagen des Wirtschaftens |/und Wirtschaftsgeschehens/|²⁰
- (3) Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft |/und Gesellschaft/|
- (4) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen |/und globalisierten/| Gesellschaft
- (5) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft
- (6) Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung
- (7) Einkommen /Verteilung/ und soziale Sicherung [zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit]
- (8a) Beruf und Arbeitswelt /nur RS/
- (8b) Zukunft von Arbeit und Beruf in einer sich verändernden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft [nur GY]

Im Gymnasium werden die in den Jahrgangsstufen 5/6 bereits behandelten Inhaltsfelder im Sinne eines Spiralcurriculums in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 wieder aufgegriffen. Neu hinzu kommen dort die Inhaltsfelder 9, Zukunft von Arbeit und Beruf in einer sich verändernden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft, und 11, Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit.

¹⁷ Im Schuljahr 2014/15 waren es in der Oberstufe der Gesamtschule 6,1 % und des Gymnasiums 25,2 %, im Berufskolleg 67,7 % (vgl. MSW 2015b, S. 22–23).

¹⁸ Vgl. MSW2011b; MSW 2011c; MSW 2011a; MSW 2007b; MSW 2007a.

¹⁹ Für Gesamtschule (Politik fachspezifisch), Realschule (Politik) und Gymnasium (Politik/Wirtschaft) (vgl. MSW 2011b, S. 106–107; MSW 2011c, S. 14–15; MSW 2007b, S. 26–27, 31–33).

²⁰ Kennzeichnung der Abweichungen in einzelnen Schulformen: Realschule //, Gesamtschule | |, Gymnasium [].

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

In der Gesamtschule finden sich die Themen und Gegenstände des Inhaltsfelds 8a/8b im obligatorischen Lernbereich Arbeitslehre wieder (vgl. MSW 2013).

Von den in der sozialwissenschaftlichen Domäne in der Sekundarstufe I gemeinsamen, oben aufgelisteten Inhaltsfeldern betrachten wir die Inhaltsfelder 2, 3, 6 und 7 – sowie ferner möglicherweise auch 8b – als für unsere Fragestellung einschlägig und als von der curricularen inhaltlichen Konkretisierung her potenziell relevant.

Was lässt sich als ein *gemeinsamer* thematisch-inhaltlicher Kern bestimmen, in dem sich in den Curricula erscheinende Elemente aus unserem Komplex Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik manifestieren? Sieht man einmal von den schulformspezifischen curricularen Besonderheiten in der Gesamtschule, der Realschule oder dem Gymnasium ab, kann man einen curricularen Kern für die Fächergruppe Politik, Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I identifizieren (vgl. Tabelle 3). Er besteht im Wesentlichen aus Wirtschaftskreislauf, Geldfunktionen, soziale Marktwirtschaft, Wachstum, Nachhaltigkeit und Globalisierung (vgl. Tabelle 4). Damit haben wir den gesamtwirtschaftlichen Teil des *allgemeinen* schulspezifischen Domänenwissens identifiziert, oder anders ausgedrückt die in den Klassen 5 bis 9 in Nordrhein-Westfalen in Form von Inhaltsfeldern und ihnen zugeordneten Schwerpunkten curricular kanonisch gesetzten gesamtwirtschaftlichen Wissensbestände.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Tabelle 3: Gesamtwirtschaftliche Themen der Fächer Politik, Politik/Wirtschaft (Sek. I) ²¹

			Seite ²² : GS /RS/ [GY]
Gesamtschule: Politik (fachspezifisch) ²³	Realschule: Politik	Gymnasium: Politik/Wirtschaft	
<i>Inhaltsfeld 2: Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens</i>		<i>Inhaltsfeld 2: Grundlagen des Wirtschaftens</i>	118 [26]
Funktionen des Geldes im einfachen Wirtschaftskreislauf (Kl. 7-10)		Geldgeschäfte als Tauschgeschäfte (5-6)	118 [26]
	<i>Inhaltsfeld 7: Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens</i>	<i>Inhaltsfeld 8: Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens</i> (Kl. 7-10)	/25/ [31]
Merkmale der sozialen Marktwirtschaft und neue Herausforderungen für den Wirtschaftsstandort Deutschland (Kl. 7-10)	Soziale Marktwirtschaft und ihre Herausforderungen durch die Globalisierung		125 /25/ [31]
<i>Inhaltsfeld 3 /8/: Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft</i>		<i>Inhaltsfeld 10: Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens</i> (Kl. 7-10)	125 [32]
Quantitatives versus qualitatives Wachstum, das Prinzip des nachhaltigen Wirtschaftens			125 /26/ [32]
	... und Innovationspotenziale		
<i>Inhaltsfeld 2: Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens</i>	<i>Inhaltsfeld 11: Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung</i>	<i>Inhaltsfeld 14: Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung</i> (Kl. 7-10)	125 /28/ [33]
Ökonomische, gesellschaftliche, politische und kulturelle [Folgen] /Chancen und Risiken/ der Globalisierung /[von Globalisierungsprozessen anhand ausgewählter Beispiele]/			125 /28/ [33]

Selbstverständlich muss nun genauer analysiert werden, wie dieses gesamtwirtschaftliche Wissen durch die allgemeine Beschreibung der Inhaltsfelder sowie durch die Definition von Kompetenzen (wie Sach-, Methoden-, Urteils-, Handlungskompetenz) weiter in den Kernlehrplänen konkretisiert wird. Erst dann zeigt sich, welches Wissen und Können diese überwiegend sehr allgemein bleibenden Bestimmungen curricular sicherstellen. Dabei muss man allerdings mit der sehr zurückhaltenden Regulierung durch diese neue Form von Lehrplänen rechnen, die sehr

²¹ Aufgeführt werden hier und in den folgenden Tabellen jeweils nur die Inhaltsfelder aus einem Themenfeld, die potenzielle Bezüge zu unserem Interessengebiet Politische Ökonomie, Makroökonomik und Wirtschaftspolitik aufweisen.

²² Fundstellen nach Schulformen: Realschule / /, Gesamtschule | |, Gymnasium [].

²³ Ohne die Differenzierung nach *Erste Stufe* und *Zweite Stufe*.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Vieles an inhaltlicher Bestimmung offen lassen. Entscheidend ist deshalb zum einen der konkrete Unterricht, zum anderen dessen Strukturierung und Stützung durch Lehr-Lern-Materialien, insbesondere durch Schulbücher, soweit diese in der Subdomäne verbreitet genutzt werden. Hinzu kommt die Interpretation der Kernlehrpläne durch schulinterne Absprachen und schulinterne Stoffverteilungspläne, etwa über die zuständigen Fachgruppen der einzelnen Schule. Dann kann man das *lokale* schulspezifische Domänenwissen zu gesamtwirtschaftlichem Wissen identifizieren.

Tabelle 4: Gesamtwirtschaftliche Themen der sozialwissenschaftlichen Domäne (Sek I)²⁴

Fächergruppe: Politik, Politik/Wirtschaft
<i>Inhaltsfeld: Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens</i>
▪ Einfacher Wirtschaftskreislauf
▪ Soziale Marktwirtschaft
▪ Herausforderungen für den Wirtschaftsstandort / die soziale Marktwirtschaft durch Globalisierung
<i>Inhaltsfeld: Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft</i>
▪ Quantitatives und qualitatives Wachstum
▪ Nachhaltiges Wirtschaften
<i>Inhaltsfeld: Internationale Politik und Globalisierung</i>
▪ Folgen, Chancen und Risiken der Globalisierung

Sieht man von diesen weiterführenden, nur empirisch zu beantwortenden Fragen ab, kommt man zu einem ernüchternden Ergebnis: Der auf Gesamtwirtschaftliches-Wirtschaftspolitisches bezogene Wissenskern der Sekundarstufe I ist recht klein und lückenhaft.

Der Kern des Kerns umfasst Wirtschaftskreislauf, Wirtschaftsordnung und Wachstum sowie die Herausforderungen Nachhaltigkeit und Globalisierung. Aus fachdidaktischer Sicht positiv ist zweifellos die starke Problemorientierung des gesamtwirtschaftlichen Kerns, wenngleich man die Auswahl und Gewichtung der Problemlagen durchaus kritisch diskutieren kann.

Allerdings hat dieser Kern in zweierlei Hinsicht auch tendenziöse Züge, da er mit der Beschränkung auf die deutsche soziale Marktwirtschaft vor allem Denkweisen des Ordoliberalismus transportiert und mit der Betonung des politischen Konzepts des Wirtschaftsstandorts neoliberale Denkfiguren verbreitet.

Dieser Befund gibt Anlass dazu, über die Relevanz und Repräsentation von Themen und Inhalten aus den Bereichen Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik im Unterricht

²⁴ Aufgeführt werden hier und in den folgenden Tabellen jeweils nur die Inhaltsfelder aus einem Themenfeld, die potenzielle Bezüge zu unserem Interessengebiet Politische Ökonomie, Makroökonomik und Wirtschaftspolitik aufweisen.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

der Sekundarstufe I neu nachzudenken. Dieses Nachdenken über Politische Ökonomie im weitesten Sinne ist insbesondere deshalb von fachdidaktischer Bedeutung, weil Argumente aus diesen Bereichen politisch genutzt werden, um Akzeptanz für einschneidende arbeits-, wirtschafts- und sozialpolitische Maßnahmen zu erzeugen. Dazu gehören beispielsweise Lohnzurückhaltung, Niedriglohnsektoren, Arbeitsmarktflexibilisierung, Staatsgarantien für die Finanzindustrie, Austeritätspolitik oder diverse Freihandelsabkommen. Es ist auch deshalb hochrelevant, weil politische Regulation und wirtschaftliche Interessen(gruppen), Macht und Markt, aufs engste miteinander verknüpft sind, was die verbreitete Idee eines neutral dem wirtschaftlichen Gesamtwohl der Allgemeinheit verpflichteten Staates obsolet macht (vgl. klassisch dazu Olson 1965/2004; Stigler 1971). Nicht zuletzt ist es deshalb bedeutsam, weil viele wirtschaftswissenschaftliche Politikempfehlungen ihre politischen Umsetzungsbedingungen vernachlässigen und umgekehrt Politiken ihre gesamtwirtschaftlichen Voraussetzungen, Mechanismen und Folgen oft ignorieren. Die Ausblendung dieser wechselseitigen Zusammenhänge erzeugt geradezu politisch-ökonomische Ignoranz bei den Lernenden.

Wie sind Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik in den Fächern *außerhalb* des im engeren Sinne sozialwissenschaftlichen Lernbereichs repräsentiert? Dafür kommen in der Sekundarstufe I vor allen Dingen der Lernbereich Arbeitslehre mit dem Fach Wirtschaft an der Gesamtschule sowie das Fach Erdkunde an Gesamtschule, Realschule und Gymnasium infrage.

Das Fach Wirtschaft (fachspezifisch) im Lernbereich Arbeitslehre besteht aus drei mikrofokussierten Inhaltsfeldern: 1. Wirtschaft in privaten Haushalten, 2. Wirtschaften in Unternehmen, 3. Zukunft von Arbeit und Beruf (vgl. MSW 2013, S. 67–68). Ausnahmen davon finden sich im Inhaltsfeld 3 mit den inhaltlichen Schwerpunkten „Arbeitsmarkt und Beschäftigung“ sowie „Staatliche Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik“ (MSW 2013, S. 78), die in der Konkretisierung der Sach- sowie Urteils- und Entscheidungskompetenzen aber nur marginal berücksichtigt werden (vgl. MSW 2013, S. 78–79). Die dominante Perspektive richtet sich auf die Berufsorientierung.

Auch der Kernlehrplan für das Wahlpflichtfach Arbeitslehre – Hauswirtschaft/Technik/Wirtschaft für die Gesamtschule/Sekundarschule in NRW enthält keine Makrothemen. Er ist völlig auf die Mikroebene, den Lebensalltag und die Berufsorientierung fixiert (vgl. MSW 2015j). Eine genauere Analyse würde hier den Rahmen sprengen.

Wie stellt sich die Situation für das Fach Erdkunde dar? Pointiert ausgedrückt ist das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I ein dem Fach Politik oder Politik/Wirtschaft in etwa ebenbürtiges Ankerfach für *politisch-ökonomische* und *makroökonomische* Themen und Gegenstände – wenn man dafür die Curricula zugrunde legt (oder den Blick ins Ausland und dort nach Österreich schweifen lässt, vgl. z. B. Fridrich 2012).

Gesamtwirtschaftliche Phänomene haben immer auch räumliche Strukturen, gehen daraus hervor, erzeugen und verändern diese, sei es auf nationaler, überregionaler oder globaler Ebene.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Ganz offensichtlich beschränken sich aber die Kernlehrpläne für Erdkunde keineswegs auf die rein räumliche Dimension von Wirtschaft. Deshalb lernen Schüler_innen der Sekundarstufe I in NRW über Gesamtwirtschaftliches mindestens so viel in Erdkunde wie in den Fächern der Subdomäne Politik–Politik/Wirtschaft (vgl. Tabelle 5).

Das ist zunächst eine neutrale Feststellung, da es vor allem darauf ankommt, dass Lernende in einem *Bildungsgang* bestimmte Denkweisen und Konzepte erwerben. Weniger wichtig ist, wo dies erfolgt, also in welchem *Fach* oder Lernbereich, in welcher Subdomäne oder Domäne.

Tabelle 5: Gesamtwirtschaftliche Themen im Fach Erdkunde (Sek. I)

Gesamtschule (fachspezifisch) ²⁵	Realschule	Gymnasium	Seite GS /RS/ [GY]
<i>Inhaltsfeld 7 [6] Innerstaatliche /Regionale/ und globale räumliche Disparitäten [als Herausforderung]²⁶</i>			58 /27/ [30]
/Verschiedene/ Indikatoren in ihrer Bedeutung für die Erfassung des Entwicklungsstandes von Wirtschaftsregionen und Staaten			69 /27/ [30]
Ungleichgewichte Das Ungleichgewicht beim Austausch von Rohstoffen und Industriewaren als eine Ursache der Ursachen für die weltweite Verteilung /Ungleichverteilung/ von Reichtum und Armut [auf der Welt]			69 /27/ [30]
	Unterschiedliche Ausprägungen des tertiären Sektors in Industrie- und Entwicklungs- ländern		/27/
	Die Umsetzung der Ziele der Vereinten Nationen (Millenni- umsziele) für die Entwicklung strukturschwacher und unter- entwickelter Räume mittels externer Hilfen		/27/
Raumentwicklung auf der Grundlage von Ressourcenver- fügbarkeit, Arbeitsmarktsitua- tion und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen		wie Gesamtschule	69 [30]
Die Förderung von Erdöl und Erdgas sowie ihre Rolle bei der Überwindung räumlicher Dispa- ritäten			76

²⁵ Ohne die Differenzierung nach *Erste Stufe* und *Zweite Stufe*.

²⁶ Ohne das Thema Tourismus.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Gesamtschule (fachspezifisch) ²⁷	Realschule	Gymnasium	Seite GS /RS/ [GY]
<i>Inhaltsfeld 9 [8]</i> <i>Wandel wirtschaftsräumlicher und politischer Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung</i>			59 /29/ [31]
Standortfaktoren und Strukturen der Industrie	Veränderungen des Standortgefüges im Zuge weltweiter Arbeitsteilung		71 /29/ [31]
Die Folgen der Globalisierung ...			
– weltweite Arbeitsteilung, veränderte Standortgefüge, Global Cities	für Stromproduktion und –verbrauch	Global Cities als Ausdruck veränderter Welthandelsbeziehungen	78 /29/ [31]
Konkurrenz Wettbewerb europäischer Regionen im Kontext von /[Strukturwandel,]/ Transformation und Integration			78 /29/ [31]
Strukturwandel von Unternehmen und Arbeitswelt durch neue Technologien für die Wirtschaft		landwirtschaftliche Produktion im Spannungsfeld von natürlichen Faktoren, weltweitem Handel und Umweltbelastung	78 [31]
	Weltwirtschaftszentren als Ausdruck veränderter globaler Handelsbeziehungen		/29/
<i>Topographische Verflechtungen / Orientierungen zu Inhaltsfeldern 5-9 [4-8]</i>			
Wichtige Industrie- und Verdichtungsräume in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union	Länder Europas und Wirtschaftsräume innerhalb der Europäischen Union		71 /30/
Sozioökonomische Gliederung der Erde	Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer	wie Gesamtschule	71 /30/ [31]
Wirtschaftliche Aktiv- und Passivräume in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union		wie Gesamtschule	79 /30/ [31]
Handelsströme zwischen den Wirtschaftsregionen der Welt	Wirtschaftliche Zusammenhänge und Welthandelswege	wie Gesamtschule	79 /30/ [31]

4.2.2 Sekundarstufe II

Der implizite allgemeinbildende Kanon des politisch-ökonomischen Feldes in der *gesamten* Sekundarstufe II, sowohl in der gymnasialen Oberstufe als auch an den Berufskollegs, ist bisher unbekannt. Um dies zu ändern bedarf es weiterer Forschung. Im Fokus vieler Untersuchungen steht vor allen Dingen die Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen, während das wissenschaftliche, fachdidaktische, fachpolitische und bildungspolitische Interesse an den Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne im Berufskolleg eher gering ist. Wie bereits erwähnt, besuchen gut zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II Bildungsgänge des

²⁷ Ohne die Differenzierung nach *Erste Stufe* und *Zweite Stufe*.

Berufskollegs, darunter auch solche, die zur allgemeinen Hochschulreife führen. Das ist ein starkes Argument dafür, dass das, was an den Berufskollegs gelernt wird – oder eben auch nicht –, für die im weiteren Sinne politische Bildung, die selbstverständlich eine wirtschaftspolitische Bildung ebenso verlangt wie Bildung mit Bezug auf andere Politikfelder, von ganz erheblicher Bedeutung ist.

Im Folgenden wenden wir uns zunächst dem Berufskolleg und dann der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe zu.

4.2.2.1 Berufskolleg

Für unsere Thematik kommen insbesondere die Fächer der politisch-gesellschaftlichen Bildung und die wirtschafts- und sozialkundlichen Fächer als curricular definierte Lernorte infrage.

In den Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung steht dafür im berufsübergreifenden Lernbereich planmäßig eine Unterrichtswochenstunde Politik/Gesellschaftslehre zur Verfügung, für den gesamten dreijährigen Bildungsgang also theoretisch 120 Schulstunden (vgl. MSW 2015i, S. 8). Für die dualen Fachklassen außerhalb des Fachbereichs Wirtschaft und Verwaltung steht in Übereinstimmung mit einer KMK-Vereinbarung das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre auf dem Stundenplan.

Auch in den zwei- bzw. dreijährigen Bildungsgängen der Berufsfachschulen gibt es neben dem berufsübergreifenden Fach Politik/Gesellschaftslehre das Fach Wirtschaftslehre als Teil des berufsbezogenen Lernbereichs; beide Fächer umfassen hierbei planmäßig je 80 bzw. 240 Jahresstunden (vgl. MSW 2015i, S. 16). In den beruflichen Gymnasien stehen meist Gesellschaftslehre mit Geschichte (berufsübergreifend) zweistündig und Wirtschaftslehre (berufsbezogen) etwa zweistündig auf der Stundentafel (vgl. MSW 2015i, S. 28–40).²⁸

Wieviel von diesen Planstunden tatsächlich erteilt wird, ist für das gesamte Berufskollegensystem unbekannt; das Schulministerium erhebt diese Daten nicht.

Am Berufskolleg werden wirtschaftliche Themen und Gegenstände in den Teilzeit- und den Vollzeitbildungsgängen dem berufsbezogenen Lernbereich zugeordnet. Die traditionelle Sammelbezeichnung für die Fächer, die das übernehmen, lautet Wirtschafts- und Sozialkunde. 2005 wurde das herkömmliche eigenständige Unterrichtsfach Wirtschafts- und Betriebslehre in den nicht-kaufmännischen Bildungsgängen des dualen Systems der Berufsausbildung aufgelöst und per Erlass im Jahre 2009 mit einem überarbeiteten Lehrplan wieder eingerichtet (vgl. MSW 2009).

Das Fach wurde damals, ganz im Sinne der Lernfeldorientierung, „berufsorientiert und lernfeld-integrativ“ restrukturiert, um eine „Stärkung der Ausrichtung auf den Beruf“ zu erreichen (ebd.).

²⁸ Außer im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung, hier geht Wirtschaftslehre in den Stundenanteilen für die wirtschaftlichen Profulfächer des berufsbezogenen Bereichs auf.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Die Subsumierung der Behandlung von Wirtschaft und Politik unter das berufshandlungsorientierte Lernfeldkonzept besteht bis heute fort. Das lässt vermuten, dass wirtschaftspolitisch-makroökonomische Inhalte und Themen nur marginale Aufmerksamkeit genießen.

Der erwähnte Erlass wurde mit dem Erlass vom 16.07.2015 aufgehoben, der neue Bildungspläne zur Erprobung für die Fachklassen des dualen Systems in den Fachbereichen Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Technik/Naturwissenschaften sowie Wirtschaft und Verwaltung einführte (vgl. MSW 2015c).

Eine erste Durchsicht der im vergangenen Jahr zur Erprobung erlassenen Bildungspläne für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre im dualen System deutet darauf hin, dass sie – wie erwartet – frei von Themen und Gegenständen aus Politischer Ökonomie, Makroökonomie und Wirtschaftspolitik sind.

Das zeigt sich etwa am Exempel des Bildungsplans Wirtschafts- und Betriebslehre für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen, im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften (vgl. MSW 2015l). Der Bildungsplan berücksichtigt zwar die Perspektivität wirtschaftlicher Sachverhalte und verlangt „drei Perspektiven für die Betrachtung wirtschaftlichen Handelns“: Konsument_in, Arbeitnehmer_in, Unternehmer_in (MSW 2015l, S. 25). Diese explizite Perspektivität des Bildungsplans nach Interessengruppen ist einerseits durchaus sachgerecht und dem fachdidaktischen Prinzip der sozialen Multiperspektivität angemessen. Andererseits verengt sie die Perspektivität letztlich auf das Handeln des Einzelnen und tendenziell auf die individuelle Sicht und die Mikroebene. Hinzu kommt eine Überbetonung der betrieblich-unternehmensbezogenen Perspektive.

Besonders hervorzuheben ist aber, dass mit dieser verengten Auffassung von Perspektivität den Lernenden in diesem Fach sowohl die wissenschaftliche Multiperspektivität als auch die in den Gesellschaften etablierten, prinzipiell divergierenden politischen Grundpositionen zum Verhältnis von Wirtschaft und Politik systematisch vorenthalten werden. Zugespielt läuft das auf die makroökonomisch-wirtschaftspolitische Inkompetenz der großen Mehrheit der jungen Wählerinnen und Wähler hinaus – wenn man in realistischer Weise annimmt, dass diese nach Abschluss ihrer Berufskollegzeit ganz überwiegend keine systematische Einführung in die Auseinandersetzung mit diesen Fragen und Problemen genießen werden. Für die nichtgymnasiale Sekundarstufe II spiegelt dies die Asymmetrie des curricular vorgesehenen wirtschaftlich-politischen Wissens zwischen nichtgymnasialer (Mikroperspektive) und gymnasialer Sekundarstufe I (mehr Makroperspektive).

In einem ersten Zugriff auf Details der Bildungspläne für das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre scheint sich dieser Eindruck zu verfestigen; belastbare Aussagen lassen sich erst nach einer eingehenderen Analyse treffen. Es gibt für wirtschaftliche Themen und Gegenstände nach den

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

sieben Fachbereichen unterschiedliche Lehr- bzw. Bildungspläne von 2009 bzw. 2015 (Agrarwirtschaft,²⁹ Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Gestaltung,³⁰ Gesundheit/Erziehung und Soziales,³¹ Informatik,³² Technik/Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung).³³

Übersicht 1: Europa, Weltwirtschaft und Globalisierung im Fach Wirtschafts- und Betriebslehre in der dualen Ausbildung in Technik/Naturwissenschaft

Anforderungssituation 7		Zeitrichtwert: 10 UStd.	
Die Absolventinnen und Absolventen ordnen die Rolle der Bundesrepublik Deutschland in Europa und der Weltwirtschaft ein und beurteilen die Auswirkungen der Globalisierung.			
Zielformulierungen			
Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Bedeutung der <i>Globalisierung</i> und den damit einhergehenden <i>Chancen und Risiken</i> insbesondere aus der Perspektive der gewerblich-technischen Unternehmen (ZF 1).			
Die Schülerinnen und Schüler diskutieren eine <i>Standortverlagerung</i> eines gewerblich-technischen Unternehmens unter besonderer Berücksichtigung der <i>Lohnkosten</i> (ZF 2) und treffen eine begründete Entscheidung (ZF 3).			
Die Schülerinnen und Schüler erläutern die Möglichkeiten des <i>Lebens, Lernens und Arbeitens in Europa</i> auch unter Berücksichtigung von <i>Mobilitätsprogrammen</i> für sich und andere (ZF 4).			
Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Bedeutung der <i>Europäischen Sozialcharta</i> für die berufliche Perspektive (ZF 5).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1, ZF 2, ZF 4, ZF 5	ZF 1, ZF 2, ZF 4, ZF 5	ZF 1 bis ZF 5	ZF 1, ZF 3 bis ZF 5

Quelle: MSW 2015I, S. 29

Der vorläufige Befund illustriert, dass die Anforderungssituation 7 aus der Wirtschafts- und Betriebslehre in den Fachbereichen Technik/Naturwissenschaften und Ernährungs- und Versorgungsmanagement als einziger tendenziell makroökonomisch-wirtschaftspolitischer Themenbereich firmiert. Sie steht in der Tradition der Lernfeldorientierung und trägt die faktisch auf *schulisches* Lernen bezogene Bezeichnung „Die Absolventinnen und Absolventen ordnen die Rolle der Bundesrepublik Deutschland in Europa und der Weltwirtschaft ein und beurteilen die Auswirkungen der Globalisierung“ (MSW 2015I, S. 29). Die Konkretisierung dieser Anforderungs-

²⁹ Hier gilt offensichtlich noch der Lehrplan von August 2009; vgl. QUA-LiS NRW 2016, <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/fachbereichsbezogene-bildungsplne/fachbereich-agrarwirtschaft.html> (Zugriff: 20.03.2016).

³⁰ Vgl. Fußnote 29. Auch ohne Lehrplan bzw. Bildungsplan für Politik/Gesellschaftslehre; hier gilt die Rahmenvorgabe Politische Bildung von 2001.

³¹ Vgl. Fußnoten 29 und 30.

³² Vgl. Fußnote 31.

³³ Vgl. QUA-LiS NRW: Berufsbildung NRW, Fachklassen Duales System, Anlage A, Fachbereichsbezogene Bildungspläne, <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/fachbereichsbezogene-bildungsplne/index.html> (Zugriff: 20.03.2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

situation bietet ein Musterbeispiel für die Verzerrung eines theoretisch und politisch hochrelevanten Themenfeldes durch einen wissenschaftlichen und politischen Bias zugunsten von Individualisierung, Instrumentalisierung, Mikroökonomisierung und Unternehmensdominanz (vgl. Übersicht 1).

Man kann dies als eine partikularistische Herangehensweise charakterisieren. Sie ist als solche in einer pluralistischen Gesellschaft nicht nur legitim, sondern aus Sicht mancher wissenschaftlicher Positionen auch notwendig. Sie bleibt aber weit hinter dem zurück, was demokratische (Wirtschafts-)Politik in einer solchen Gesellschaft leisten muss. Insbesondere spricht sie die Lernenden nicht als Bürgerinnen und Bürger und damit als Teil des demokratischen Souveräns in Deutschland oder in Europa an. Weder Europa noch die Weltwirtschaft noch die Globalisierung erscheinen als Gegenstand der Folge von Politik. Aus dem Bildungsplan heraus betrachtet haben die Bürgerinnen und Bürger nichts dazu zu sagen, denn dies scheint sich ihrem Einfluss und dem Einfluss der Politik zu entziehen; sie müssen sich als für angeblich reale Anforderungen Lernende mit funktions- oder rollenspezifischen Reaktionen und Simulationen begnügen. Wirtschafts- und institutionenpolitische Entscheidungsmacht im repräsentativen System steht ihnen anscheinend nicht zu. Dass man damit eher zu Politikdistanz und Politikverdrossenheit beiträgt als ihnen zu begegnen, dürfte kaum verwundern. Deshalb herrscht hier dringender fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer, bildungspolitischer und curricularer Diskussionsbedarf.

Übersicht 2: Europa, Weltwirtschaft und Globalisierung im Fach Wirtschafts- und Betriebslehre in der dualen Ausbildung im Ernährungs- und Versorgungsmanagement

Anforderungssituation 7		Zeitrichtwert: 10 UStd.	
Die Absolventinnen und Absolventen kennen die Rolle der Bundesrepublik Deutschland in Europa und der Weltwirtschaft und sind in der Lage, die Auswirkungen der Globalisierung zu beurteilen.			
Zielformulierungen			
Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Bedeutung der <i>Globalisierung</i> und die damit einhergehenden Chancen und Risiken, insbesondere aus der Perspektive der eigenen Branche (ZF 1).			
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden <i>wirtschaftliche Schwankungen</i> (ZF 2) und benennen deren <i>Gründe und Auswirkungen</i> (ZF 3).			
Die Schülerinnen und Schüler erläutern <i>wirtschaftspolitische Maßnahmen</i> im Hinblick auf <i>konjunkturelle Schwankungen</i> (ZF 4).			
Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die <i>Möglichkeiten des Lebens, Lernens und Arbeitens in Europa</i> , auch unter Berücksichtigung von <i>Mobilitätsprogrammen</i> (ZF 5) und der <i>Europäischen Sozialcharta</i> anhand konkreter Lebenswege einzelner Personen (ZF 6).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1 bis ZF 6	ZF 1 bis ZF 6	ZF 1, ZF 5, ZF 6	ZF 1, ZF 5, ZF 6

Quelle: MSW 2015k, S. 27

Etwas besser schneidet bei einer ersten Durchsicht der Lehrplan Wirtschafts- und Betriebslehre für den Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement ab (vgl. MSW 2015k, S. 27; hier

vgl. Übersicht 2). Hier kommen wenigstens das Konjunkturphänomen und die Konjunkturpolitik zur Sprache; damit spielt auch auf Wirtschaft bezogene Politik immerhin eine Rolle. Ansonsten bleibt es aber bei der stark reduzierten und – hier im Branchenbezug – partikularistischen Herangehensweise, die dieselbe Anforderungssituation im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften charakterisiert. Die beiden anderen Zielformulierungen dieser Anforderungssituation, die sich auf Globalisierung und Europa beziehen, beschränken sich auf einen ebenso entpolitierten Zugriff.

Man könnte die angedeuteten Verkürzungen und Verzerrungen im Fach Wirtschafts- und Betriebslehre vielleicht hinnehmen, wenn in einem anderen Fach oder in einem anderen curricular definierten Kontext der Bedeutung des Themenkomplexes Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik hinreichend Rechnung getragen würde. Das ist aber nicht der Fall.

Der natürliche Ort für eine auf Makrozusammenhänge gerichtete Kompensation dieses Defizits wäre das Fach Politik/Gesellschaftslehre. Dafür kämen hier im engeren Sinne die Anforderungssituationen 5 – „Europas Zukunft zwischen Kontinuität und Krise“ (Ernährungs- und Versorgungsmanagement) – bzw. 6 – „Europas Zukunft zwischen Kontinuität und Krise – Wirtschaft und Arbeit in der Europäischen Union“ (Technik/Naturwissenschaft) – infrage (MSW 2015f, S. 26; MSW 2015l, S. 29). Die dortigen Zielformulierungen greifen aber politisch-ökonomische Makrozusammenhänge nur sehr bedingt auf (vgl. Übersicht 3 und Übersicht 4).

Übersicht 3: Europa im Fach Politik/Gesellschaftslehre in der dualen Ausbildung in Technik/Naturwissenschaften

Anforderungssituation 6		Zeitrichtwert: 10 - 20 UStd.	
<i>Europas Zukunft zwischen Kontinuität und Krise – Wirtschaft und Arbeit in der Europäischen Union</i>			
Die Absolventinnen und Absolventen erkennen die Europäische Union als einen wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politisch strukturierten Raum, der Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitswelt nimmt.			
Zielformulierungen			
Die Schülerinnen und Schüler erklären den Einfluss der <i>EU auf die Wirtschaft sowie ihre Lebens- und Arbeitswelt</i> (Differenzierungsmöglichkeit: ergänzende Recherche) (ZF 1).			
Sie stellen die zeitgeschichtlichen und politischen Aspekte des <i>europäischen Integrationsprozesses</i> dar und zeigen ihre Bedeutung für die eigene Lebensgestaltung und berufliche Zukunft auf (ZF 2).			
Die Schülerinnen und Schüler erläutern und beurteilen vor dem Hintergrund der kontinuierlichen <i>Erweiterung der EU</i> durch Aufnahme der mittel- und osteuropäischen Länder die mittel- und langfristigen Auswirkungen auf den <i>Binnenmarkt</i> und das <i>politische System</i> (ZF 3).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1 bis ZF 3	ZF 1 bis ZF 3	ZF 2, ZF 3	ZF 1, ZF 2

Quelle: MSW 2015e, S. 28

Diese beiden Beispiele legen die Hypothese einer Entpolitisierung, Verberuflichung und Verbetriebswirtschaftlichung politisch-ökonomischer und wirtschaftspolitischer Phänomene, Fragestellungen und Problemlagen nahe. Man findet eine doppelte curriculare Verkürzung vor: zum einen eine Verkürzung der Lerngegenstände auf mikroökonomische Phänomene, Probleme und Erklärungen, die sich zum anderen mit einer Halbierung politisch-ökonomischer, makroökonomischer und wirtschaftspolitischer Gegenstände auf die Betrachtung und Bewältigung ihrer individuellen, rollenspezifischen, unternehmens- oder branchenbezogenen Mikrofolgen beschränkt. So wird alles, was in Makrozusammenhängen der Fall ist oder geschieht, naturalisiert und der Kritik ebenso wie der Politik entzogen.

Sollten sich diese Indizien durch eine genauere Analyse bestätigen, dann muss man wohl diagnostizieren, dass die Inhalte der Lehrpläne und Bildungspläne eine deutliche Nähe zu neoliberalen Denkmustern aufweisen (vgl. Mirowski/Plehwe 2009; Mirowski 2015; Diefenbacher/Rodenhäuser 2015).

Übersicht 4: Europa im Fach Politik/Gesellschaftslehre in der dualen Ausbildung im Ernährungs- und Versorgungsmanagement

Anforderungssituation 5		Zeitrichtwert: 10 – 20 UStd.	
<i>Europas Zukunft zwischen Kontinuität und Krise</i>			
Die Absolventinnen und Absolventen erkennen die Europäische Union als einen wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politisch strukturierten Raum, der Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitswelt nimmt.			
Zielformulierungen			
Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die grundlegende <i>Bedeutung der EU für die Lebens-, Wirtschafts- und Arbeitswelt</i> (Differenzierungsmöglichkeit: ergänzende Recherche) (ZF 1).			
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung der unterschiedlichen <i>geschichtlichen und kulturellen Entwicklungen in Europa</i> und deren Auswirkungen auf die eigene Lebensgestaltung und berufliche Zukunft auseinander (ZF 2).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzbereichen			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1, ZF 2	ZF 1, ZF 2	ZF 2	ZF 1

Quelle: MSW 2015d, S. 26

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die nordrhein-westfälischen Lehrpläne bzw. Bildungspläne den inhaltlichen Vorgaben einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz entsprechen und deren bildungspolitische Vorstellungen über sozioökonomische und politische Bildung in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen an den beruflichen Schulen umsetzen (vgl. KMK 2008).

Das soll unsere Kritik nicht relativieren, sondern ihren Gegenstand institutionell einordnen. Wie immer bei Versuchen von Governance im Bildungssystem muss man auch hier fragen, ob die Steuerungsinstrumente in der Lehr-Lern-Praxis tatsächlich greifen und die intendierten Resultate hervorbringen. Da es sich hier nicht nur um Ausbildungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule, sondern auch um Prüfungsgegenstände handelt, kann man mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen, dass diese Vorgaben die Unterrichtspraxis stark prägen werden.

Den im Vorstehenden plausibilisierten Hypothesen wäre näher nachzugehen, um sie einer sorgfältigeren Überprüfung zu unterziehen. Die Vermutung solcher Verzerrungen bezieht sich im Übrigen – das sei hier nachdrücklich betont – ausschließlich auf die wahrscheinliche Wirkung dieser Vorgaben und keineswegs auf die Intentionen der individuellen Verfasser_innen oder institutionellen Herausgeber_innen. Anzunehmen ist allerdings, dass im curricularen Bias in Politik und Wissenschaft hegemoniale Denkweisen zum Ausdruck kommen; dies wäre genauer zu prüfen. Im Übrigen ist die Wirkung von Curricula und ähnlichen Steuerungsinstrumenten weitgehend unabhängig von den *Absichten* der Akteur_innen, die sie entworfen haben.

Wir haben gesehen, dass Wirtschaft und Politik für Lernende am Berufskolleg überwiegend aus ihrer Berufsrolle heraus thematisiert und reflektiert werden, nicht jedoch aus der Perspektive

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

ihrer allgemeinen Bürgerrolle. Das ist ein sehr wesentlicher Unterschied zu der Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Politik, die Jugendliche in der Sekundarstufe II der Gesamtschulen und Gymnasien genießen. Dies erzeugt den Eindruck, dass die jungen Erwachsenen am Berufskolleg im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Themen und Problemen nicht als Bürgerinnen und Bürger angesprochen, sondern auf ihre beiden ökonomischen Rollen reduziert werden (Erwerbstätige als Arbeitnehmer_in oder Unternehmer_in und als Konsument_in).

Curricula und Unterricht dieser Art entpolitisieren die Perspektive auf Wirtschaft und entziehen der Demokratie damit einen zentralen Politikbereich. Findet sich diese Konstellation auch in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen?

4.2.2.2 Allgemeinbildende Sekundarstufe II

Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft

Die Struktur der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die als Träger_innen für unsere Themenfelder infrage kommen, ist in der gymnasialen Oberstufe wesentlich übersichtlicher als in der Sekundarstufe I: Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Geografie und Geschichte.

Tabelle 6: Gesellschaftswissenschaftliche Lehrpläne in der gymnasialen Oberstufe

Schulform	Art	Lernbereich, Fächergruppe, Fach	Fachbezeichnung	Datiert
Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	Kernlehrplan	Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften / Wirtschaft	Sozialwissenschaften Sozialwissenschaften / Wirtschaft	2014
Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	Kernlehrplan	Geografie	Geografie (IF 6 u. 7)	2014
Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	Kernlehrplan	Geschichte	Geschichte (IF 4)	2014

Wie schon bei unserer Analyse der Sekundarstufe I gehen wir also auch bei der Untersuchung der gymnasialen Oberstufe davon aus, dass sich Bildungen oder Bildungsaufträge nicht trennscharf einzelnen Schulfächern zuordnen lassen. Das trifft im Grundsatz etwa für die politische Bildung und die Fächer Geschichte und Politik zu (vgl. z. B. Hedtke 2003; Lange 2004). Wir haben bereits gesehen, dass im Fach Erdkunde zu einem durchaus bedeutsamen Teil auch ökonomische Bildung stattfindet. Es gibt auch Fächerstrukturen, in denen sich diese Affinität ausdrückt. So sind beispielsweise in Österreich Erdkunde und Wirtschaft in einem gemeinsamen Ankerfach beheimatet (vgl. z. B. Fridrich 2012). Wir haben oben außerdem gezeigt, dass auch ein Fach wie Wirtschafts- und Betriebslehre faktisch politische Bildung betreibt – man könnte zugespitzt sagen: Es steht für eine politische Gegenbildung.

Die aktuellen Oberstufenpläne sehen Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/ Wirtschaft als Fachvarianten vor. Blickt man auf die Fachgeschichte zurück, zeigt sich, dass darin eine Ökonomisierung der Sozialwissenschaften an der Schule zum Ausdruck kommt.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Im Lehrplan der SPD-Landesregierung von 1981 gab es „das Fach Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten Soziologie und Wirtschaftswissenschaften“, zwischen denen die Lernenden wählen konnten (KM 1981, S. 59). Nach einer integrativen Einführung in das Fach mittels eines problemorientierten Themas folgten stärker disziplinär-leitwissenschaftlich organisierte Phasen, und die Jahrgangsstufe 13/I war der interdisziplinären Integration vorbehalten (vgl. KM 1981, S. 60–61). Insbesondere Makrothemen sollten im Unterricht interdisziplinär behandelt werden (vgl. KM 1981, S. 60).

Diesen Wechsel zwischen problemgeleiteter Multidisziplinarität, Disziplinarität und Interdisziplinarität des Lernens übernahmen auch die Richtlinien und Lehrpläne für Sozialwissenschaften von 1999. In Konformität mit der KMK stärkte die rot-grüne Landesregierung des Kabinetts Clement zugleich die Obligatorik (vgl. MSWWF 1999, Vorwort). Die Wahlmöglichkeit zwischen den Schwerpunktsetzungen Wirtschaftswissenschaften und Soziologie entfiel.

Fünf Jahre später führte die rot-grüne Landesregierung des Kabinetts Steinbrück durch einen kurzen Erlass die „Ökonomische Schwerpunktbildung im Fach Sozialwissenschaften“ ein (MSJK2004c). Schulen konnten nun ein ‚ökonomisches Profil‘ entwickeln; gesellschaftliche oder soziologische sowie politische oder politikwissenschaftliche Profile waren damals und sind bis heute nicht möglich. Einige Monate später folgte eine Handreichung für die ökonomische Schwerpunktbildung (vgl. MSJK2004b).

Zehn Jahre später war aus dem „[ö]konomische [n] Schwerpunkt[...]“ ein Fach Sozialwissenschaften/ Wirtschaft geworden, das gleichberechtigt neben dem Fach Sozialwissenschaften steht (vgl. MSW 2014c, S. 16). Fächer wie Sozialwissenschaften/Politik oder Sozialwissenschaften/Gesellschaft gibt es nach wie vor nicht. Die Tradition der Profilbildung durch die Lernenden in der gymnasialen Oberstufe bleibt auf eine einzige Option reduziert: auf die ökonomische. Die Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Domäne in der gymnasialen Oberstufe in NRW ist heute weit fortgeschritten.

Wie sieht die inhaltliche Struktur der Curricula aus? Der aktuelle Lehrplan für die Fächer Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft umfasst jeweils sieben identische Inhaltsfelder (vgl. MSW 2014c, S. 18–20):³⁴

- (1) Marktwirtschaftliche Ordnung
- (2) Politische Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten
- (3) Individuum und Gesellschaft
- (4) Wirtschaftspolitik
- (5) Europäische Union

³⁴ Der Vorgängerlehrplan Sozialwissenschaften kannte sechs Inhaltsfelder: I Marktwirtschaft: Produktion, Konsum, Verteilung; II Individuum, Gruppen und Institutionen; III Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland; IV Wirtschaftspolitik; V Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel; VI Globale politische Strukturen und Prozesse (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 16).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

(6) Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung

(7) Globale Strukturen und Prozesse

Tabelle 7: Gesamtwirtschaftliche Themen in Sozialwissenschaften (Sek. II)³⁵

Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	KLP Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften / Wirtschaft: Fach Sozialwissenschaften ³⁶	Seite
insgesamt 7 Inhaltsfelder mit identischer Benennung in Sowi und Sowi/Wi, davon hier relevant:		
<i>Inhaltsfeld 1</i>	<i>Marktwirtschaftliche Ordnung</i>	18, 24
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Ordnungselemente und normative Grundannahmen Marktsysteme und ihre Leistungsfähigkeit Wettbewerbs- und Ordnungspolitik	
<i>Inhaltsfeld 4</i>	<i>Wirtschaftspolitik</i>	19, 34, 44
Inhaltliche Schwerpunkte	Legitimation staatlichen Handelns im Bereich der Wirtschaftspolitik Zielgrößen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland Qualitatives Wachstum und nachhaltige Entwicklung Konjunktur- und Wachstumsschwankungen Wirtschaftspolitische Konzeptionen Bereiche und Instrumente der Wirtschaftspolitik Europäische Wirtschafts- und Währungsunion sowie europäische Geldpolitik (LK)	
<i>Inhaltsfeld 5</i>	<i>Europäische Union</i>	19, 36, 46
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Europäischer Binnenmarkt Europäische Währung und die europäische Integration (LK)	
<i>Inhaltsfeld 7</i>	<i>Globale Strukturen und Prozesse</i>	20, 38, 49
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Merkmale, Dimensionen und Auswirkungen der Globalisierung Global Governance (LK) Internationale Wirtschaftsbeziehungen Wirtschaftsstandort Deutschland	

Davon betrachten wir die vier Inhaltsfelder 1, 4, 5 und 7 als für unsere Fragestellung einschlägig und von der curricularen Konkretisierung her potenziell relevant. Als besonders bemerkenswert erscheint die Kontinuität der Inhaltsstruktur des schulspezifischen Domänenwissens in Sozialwissenschaften.³⁷

³⁵ Aufgeführt werden jeweils nur die Inhaltsfelder aus einem Themenfeld der Kernlehrpläne, die potenziell zu unserem Fokus auf Politische Ökonomie, Makroökonomik und Wirtschaftspolitik passen.

³⁶ Abkürzungen: *QP* Qualifikationsphase, *LK* Leistungskurs, *Sowi+* im Fach Sozialwissenschaften/Wirtschaft im Vergleich zum Fach Sozialwissenschaften zusätzlich eingeführter inhaltlicher Schwerpunkt.

³⁷ Der Lehrplan Sozialwissenschaften von 1981 ist stärker von den Disziplinen und Handlungsebenen her durchstrukturiert; die heutigen Inhaltsfelder heißen dort Lernbereiche, von denen es sieben gab: I Soziale Gruppe und Individuum; II Konsum, Produktion und ihre Koordination; III Soziale Organisationen und Institutionen; IV Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel; V Wirtschaftspolitik; VI Das politische System der Bundesrepublik Deutschland; VII Internationale Beziehungen (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1981, S. 55). Hervorzuheben ist, dass der Lernbereich Soziale Organisationen und Institutionen als interdisziplinärer Lernbereich von Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politologie vorgesehen war (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1981, S. 55).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Für unser Interesse möglicherweise einschlägig sind in Geografie die drei Inhaltsfelder 4, 6 und 7 (vgl. MSW 2014a, S. 18–19):

- (4) Bedeutungswandel von Standortfaktoren
- (6) Sozioökonomische Entwicklungsstände von Räumen
- (7) Dienstleistungen in ihrer Bedeutung für Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen

Im Fach Geschichte kommt nur das Inhaltsfeld 4, Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise, als thematisch explizit affinität (vgl. MSW 2014b, S. 29–30).

Prüfen wir zunächst exemplarisch, wie die Fächer Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft mit dem Feld Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik umgehen (vgl. Tabelle 7 und Tabelle 8). Wir müssen uns hier auf die Inhaltsfelder und ihre inhaltlichen Schwerpunkte konzentrieren, eine eingehendere Analyse auch der Kompetenzen bleibt einer späteren Untersuchung vorbehalten.

Zunächst fällt für beide Fächer auf, dass schon die Bezeichnung des Inhaltsfeldes 1 als marktwirtschaftliche *Ordnung* – als monistisches Konzept im Singular formuliert – samt seinem inhaltlichen Schwerpunkt „Ordnungselemente und normative Grundannahmen“ eine theoretische oder paradigmatische Prioritätensetzung zugunsten von ordoliberalen Denkmustern und Politikverständnissen anzeigt (MSW 2014c, S. 24, 55). Dem entspricht der Bias zugunsten von „Wettbewerbs- und Ordnungspolitik“, die hier als einzige Politikfelder hervorgehoben werden (ebd.).

Dieser ordoliberale Bias tritt in diachronischer Betrachtung erstaunlicherweise noch deutlicher hervor. Im Lehrplan von 1999 zählte Ordnungspolitik noch nicht zum obligatorischen Kern des Inhaltsfeldes Wirtschaftspolitik (vgl. MSWWF 1999, S. 16–17). Auch im Lehrplan von 1981 und seinem Lernbereich ‚Wirtschaftspolitik‘ spielte Ordnungspolitik sowohl im Schwerpunkt Soziologie als auch im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften nur eine recht nachgeordnete Rolle (vgl. KM 1981, S. 80–83). Dagegen waren dort die üblichen Themenfelder der Makroökonomik in beiden Profilen breit repräsentiert.

Damit sind wir auf ein gravierendes wissenschaftliches Defizit gestoßen. Die aktuelleren Curricula ignorieren die methodologische und paradigmatische Debatte in der internationalen Volkswirtschaftslehre, den pluralistischen bis kontrovers geprägten *state of the art* und die Minderheitsposition der Ordoliberalen im Spektrum der Theorietraditionen (vgl. z. B. Dobusch/ Kapeller 2012; Schefold 2014).

Wirtschaftsdidaktische Konzepte gehen oft ebenso einseitig vor (vgl. hierzu insbesondere Kaminski/Eggert 2008; aber auch Seeber et al. 2012). Auch in der Öffentlichkeit dominieren anscheinend beispielsweise bei der Interpretation der Eurokrise ordoliberale Ansätze gegenüber keynesianischen (vgl. Ojala/Harjuniemi 2016). Die Schule verdoppelt also die Einseitigkeit des dominanten wirtschaftspolitischen Diskurses, statt die Lernenden auch mit anderen wissenschaftlichen Denkinstrumenten bekannt zu machen.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Tabelle 8: Gesamtwirtschaftliche Themen in Sozialwissenschaften/Wirtschaft (Sek. II)

Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	KLP Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften / Wirtschaft: Fach Sozialwissenschaften / Wirtschaft	
insgesamt 7 Inhaltsfelder mit identischer Benennung in Sowi und Sowi/Wi, davon hier relevant:		
<i>Inhaltsfeld 1</i>	<i>Marktwirtschaftliche Ordnung</i>	55
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Ordnungselemente und normative Grundannahmen Das Marktsystem ³⁸ und seine Leistungsfähigkeit Wettbewerbs- und Ordnungspolitik	
<i>Inhaltsfeld 4</i>	<i>Wirtschaftspolitik</i>	65/QP, 75/LK
Inhaltliche Schwerpunkte	Legitimation staatlichen Handelns im Bereich der Wirtschaftspolitik Zielgrößen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland Qualitatives Wachstum und nachhaltige Entwicklung (nur QP) Konjunktur- und Wachstum/sschwankungen (LK/QP) Wirtschaftspolitische Konzeptionen Bereiche und Instrumente der Wirtschaftspolitik Europäische Wirtschafts- und Währungsunion sowie europäische Geldpolitik (LK) Ökonomie und Ökologie (LK; Sowi+)	
<i>Inhaltsfeld 5</i>	<i>Europäische Union</i>	66/QP, 77/LK
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Europäischer Binnenmarkt Europäische Währung und die europäische Integration (LK) Wirtschafts-, Fiskal- und Strukturpolitik in der EU (LK; Sowi+)	
<i>Inhaltsfeld 7</i>	<i>Globale Strukturen und Prozesse</i> ³⁹	69/QP, 81/LK
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Merkmale, Dimensionen und Auswirkungen der Globalisierung Internationale Wirtschaftsbeziehungen Institutionen zur Gestaltung der ökonomischen Dimension der Globalisierung Wirtschaftsstandort Deutschland Globalisierungskritik (LK; Sowi+) Global Governance (LK; Sowi+)	

Damit schlägt sich der Lehrplan an dieser Stelle auf eine Seite in der anhaltenden akademischen Auseinandersetzung um wirtschaftstheoretische und wirtschaftspolitische Konzeptionen (vgl. Labrousse/Weisz 2001; am Beispiel der Eurokrise van Esch 2014; Young 2015). Qua Inhaltsselektion und Bezeichnung ergreift das Curriculum faktisch Partei für den Ordoliberalismus als „eigenständige, typisch deutsche Variante der umfassenderen Strömung des Neoliberalismus“ (Blümle/Goldschmidt 2010, S. 15–16).⁴⁰ Es mangelt ihm hier an einer fachdidaktisch notwendigen exemplarischen Darstellung der Pluralität von wissenschaftlicher Theoriebildung und wissenschaftlichen Gestaltungsempfehlungen an die Wirtschaftspolitik.

³⁸ Hier anders als im gleichnamigen Inhaltsfeld im Fach Sozialwissenschaften im Singular formuliert.

³⁹ Für den LK andere Reihung als für die QP.

⁴⁰ Zu diesem Bias passt – auf beunruhigende Weise – das scheinbar politikfreie Herangehen an wirtschaftliche Sachverhalte, das wir für das Berufskolleg vorgefunden haben, wenn man ‚die demokratieskeptische Haltung des Ordoliberalismus‘ berücksichtigt, die sich bis heute immer wieder in ordoliberal inspirierten institutionen- und wirtschaftspolitischen Vorschlägen manifestiert (vgl. z. B. Biebricher 2015, S. 4–5; Hien

Der Mangel an Pluralität kommt in den beiden aktuellen Plänen auch darin sprachlich zum Ausdruck, dass ‚Ordnung‘ und ‚das‘ Marktsystem nur im Singular vorgestellt werden (vgl. MSW 2014c, S. 24-25, 55-56). Das ignoriert die traditionsreiche wissenschaftliche Debatte um die Mehrzahl von (kapitalistischen) Marktsystemtypen in Europa und darüber hinaus (vgl. z. B. Hall/Soskice 2001; Miller 2005; Beck/Scherrer 2013; Schröder 2014). Für sie kann man nicht von vornherein identische Gesetzmäßigkeiten oder wenigstens gleichermaßen greifende Regelmäßigkeiten unterstellen.⁴¹

Vergleicht man die Lehrpläne Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft für die gymnasiale Oberstufe mit den Lehrplänen für Wirtschafts- und Betriebslehre am Berufskolleg, stechen die Vorteile deutlich hervor. Problemstellungen und Gegenstände aus dem Feld Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik genießen an Gymnasium und Gesamtschule wesentlich mehr und differenziertere Aufmerksamkeit. Den hier betrachteten vier Inhaltsfeldern 1, 4, 5 und 7 nähern sich die beiden Lehrpläne mit prononciert politischen Perspektiven (ohne dass dies die oben benannte Kritik neutralisiert). Inwieweit sie in beiden Hinsichten an den sozialwissenschaftlichen *state of the art* anschließen, lässt sich auf unserer Analyseebene nur schwierig überprüfen; hier sind weitere Untersuchungen erforderlich.

Man stößt im Übrigen auf eine Reihe weiterer Beobachtungen in den Fächern Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, die einer genaueren Analyse bedürfen. Zwei davon seien hier exemplarisch hervorgehoben.

So thematisiert der Kernlehrplan in beiden Fächern die Legitimation staatlichen Handelns ausschließlich mit Blick auf die Wirtschaftspolitik und suggeriert damit, dass es im Unterschied zu allen anderen Politikbereichen einer *besonderen* Begründung bedarf, wenn der Staat seine Steuerung auch auf die Wirtschaft und gesamtwirtschaftliche Zielgrößen richtet (vgl. MSW 2014c, S. 19, 34, 44, 65, 75). Damit transportiert der Lehrplan unterschwellig ein sehr spezifisches Verständnis des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft, ohne Alternativen dazu anzubieten.

2013, S. 356–357). Dieser Befund wirkt noch beunruhigender, wenn man bedenkt, dass der Ordoliberalismus nicht nur wirtschaftliche Ordnungsvorstellungen vertritt, sondern diese mit dem Anspruch auf eine dazu passende Gesellschaftskonzeption verbindet. Bereits in der Nachkriegszeit wurde die soziale Marktwirtschaft in Deutschland nicht auf dem Wege einer breiten öffentlichen Debatte in der Demokratie durchgesetzt; stattdessen adressieren Schindelbeck und Ilgen (1999) die breite Bevölkerung eher als Objekt von politischen Wahl- und Werbekampagnen. Die Chance, dies nachzuholen, wurde auch im Vorfeld des Beitritts der DDR zur Bundesrepublik nicht genutzt.

⁴¹ Das bringen die Ökonomen Daron Acemoglu und James A. Robinson in einer Auseinandersetzung mit Thomas Piketty treffend auf den Punkt: „[...] Piketty goes wrong for exactly the same reasons that Karl Marx, and before him David Ricardo, went astray. These quests for general laws ignore both institutions and politics, and the flexible and multifaceted nature of technology, which make the responses to the same stimuli conditional on historical, political, institutional, and contingent aspects of the society and the epoch, vitiating the foundations of theories seeking fundamental, general laws.“ (Acemoglu/Robinson 2015, S. 24–25).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Wie die für uns einschlägigen Kernlehrpläne der Sekundarstufe I tabuisiert auch der Oberstufenplan aus dem Jahre 2014 den Kapitalismus als wissenschaftliches und politisches Konzept. Der Begriff kommt dort in keiner Variante vor, während die heute nicht mehr geltende Handreichung Sozialwissenschaften/Wirtschaft von 2004 immerhin noch die protestantische Ethik und den kapitalistischen Geist im Sinne Max Webers als mentale Basis des Wirtschaftssystems behandelte (vgl. MSJK2004b, S. 16, 24). Auch im Geografie-Plan fehlt das Konzept Kapitalismus komplett (vgl. MSW 2014a).

Die aktuellen Lehrpläne kennen nur Konzepte wie marktwirtschaftliche Ordnung, Marktwirtschaft oder soziale Marktwirtschaft. Damit entfernen sie sich sehr von den einschlägigen wissenschaftlichen Debatten über den Kapitalismus und seine Zukunft (vgl. z. B. den plural angelegten umfassenden Überblick bei Shaikh 2016; Deutschmann 2008; Lane/Wood 2012; Harcourt 2014; Kocka/Merkel 2015; Kromphardt 2015). Sie blenden auch die seit rund zehn Jahren andauernde Debatte um Konzepte wie Finanzmarktkapitalismus und Finanzialisierung aus (vgl. z. B. Windolf 2005; Deutschmann 2013; van der Zwan 2014).

Gemessen an den Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik sind diese beiden blinden Flecke ein schwerwiegendes curriculares Defizit. Sie erschweren den Lernenden eine sachgerechte Orientierung in der gegenwärtigen Wirtschaftswelt und Weltwirtschaft.

Nicht einmal der Wohlfahrtsstaat, Leitbegriff einer umfangreichen wissenschaftlichen und wirtschafts- und sozialpolitischen, international relevanten und seit einem Vierteljahrhundert andauernden Debatte (vgl. Esping-Andersen 1990), findet in den Lehrplänen Erwähnung. Dasselbe gilt für Kernkonzepte wie liberale und koordinierte Marktwirtschaft, die eine wesentlich größere Reichweite als das der sozialen Marktwirtschaft haben (vgl. z. B. Kitschelt et al. 1999; Schröder 2014). Sie im Unterricht zu behandeln kann helfen, die in Deutschland und in der deutschen Politik verbreitete Haltung der Überlegenheit und Alternativlosigkeit der deutschen Variante von sozialer Marktwirtschaft wissenschaftlich zu relativieren. Auch das ist ein wichtiges Bildungsziel.

Insgesamt muss man feststellen, dass es starke Hinweise darauf gibt, dass der aktuelle, nicht einmal zwei Jahre alte sozialwissenschaftliche Kernlehrplan erheblich modernisiert werden muss, um in den Feldern Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik Anschluss an den wissenschaftlichen Stand zu finden. Das ist nicht nur für die wissenschaftliche Begründung der einschlägigen, domänenspezifischen Fachkompetenzen von hoher Relevanz. Auch in der Politik haben mit diesen Feldern verbundene Problemstellungen seit langem und, soweit voraussehbar, auch noch lange ein erhebliches Gewicht. Das spricht für einen systematischen Abgleich zwischen Kernlehrplänen und wissenschaftlichem *state of the art*.

Geografie und Geschichte

Blickt man in den Kernlehrplan *Geografie* für die gymnasiale Oberstufe, belegt schon die Liste der Inhaltsfelder, dass wirtschaftliche Fragestellungen hier ein relativ großes Gewicht haben (vgl. MSW 2014a). Für unser Interesse potenziell relevant sind die Inhaltsfelder 4, Bedeutungswandel von Standortfaktoren, und 7, Dienstleistungen in ihrer Bedeutung für Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen.

Diesen ersten Eindruck bestätigt auch eine Durchsicht der Liste der Sach- und Urteilskompetenzen (vgl. Tabelle 9). Die vorgegebenen Kompetenzen verweisen explizit auf eine Reihe auch politisch-ökonomisch und wirtschaftswissenschaftlich relevanter Konzepte. Gegenstände und Konzepte wie Wirtschaftsstruktur, Nachfragestruktur, Infrastruktur, Strukturwandel, Strukturkrise, Deindustrialisierung, Tertiärisierung, Standortfaktoren, Wirtschaftsräume, Wachstumsregionen, Freihandelszonen, sozioökonomische Disparitäten, Entwicklung, Entwicklungsleitbilder, nachhaltige Entwicklung, Hightechcluster, Exportdiversifizierung, Hochlohnbereich, Niedriglohnbereich und Bildungsökonomie zählen zum Kern dessen, mit dem sich auch Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik beschäftigen.

Tabelle 9: Gesamtwirtschaftliche Themen in Geografie (Sek. II)

Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	KLP Geografie	Seite GK / LK ⁴²
<i>Inhaltsfeld 4</i>	<i>Bedeutungswandel von Standortfaktoren</i>	29-30 (QP) 39-40 (LK)
Inhaltliche Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturwandel industriell geprägter Räume ▪ Herausbildung von Wachstumsregionen 	29 /39/ GK = LK
Sachkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erklären den Wandel von Standortfaktoren als Folge technischen Fortschritts, veränderter Nachfrage und politischer Vorgaben, ▪ erklären die Entstehung und den Strukturwandel industriell geprägter Räume mit sich wandelnden Standortfaktoren, ▪ beschreiben Reindustrialisierung, Diversifizierung und Tertiärisierung als Strategien zur Überwindung von Strukturkrisen, ▪ analysieren Wachstumsregionen mithilfe wirtschaftlicher Indikatoren, ▪ erklären die Orientierung moderner Produktions- und Logistikbetriebe an leistungsfähigen Verkehrsstandorten aufgrund der wachsenden Bedeutung von <i>just-in-time-production</i> und <i>lean-production</i>, ▪ erläutern die Veränderung von lokalen und globalen Standortgefügen aufgrund der Einrichtung von Sonderwirtschafts-, Freihandels- und wirtschaftlichen Integrationszonen, ▪ stellen als wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Hightech-Clustern eine hochentwickelte Verkehrs- und Kommunikationsinfrastruktur sowie die räumliche Nähe zu Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen dar. (LK, S. 39) 	29-30 /39/
Urteilskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beurteilen den Bedeutungswandel von harten und weichen Standortfaktoren für die wirtschaftliche Entwicklung eines Raumes, ▪ erörtern konkrete Maßnahmen zur Entwicklung von Wirtschaftsräumen, ▪ beurteilen die Aussagekraft von Modellen zur Erklärung des wirtschaftsstrukturellen Wandels (LK, S. 40), ▪ beurteilen die Bedeutung von Wachstumsregionen für die Entwicklung eines Landes aus wirtschaftlicher, technologischer und gesellschaftlicher Perspektive, ▪ erörtern Chancen und Risiken, die sich in ökonomischer, ökologischer und sozialer Hinsicht aus der Einrichtung von Sonderwirtschafts-, Freihandels- und wirtschaftlichen Integrationszonen ergeben, ▪ beurteilen die Bedeutung staatlicher Institutionen und politischer Entscheidungen für die Ausprägung von Wachstumsregionen und Hightech-Clustern. (LK, S. 40) 	30 /39-40/

⁴² QP Qualifikationsphase, GK Grundkurs, LK Leistungskurs zusätzlich zu GK, // kennzeichnet abweichende Formulierung im LK bzw. die Seitenangabe für den LK.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	KLP Geografie, Fortsetzung	Seite
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Merkmale und Ursachen räumlicher Disparitäten ▪ Strategien und Instrumente zur Reduzierung regionaler, nationaler und globaler Disparitäten 	32, 42 GK = LK
Sachkompetenzen (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterscheiden Entwicklungsstände von Ländern anhand ökonomischer und sozialer Indikatoren sowie dem HDI, ▪ erläutern sozioökonomische Disparitäten innerhalb und zwischen Ländern vor dem Hintergrund einer ungleichen Verteilung von Ressourcen und Infrastruktur sowie der politischen Verhältnisse / von Ressourcen und Infrastruktur und des Prozesses der globalen Fragmentierung, ▪ erläutern das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sowie daraus ableitbare Maßnahmen / erläutern die Leitbilder der nachholenden Entwicklung, der Befriedigung von Grundbedürfnissen und der nachhaltigen Entwicklung sowie daraus abzuleitende Maßnahmen. 	32 /42-43/
Urteilskompetenzen (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beurteilen Entwicklungschancen und -risiken in unterschiedlich geprägten Wirtschaftsregionen, die sich aus dem Prozess der Globalisierung ergeben, ▪ beurteilen konkrete Maßnahmen zum Abbau von regionalen Disparitäten im Hinblick auf deren Effizienz und Realisierbarkeit, ▪ beurteilen Strategien zur Exportdiversifizierung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für eine nationale ökonomische Entwicklung (LK), ▪ erörtern Konsequenzen, die sich aus der Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung ergeben / die sich aus der Umsetzung unterschiedlicher Leitbilder der Entwicklung ergeben. 	32-33 /43/
<i>Inhaltsfeld 7</i>	<i>Dienstleistungen in ihrer Bedeutung für Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen</i>	33-34 /43-44/
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung von Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen im Prozess der Tertiärisierung 	33 /43/
Sachkompetenzen (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen die Vielfalt des tertiären Sektors am Beispiel der Branchen Handel, Verkehr sowie personen- und unternehmensorientierte Dienstleistungen dar, ▪ erklären den fortschreitenden Prozess der Tertiärisierung mit sich verändernden sozioökonomischen und technischen Gegebenheiten, ▪ erklären die Herausbildung von Global Cities zu höchstrangigen Dienstleistungszentren als Ergebnis der globalen Wirtschaftsentwicklung, ▪ beschreiben die räumliche Struktur von Dienstleistungsclustern (LK). 	33 /43-44/
Urteilskompetenzen (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erörtern raumstrukturelle Folgen, die sich durch die Aufspaltung des tertiären Sektors in Hoch- und Niedriglohnbereiche ergeben, sowie die damit verbundenen Konsequenzen für Arbeitnehmer_innen, ▪ erörtern Folgen des überproportionalen Bedeutungszuwachses von Global Cities, ▪ bewerten die Bedeutung einer leistungsfähigen Infrastruktur für Unternehmen des tertiären Sektors / für die Herausbildung einer synergetisch vernetzten Wirtschaft, ▪ erörtern die Bedeutung des Bildungswesens für die soziale und ökonomische Entwicklung einer Region. 	34 /44/

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Mit den Inhalten des Kernlehrplans Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft gibt es eine Reihe von Überschneidungen. Das gilt auch ganz grundsätzlich für die räumliche Dimension der Wirtschaft und deren regionale Struktur, insbesondere in den Inhaltsfeldern Europäische Union sowie Globale Strukturen und Prozesse (vgl. z. B. MSW 2014c, S. 36-39, 46-51, 66-67).

Auch das Inhaltsfeld 3 des Faches Geografie, Landwirtschaftliche Strukturen in verschiedenen Klima- und Vegetationszonen, enthält erhebliche Anteile von wirtschaftlichen Aspekten, insbesondere zum landwirtschaftlichen Strukturwandel, zur Nutzungskonkurrenz von Anbauflächen, zu Wechselwirkungen zwischen lokalen, regionalen und globalen Agrarmärkten sowie zu nachhaltiger Landwirtschaft.

Zusammenfassend kann man für Geografie feststellen, dass dieses Fach in der gymnasialen Oberstufe an den Gymnasien und Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen erhebliche Anteile an wirtschaftlichen Fragestellungen und Themen enthält, die sich schwerpunktmäßig auf die Makroebene, aber auch auf die Mesoebene beziehen. Das gilt für Grund- und Leistungskurse gleichermaßen. Der besondere Beitrag von Geografie zu unserem Themenkomplex liegt nicht nur in der Räumlichkeit von Wirtschaft, sondern auch in der Betonung von Differenz, Differenzierung und Heterogenität – eine wichtige Ergänzung zur orthodoxen Makroökonomik (vgl. Clark et al. 2009a).

Wie sind wirtschaftliche Themen und Konzepte im Kernlehrplan *Geschichte* in der Sekundarstufe II von Gymnasium und Gesamtschule repräsentiert (vgl. MSW 2014b)?

Zieht man in Betracht, welche Bedeutung die historische Dimension wirtschaftlicher Phänomene und Probleme und welche wissenschaftliche Relevanz darauf bezogene historische Herangehensweisen in den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften haben, könnte man erwarten, dass man der Wirtschaftsgeschichte im Oberstufenlehrplan *Geschichte* ein erhebliches Gewicht beimisst.

Das legt nicht nur die geschichtswissenschaftlich-wirtschaftswissenschaftliche Interdisziplin der Wirtschaftsgeschichte nahe (vgl. Whaples/Parker 2013). Auch die verschiedenen Strömungen des Institutionalismus in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen betonen die theoretisch-analytische und politisch-praktische Fruchtbarkeit historischer und evolutionärer Konzepte. Das stimmt insbesondere für die Institutionenökonomik, für die Wirtschaftssoziologie sowie für die Politische Ökonomie (vgl. z. B. Hodgson 2002; North 2005; Leipold 2006, Dow/Dow 2014, für die Klassiker Bachinger/Matis 2009; Mikl-Horke 1999; Dobbin 2005; Nee 2005; Fioretos et al. 2016).

Verschafft man sich nun einen Überblick über die Themenfelder des Kernlehrplans *Geschichte*, erkennt man aber eine deutliche Dominanz von Kultur-, Politik- und Rechtsgeschichte und eine recht nachrangige Stellung von Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Die Industriegesellschaft stellt eins von sieben Themenfeldern und wird vor allem aus sozial- und politikgeschichtlicher

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Perspektive behandelt (Modernisierung, Lebenswirklichkeit, Imperialismus, 1. Weltkrieg; vgl. Tabelle 10). Die Weltwirtschaftskrise nimmt nur einen relativ kleinen Teil ein.

Während das Fach Geografie also konzeptionell stark ‚ökonomisiert‘ ist – darin kommt sicherlich auch die relative Relevanz der Themen und Fragestellungen in den Bezugsdisziplinen zum Ausdruck (vgl. Lee et al. 2014)⁴³ – erscheint das Fach Geschichte in der Oberstufe als wirtschaftlich weitgehend entleert. Allein die Weltwirtschaftskrise, die Kriegswirtschaft und die internationalen Verflechtungen in den 1920ern können hier als aus unserer Sicht wirtschaftlich einschlägig eingestuft werden. Das einzige explizit wirtschaftlich relevante Themenfeld ist das Inhaltsfeld 4, Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise, das die Epoche von 1880 bis 1930 umfasst. Dieses Inhaltsfeld wird aus sozial-, wirtschafts- und umweltgeschichtlicher Perspektive bearbeitet. Ein Aspekt besteht in der Behandlung der „zunehmenden Verflechtungen internationaler wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen und ihre[r] Rückwirkungen auf nationale politische Entscheidungen und Lebensbedingungen“ (MSW 2014b, S. 18).

Im Übrigen fällt im Vergleich auf, dass die Kompetenzen in Geschichte weit weniger *inhaltlich* definiert sind als in Geografie.

⁴³ Klassisch dafür ist die Interdisziplin der Wirtschaftsgeografie, die sich zwischen Humangeografie, Wirtschaftswissenschaften und Politischer Ökonomie verortet; vgl. Leyshon 2011; Clark et al. 2009b.

Tabelle 10: Gesamtwirtschaftliche Themen in Geschichte (Sek. II)

Sek. II Gymnasium / Gesamtschule	KLP Geschichte	Seite ⁴⁴
Inhaltsfeld 4 (GK, LK)	<i>Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise</i>	29, 37
Inhaltliche Schwerpunkte (Auswahl)	Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929	29 /37
Sachkompetenzen (Auswahl)	erläutern die Ursachen- und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise	30 /38
Urteilskompetenzen (Auswahl)	beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in den 1920er Jahren / in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg / für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien	30 /38
Urteilskompetenzen (LK+; Auswahl)	beurteilen die im Kontext der Weltwirtschaftskrise getroffenen wirtschaftlichen und politischen Krisenentscheidungen der Handelnden in Deutschland und den USA unter Berücksichtigung ihrer Handlungsspielräume.	38

Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Fach Geografie regionale, nationale, supranationale und globale Aspekte und Zusammenhänge von Wirtschaft und Wirtschaftsstruktur relativ umfassend behandelt, während sie in Geschichte weitgehend fehlen.

Das spricht erneut dafür, die curriculare Gestalt des Komplexes Politische Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik insbesondere auch fächerübergreifend zu konzipieren. Die Bildung der Personen, die sich schulisch lernend mit Problemen und Gegenständen dieses Komplexes beschäftigen, kann man politisch-ökonomische Bildung nennen. Sie ist ein Teil der politischen *und zugleich* der (sozio-)ökonomischen Bildung. Ihre Probleme, Gegenstände und Konzepte lassen sich mit Ausnahme kleinerer Bereiche kaum disziplinär trennscharf zuordnen. Die politisch-ökonomisch gebildete Person muss sie in der komplexen Praxis ihrer Wert- und Weltorientierung, Handlungen und Urteile integriert anwenden (können). Politisch-ökonomische Bildung macht nur dann Sinn, wenn sie sich zumindest *im Ergebnis* zu einer integrierten, übergreifenden und umfassenden Bildung entwickelt hat.

Im Übrigen ergibt sich die Notwendigkeit der Integration schon aus der Faktenlage, denn curricular wird das politisch-ökonomische Feld meist auf mehrere Fächer verteilt. Im Extremfall handelt es sich sogar um fünf verschiedene Schulfächer: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Geografie und Geschichte. Damit stehen die Lernenden vor der Aufgabe, dies irgendwie in einen konsistenten politisch-ökonomischen Zusammenhang zu bringen. Das überfordert sie in aller Regel. Deshalb braucht man eine übergreifend abgestimmte curriculare Struktur – selbst wenn man an der Aufteilung auf eine maximale Zahl von Fächern festhalten will. In NRW versuchte die Rahmenvorgabe ökonomische Bildung für die Sekundarstufe I, dem gerecht zu werden und eine gewisse Abstimmung zu sichern (vgl. MSJK2004d). Über ihre praktischen Effekte weiß man wenig.

⁴⁴ Zur Notation vgl. Fußnote 42.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Dabei muss man darauf achten, dass die für das übergreifende Curriculum ausgewählten unterschiedlichen Herangehensweisen sich sowohl komplementär als auch kontrastiv zueinander verhalten. Erst im curricular systematisch angelegten Zusammenwirken der Fächer Sozialwissenschaften oder Sozialwissenschaften/Wirtschaft mit dem Fach Geografie – Geschichte fällt ja leider im derzeitigen Fachzustand für einen Beitrag zur historisch-ökonomischen Perspektive aus – können die Lernenden etwas erwerben, was man politisch-ökonomische Bildung nennen kann: eine Bildung, die besonderen Wert auf Aufklärung über übergreifende wirtschaftliche Problem-lagen, Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen legt.

Zu diesem ebenso ambitionierten wie unbedingt notwendigen Vorhaben gibt es meines Wissens bisher keine Vorarbeiten. Ebenso sehr fehlt ein systematischer Abgleich zwischen dem wissenschaftlichen *state of the art* von Politischer Ökonomie, Wirtschaftspolitik und Makroökonomik und deren konkreten *policies* einerseits und den Anforderungen an eine anspruchsvolle sozio-ökonomische Bildung in diesem Feld und deren curriculare Konkretisierung andererseits.

Voraussetzung dafür ist natürlich auch eine belastbare Erhebung des potenziell bildungsrelevanten wissenschaftlichen Diskussionsstandes in diesen Wissenschaftsbereichen. Das kann hier nicht geleistet werden; aber man kann dazu auf eine Reihe aktueller Versuche aus unterschiedlichen Perspektiven zurückgreifen.⁴⁵

Als *wissenschaftlich* relevant sollten dabei in erster Linie diejenigen Theorien, Konzepte, Methoden und Politiken gelten, die in mehreren Theorietraditionen, Disziplinen oder Subdisziplinen eine erhebliche Rolle spielen, und erst in zweiter Linie diejenigen, die nur in einer einzelnen Tradition oder Disziplin Bedeutung haben.

Was man aufgrund der hier vorgelegten exemplarischen Analyse schon jetzt festhalten kann, sind die oben erläuterten einschlägigen Defizite der Kernlehrpläne und der daraus resultierende curriculare Modernisierungsbedarf.

In diesem Zusammenhang kann nicht oft genug betont werden, dass sich die *Bildungsrelevanz* einzelner Elemente des *state of the art* darin und nur darin erweist, dass eine schulische Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Wissensbeständen wesentlich und auf konkret zu bezeichnende Weise zur Weltorientierung der lernenden Personen und zu den Kompetenzen der Bürger_innen in der Demokratie beitragen kann. Das begründet einen fachdidaktisch *selektiven* Zugriff auf zunächst als *wissenschaftlich* relevant identifiziertes Wissenschaftswissen. Diese Selektivität ist fachdidaktisch sorgfältig zu begründen, da man aus der Wissenschaftsrelevanz von Wissen und Kompetenzen nicht auf deren Bildungsrelevanz schließen kann.

⁴⁵ Vgl. z. B. in Form von Interviews Colander et al. 2004; Ederer et al. 2012; Horn 2012; Harvey 2015; Davis/Dolfsma 2015; Stilwell 2009, Fine/Milonakis 2009; Hedtke 2015e; Weingast et al. 2008; Bieling 2011; Wullweber et al. 2013; Maurer 2008; Hedtke 2014b; Diaz-Bone 2015.

5 Externe Unterrichtsmaterialien

Menge und Vielfalt an externen, d. h. von Dritten produzierten Unterrichtsmaterialien haben im Zuge der Verbreitung von Internetzugängen und alltäglicher Internetnutzung in den vergangenen Jahren dramatisch zugenommen. Auch die Wahrnehmung und Nutzung dieser Materialien durch die Lehrkräfte sind stark gewachsen. Das gilt insbesondere für die Domäne der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.

Externe Unterrichtsmaterialien stehen für einen zunehmend undurchsichtigen Komplex, der eine Reihe von Problemlagen bewirkt. Betrachtet man dieses Feld systematischer, stößt man mindestens auf die folgenden Fragen betreffend Verbreitung, Nutzung, Inhalt und Wirkung der Materialien:

- (1) Wie ist das quantitative Verhältnis der Nutzung von zugelassenen Lernmitteln (vor allem Schulbüchern) zu der von durch die Lehrkräfte selbst erstellten Lehr-Lern-Materialien und zu der von ungeprüften Materialien externer Akteur_innen im Unterricht?
- (2) Auf welchen Wegen und über welche Auswahlprozesse gelangen externe Materialien in die Schulen und insbesondere in den Unterricht?
- (3) (3a) Wie gehen Lehrkräfte und Lernende mit externen Materialien um?
(3b) Lassen sich unterschiedliche, womöglich schulspezifische oder schulfachspezifische Kulturen des Umgangs damit identifizieren?
- (4) (4a) Wie verteilen sich die Materialien auf unterschiedliche Typen von Anbieter_innen?
(4b) Welche gesellschaftlichen Gruppen sind durch das Materialangebot überrepräsentiert, welche marginalisiert?
(4c) Welche Folgen hat dies für die Repräsentation des gesellschaftlichen Pluralismus in der Schule?
- (5) Welche Typen von Gegenständen und Themen behandeln die externen Materialien bevorzugt?
- (6) Lassen sich Akzentsetzungen, Verzerrungen, Einseitigkeiten oder Manipulationen beobachten?
- (7) In welchem Verhältnis stehen diese *Bias*-Typen zu den typischen Interessenlagen der Anbieter_innen?
- (8) Welche wissenschaftlichen Positionen werden bevorzugt präsentiert, welche eher unterschlagen?
- (9) (9a) Wie wirken die externen Materialien im Vergleich zu Schulbüchern auf die Lernenden?

- (9b) Wie wirken sie auf die Lehrenden, insbesondere hinsichtlich ihrer eigenen Unterrichtsvorbereitung?
- (10) (10a) Wie geht die Bildungspolitik mit dem Phänomen und dem Problem der externen Lehr-Lern-Materialien um?
(10b) Was kann und was sollte sie tun?
- (11) (11a) Welche wissenschaftlichen Analysen liegen zu externen Unterrichtsmaterialien vor?
(11b) Wo gibt es dazu relevante Forschungsdefizite?

Einige dieser Fragen werde ich hier aufgreifen. Im Folgenden beschäftige ich mich eingehender mit vier Fragenkomplexen: mit den Zugangswegen zu den Materialien und mit ihren Produzent_innen (Kap. 5.1), den Nutzungsweisen und Motiven der Lehrkräfte (Kap. 5.2), den Interessen und inhaltlichen Positionen der Anbieter_innen (Kap. 5.3) sowie mit unerledigten Aufgaben für die Bildungspolitik und die einschlägige Forschung (Kap. 5.4).

5.1 Zugangswege, Produzent_innen und *gate keeper*

Wie gelangen Unterrichtsmaterialien in die Schulen? Über die Lehrkräfte! Und selbstverständlich auch über die Aktivitäten der Anbieter_innen.

5.1.1 Lernmittel und Lernmaterialien

Analysieren muss man deshalb zunächst insbesondere die Nutzerseite oder die Nachfrage nach Materialien. Lehrerinnen und Lehrer sind die Schlüsselakteur_innen in unserem Problemfeld; sie sind die entscheidenden *gate keeper* des Unterrichts im Klassenzimmer. Sie agieren ganz überwiegend individualistisch, gelegentlich in Kooperation mit Kolleg_innen und manchmal kollektiv über die Fachkonferenz der Schule.

Für Lernmittel existiert in NRW eine vom Ministerium regierte Prüfungsprozedur mit den drei Modi pauschale Zulassung, vereinfachtes Verfahren oder Gutachterverfahren (vgl. MSJK2004a). Unter den offiziellen Begriff Lernmittel fallen vor allem Schulbücher. Lernmittel für die Schulen in NRW unterliegen einem ministeriellen Zulassungsverfahren auf Antrag des Verlags. Lernmittel müssen den Unterricht für mindestens ein Schuljahr, in der gymnasialen Oberstufe für mindestens ein Halbjahr abdecken. Die vom Ministerium akzeptierten Lehr-Lern-Materialien dieser Art werden in schulformspezifischen Verzeichnissen der zugelassenen Lernmittel veröffentlicht.

Schulen dürfen nur die dort genannten Lernmittel einführen. Sämtliche Lernmittel für die sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufen I und II sind über den Weg des Gutachterverfahrens zulassungspflichtig. Meist auf Vorschlag der zuständigen Fachkonferenzen über die Lehrerkonferenz entscheidet die Schulkonferenz über die Einführung von Lernmitteln (vgl. §§ 65 (2) 10., 68 (3) 6. und 70 (4) 3. Schulgesetz NRW i. d. Fass. vom 25.6.2015).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Ganz anders stellt sich die Situation bei *externen* Unterrichtsmaterialien dar, die nicht unter die administrative Kategorie der Lernmittel fallen. Sie bedürfen keiner Zulassung und werden von keiner Instanz systematisch geprüft. Über ihren Einsatz entscheiden vielmehr die einzelnen Lehrer_innen. Wir wissen, dass ein erheblicher Anteil von ihnen kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet nutzt (vgl. Neumann 2015, S. 82).

In selteneren Fällen beraten vermutlich auch die zuständigen Fachkonferenzen der Schulen über den Einsatz externen Materials.

Nicht zuletzt hängt die Verwendung von Materialien auch davon ab, ob in die Schule eingeladene Repräsentant_innen von externen Organisationen („Expert_innen“) mit ihnen arbeiten oder nicht. Schließlich spielen Materialien für die Phasen selbstständigen Lernens mit Internetunterstützung, für die Bearbeitung von Hausaufgaben sowie für Schülerreferate oder Facharbeiten eine kaum definierte Rolle. Über die zuletzt genannten Nutzungsformen weiß man sehr wenig.

Es kommt also vor allem auf die selektive Aufmerksamkeit und die Auswahlentscheidungen für den Unterricht durch die einzelnen Lehrkräfte an, die sie auf Schulbücher, Broschüren, Unterrichtsreihen, Arbeitsblätter und diverses anderes Material richten. Hinzu kommt das von den Lehrkräften selbst produzierte Lernmaterial, das meist auch Teile der externen Online-Angebote aufgreift und selektiv verarbeitet, vor allem um Anregungen für den Unterricht und passendes Material zu erhalten und für die Arbeit mit Aufgaben (vgl. Neumann 2015, S. 100–101).

Was die Lehrkräfte wahrnehmen und nutzen, hängt aber auch von Aktivitäten auf der *Anbieterseite* ab (siehe nachfolgend).

Wir können davon ausgehen, dass zumindest für unsere Domäne der wichtigste Kommunikationskanal für die Anbieter_innen – wie für die Nutzer_innen – das Internet ist. Neben den Angeboten der Schulbuchverlage dürfte dies der inzwischen wichtigste Weg sein, auf dem Materialien in Schule und Unterricht gelangen (vgl. Neumann 2015, S. 97–100).

Hier lassen sich zwei besonders wichtige Nutzungsformen unterscheiden: zum einen der mehr oder weniger gewohnheitsmäßige Besuch bestimmter Internetportale wie zum Beispiel bpb.de der Bundeszentrale für politische Bildung, lehrer-online.de, sozi-online.de oder die Bildungsserver der Landesinstitute wie learn:line NRW, zum anderen die Nutzung von Suchmaschinen und hier ganz überwiegend von Google. Wir kommen darauf gleich zurück.

Selbst wenn eine systematische und umfangreiche Kanal-, Anbieter- und Angebotsanalyse (angebotsseitige Marktanalyse) für unsere Domäne verfügbar wäre, könnte man auf dieser Basis nur wenig über die Materialnutzung in Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtspraxis aussagen. Darüber hinaus böte eine Marktanalyse auch immer nur eine vorübergehend zutreffende Momentaufnahme eines sehr unübersichtlichen und sehr dynamischen Feldes (vgl. Neumann 2015, S. 60).

Beim Nutzerverhalten auf der Seite der Lehrkräfte können wir dagegen eher von im Zeitablauf mehr oder weniger stabilen Handlungsmustern ausgehen. Wir simulieren gleich beispielhaft vermutlich typische Suchaktivitäten und nutzen deren Ergebnisse für eine Skizze der Anbieterpräsenz.

5.1.2 Anbieter_innen und Angebote

Wir wechseln nun die Marktseite und schauen uns die typischen Anbieter_innen für externe Materialien in der sozialwissenschaftlichen Domäne an.

Um die Präsenz einzelner Anbieter_innen und ihrer Materialien auf der Angebotsseite und damit ihre relative Chance, von den Lehrkräften wahrgenommen und ausgewählt zu werden, einschätzen zu können, muss man untersuchen, wer auf *mehreren* Kanälen zugleich mit seinen Materialien prominent platziert ist. Das gilt sowohl im print/online-Medienmix als auch innerhalb der Online-Kanäle von Einzelanbieter_innen, Verlagen, Stiftungen, öffentlichen Anbieter_innen, Plattformen bzw. Portalen oder Suchmaschinen.

Ein kleiner Test kann einen ersten Eindruck davon vermitteln. Gibt man im Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen auf learn:line NRW den Suchbegriff ‚Marktwirtschaft‘ ein,⁴⁶ erscheinen unter den zehn Treffern der ersten Seite der Suchergebnisse drei Angebote von Wirtschaft und Schule, zwei Unterrichtsreihen von Handelsblatt macht Schule, ein Hinweis auf Böckler-Impuls: Verteilung, zwei Sendungen der SWR-TV-Serie Mona Monete auf Planet Schule, einem Gemeinschaftsprojekt von SWR und WDR für „mediengestütztes Lernen und Unterrichten“⁴⁷, sowie eine kurze Unterrichtseinheit Soziale Marktwirtschaft im Wandel auf lehrer-online.

Wirtschaft und Schule ist das frühere Lehrerportal der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft; es wird seit Anfang 2014 von der IW Medien des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln in enger Kooperation mit dessen Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft betrieben.⁴⁸ Die dort veröffentlichten Unterrichtsmaterialien werden, so die Betreiber_innen, ‚von Lehrern für Lehrer‘ erstellt. Handelsblatt macht Schule ist bekanntlich ein Projekt zwischen einer Zeitung des Holtzbrinck Konzerns und dem Institut für ökonomische Bildung, Oldenburg. Die weltanschauliche und wirtschaftspolitische Grundorientierung der Materialien beider Anbieter_innen liegen nicht weit auseinander.

Auf dem nordrhein-westfälischen Bildungsserver besetzen also Angebote von unternehmensnahen Akteur_innen mit weltanschaulichen, politischen und wirtschaftspolitischen Eigeninteres-

⁴⁶ Vgl. <http://www.learnline.schulministerium.nrw.de/learnline/search?search=marktwirtschaft&edmond> (Zugriff: 30. März 2016).

⁴⁷ Vgl. <http://www.planet-schule.de/sf/service-ueber-uns.php> (Zugriff: 30. März 2016).

⁴⁸ Laut eigenen Angaben des Anbieters, vgl. <http://www.wirtschaftundschule.de/ueber-uns/> (Zugriff: 30. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

sen die Hälfte der prominenten Plätze; das kann sich auf den weiteren, allerdings weniger beachteten Seiten anders darstellen. Festzuhalten bleibt aber: Der Weg über einen Bildungsserver sichert noch keineswegs eine ausgewogene Auswahl an Anbieter_innen.

Was ergibt die Nutzung allgemeiner Suchmaschinen? Auch hier soll ein erster kleiner Test erste Hinweise liefern.

Zum Suchbegriff ‚Marktwirtschaft‘ bringt Google ein – bekanntlich nutzerspezifisches und deshalb mit anderen IP-Adressen nicht unbedingt identisch reproduzierbares – Ergebnis mit 2.040.000 Fundstellen. Auf der ersten Seite erscheinen unter anderem Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung, des Bundesministeriums für Wirtschaft, der Stiftung Marktwirtschaft – einem ordoliberalen, marktoptimistischen und staatskeptischen Think-Tank – und der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft.

Zwei der ersten zehn Einträge fallen also in das Feld von Anbieter_innen, von denen unternehmensnahe bzw. ordoliberale Positionen zu erwarten sind. Nimmt man die zweite Ergebnisseite hinzu, verstärkt sich dieses Profil deutlich. Sie enthält vier Verweise auf Angebote der Konrad-Adenauer-Stiftung und je einen Eintrag für Offerten von Wirtschaft und Schule und von der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft.

Präzisiert man mit dem Suchstring ‚Marktwirtschaft Unterrichtsmaterial‘, finden sich auf der ersten Google-Seite Verweise auf Angebote von folgenden Akteur_innen (in der Reihenfolge der dortigen Rangfolge):

Wirtschaft und Schule, Handelsblatt macht Schule, Webportal Jugend+Bildung mit einem Arbeitsblatt zur sozialen Marktwirtschaft,⁴⁹ Ernst Klett Verlag, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit dem Planspiel Marktwirtschaft, Oeconomix – ein Kooperationsprojekt von Citigroup und Institut der deutschen Wirtschaft Köln⁵⁰ – mit der Unterrichtsskizze *Die Rolle des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft*, entwickelt im „Auftrag des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln“. Es folgt auf Platz 7 wiwi-treff.de mit einem Hinweis auf die Jubiläumsbroschüre *60 Jahre soziale Marktwirtschaft*, herausgegeben von BMWi, ZDH, Gesamtmetall, Handelsblatt macht Schule und Zeitbild-Verlag. Platz 8 belegt Sozialpolitik.com, die Webseite zum kostenlosen Schülermagazin Sozialpolitik für Schulabsolvent_innen und Berufseinsteiger_innen – herausgegeben von der Stiftung Jugend+Bildung in Kooperation mit dem BMAS – mit einem weiteren Arbeitsblatt aus dem auch bei Jugend+Bildung präsentierten Material. Der Zeitbild-Verlag erscheint mit dem Hinweis auf die bereits genannte Broschüre. Die Ergebnisliste schließt das

⁴⁹ Kleine Kostprobe: „Wählen Sie den Wirtschaftswissenschaftler aus, der die Idee der sozialen Marktwirtschaft entwickelt hat. a) Karl Marx, b) Ludwig Erhard, c) Adam Smith, d) Alfred Müller-Armack“. Richtige Lösung: d). Quelle: http://www.sozialpolitik.com/public-files/Arbeitsblatt-Soziale-Marktwirtschaft_0.pdf (Zugriff: 30. März 2016).

⁵⁰ Vgl. <http://www.oeconomix.de/footer-menu/ueber-uns/> (Zugriff: 30. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

niedersächsische Landesinstitut nibis mit einem Hinweis auf Materialien für das Unterrichtsfach Volkswirtschaft im Fachgymnasium Wirtschaft aus dem Jahre 2003 ab.

Auch hier kann man konstatieren, dass Anbieter_innen oder Angebote aus dem Feld der institutionalisierten Vertretung von Unternehmensinteressen dominieren und die Hälfte der Ergebnisse zu ‚Marktwirtschaft Unterrichtsmaterial‘ auf der ersten Google-Seite stellen.

Die zweite Ergebnisseite enthält vier Verweise auf Lehrerplattformen (4teachers, teachers-news), drei auf Bildungsserver oder Kultusportale (Baden-Württemberg mit der erwähnten Jubiläumsbroschüre, Hessen, DIPF), einen Verweis auf einen Artikel von Mitarbeiter_innen der Universität Siegen sowie ein Simulationsspiel über sowi-online.de.

Diese vorläufigen Versuche liefern erste Hinweise auf Strukturen der Anbieter_innen und des Angebots, die empirisch eingehender zu prüfen wären. Sie deuten auf eine asymmetrische Internetpräsenz von Interessengruppen bei wirtschaftlichen Unterrichtsthemen hin.

Auf der Angebotsseite des ‚Marktes‘ für kostenlose Unterrichtsmaterialien zu wirtschaftlichen Themen dominieren anscheinend wenige Akteur_innen. Innerhalb des Materialangebotes tauchen bestimmte Publikationen an verschiedenen Orten im Internet immer wieder auf. Es könnte sich bei einer genaueren Untersuchung also herausstellen, dass sich hinter der oberflächlich beeindruckenden Vielfalt zu einem Thema in Wirklichkeit eine begrenzte Anzahl von Materialien verbirgt.

Zu vermuten ist auch, dass in diesen Materialien bestimmte wirtschaftstheoretische und wirtschaftspolitische Perspektiven vorherrschen. Die Struktur der dominierenden Akteur_innen legt die Annahme nahe, dass wirtschaftsliberale, ordoliberalen und eher konservative Positionen überrepräsentiert sind. Aus inhaltlicher Perspektive drängt sich der Eindruck auf, dass sich in den Materialien auch der aus den Sozialwissenschaften wohlbekannte institutionalistische und methodologische Nationalismus niederschlägt (vgl. Chernilo 2006, 2011), beispielsweise in Form der Fehlinterpretation von sozialer Marktwirtschaft als einer genuin deutschen und national homogenen Institution (vgl. Greer et al. 2015).

Die bereits erwähnten Untersuchungen von Matthes, Fey und Neumann liefern u. a. Daten über die Anteile der Anbietertypen am Angebot der im Jahr 2013 erhobenen insgesamt 638.666 Einzelmaterialien aus dem Internet (vgl. Fey et al. 2015, S. 24). Nach Anbieter_innen stellen zwölf Internetplattformen wie 4teachers.de oder lehrer-online fast 45 % der kostenfrei im Internet angebotenen Materialien, kommerzielle Anbieter_innen rund 28 %, Verlage knapp 11 %, Vereine und Stiftungen gut 5 %, Unternehmen 2,6 % und öffentliche Anbieter_innen 2,5 % (eig. Ber. nach Fey et al. 2015, S. 24). Gemessen an der Zahl der angebotenen Materialien dominieren Plattformen und kommerzielle Anbieter_innen den Markt (vgl. Neumann 2015, S. 60).⁵¹

⁵¹ Im Jahr 2013 waren es 286.146 Materialien von Plattformen und 177.917 von kommerziellen Anbietern_innen wie grundschulmaterial.de; unter kommerzielle Anbieter_innen fallen solche, die keine Verlage

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Beobachten kann man zwei auffällige Trends: In den vergangenen Jahren stieg die Zahl der Anbieter_innen rasant, und besonders die Zahl der Unternehmen nahm stark zu (vgl. Fey et al. 2015, S. 23; vgl. für 2011-2013 Fey und Matthes 2015, S. 44). Die online verfügbaren Materialien von Unternehmen wuchsen zwischen 2011 und 2013 um 1.180 % auf insgesamt 17.118 Angebote; beim Wachstum stehen die Verlage dem in etwa gleich, aber ihr Gesamtangebot ist fast viermal so groß wie das der Unternehmen (vgl. Neumann 2015, S. 59).

Die Gesamtzahl der Anbieter_innen für unsere Domäne lässt sich aus der Untersuchung nicht entnehmen, weil dort offensichtlich Akteur_innen mehreren Fächern zugeordnet wurden und eine bereinigte Zahl fehlt.⁵² Im Jahr 2013 gab es für Wirtschaft/Recht 49 kostenlose Onlineanbieter_innen, für Politik 37 und für Sozialkunde 30 (vgl. Neumann 2015, S. 42).⁵³ Bedenkt man Überschneidungen, kann man die Gesamtzahl vorläufig grob auf etwa drei Dutzend Anbieter_innen schätzen.

Besonders bekannt bei den Lehrkräften sind einige domänenspezifische Anbieter_innen von Lehrmittelseiten (vgl. Neumann 2015, S. 100): Die Sammelkategorie Bund und Länder (Ministerien, bpb, etc.) hat einen Bekanntheitsgrad von gut zwei Fünftel und besetzt Rang 5, die Europäische Union (Europäische Kommission) rangiert mit 22,5 % (11,3 %) auf Platz 7 (10). Als einzelner Anbieter besonders prominent ist Jugend und Bildung – „Das Portal für politische, soziale und ökonomische Bildung“ (www.jugend-und-bildung.de (Zugriff: 20.03.2016)) – mit einem Bekanntheitsgrad von gut 10 % auf Rang 11 der bekannten Lehrmittelseiten.

Im gesamten Angebot des Jahres 2013 dominieren die Fächer Deutsch und Mathematik und die Fächergruppe Fremdsprachen die Hälfte aller Onlinematerialien (eig. Ber. nach Neumann 2015, S. 41, 44, 60). Unsere Domäne ist durch die erfassten Fächer Wirtschaft/Recht, Politik und Sozialkunde repräsentiert; auf sie entfällt nur 2,9 % des Gesamtangebots, während weitere 7,2 % den anderen Fächern der Domäne zuzurechnen sind (Erdkunde/Geografie, Geschichte; vgl. Neumann 2015, S. 41).

Nach welchen Kriterien zu entscheiden wäre, ob diese Prozentanteile als relativ hoch, durchschnittlich oder relativ niedrig gelten sollen, ist ungeklärt. Von der Nachfrageseite her könnte man die Fächeranteile an der Gesamtstundenzahl laut Studententafel als Vergleichsgrößen heranziehen; dann muss man aber den Mechanismus angeben können, der die (potenzielle) Struktur der Nachfrage mit der (realen) Struktur der Angebote vermittelt.

In dynamischer schulfächerspezifischer Perspektive fällt auf, dass die höchste Wachstumsrate des Angebots von Onlinematerialien mit 126 % binnen eines Jahres auf Wirtschaft/Recht entfällt

sind und durch zunächst kostenlose Angebote Geld verdienen wollen; Verlage bieten kostenloses Material meist mit Bezug auf ihre Printprodukte an (vgl. Neumann 2015, S. 52–53).

⁵² Insgesamt wurden 559 unterschiedliche Anbieter_innen ermittelt, die Liste der Zuordnung zu Fächern enthält aber 1.913 Anbieterfälle.

⁵³ Daten für die anderen Fächer des Lernbereichs Domäne: Erdkunde/Geografie 59 und Geschichte 68 Anbieter_innen.

(2011-2012, vgl. Fey und Neumann 2013, S. 60). Materialien für Politik erfreuen sich einer Wachstumsrate von fast 50 %, um unspektakuläre 13 % wächst das Angebot für Sozialkunde.⁵⁴

Auch hier liegt es nicht auf der Hand, wie man diese fachspezifischen Veränderungen auf der Angebotsseite erklären kann. Was man beschreiben kann, sind die allgemeinen Anbieterinteressen (vgl. Kap. 5.3).

Etwas solidere Informationen stehen uns über die Nutzung kostenlos im Internet verfügbarer Unterrichtsmaterialien durch Lehrkräfte zur Verfügung.

5.2 Nutzungsweisen und Motive

Umfassende und aktuelle Analysen zum Nutzungsverhalten von Schulbüchern und Materialien durch Lehrkräfte gibt es für unsere Domäne unseres Wissens nicht; für die Fächer Geschichte und Geografie sieht die Forschungslage besser aus (vgl. Neumann 2015, S. 62–66).

Die bisher umfassendste Studie von *online* und *kostenlos* angebotenen Lernmaterialien entstand unter Leitung der Augsburger Erziehungswissenschaftlerin Eva Matthes (vgl. Matthes et al. 2013; Fey 2015; Neumann 2015). Lehrkräfte der gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer sind unter den Proband_innen stark vertreten.⁵⁵ Unter den Forschungsergebnissen finden sich zwar nur wenige *domänenspezifische* Erkenntnisse; dennoch können wir sie für die Hintergrundaufklärung zu unserer Fragestellung nutzen.

Zunächst können wir uns auf Daten aus dieser Untersuchung stützen, die die Auswertung einer Lehrkräftebefragung durch Dominik Neumann über alle Fächer hinweg bereitstellt (N = 889, alle Schulformen bundesweit). Danach haben nicht nur externe, sondern auch selbst hergestellte Unterrichtsmaterialien ein erhebliches Gewicht (vgl. Neumann 2015, S. 65–66). Nach Selbstauskunft der Lehrkräfte prägen Arbeitsblätter (fertige oder selbst erstellte) und Schulbücher die eigene Unterrichtspraxis sehr stark (Plätze 1 und 2, vgl. ebd., S. 85–87).

Es folgen auf Platz 3 von Verlagen angebotene Arbeitsbücher und Arbeitshefte und auf den Plätzen 4 und 5 etwa gleichauf Bilder und Internetseiten; die Plätze 8 und 9 belegen Filme und Zeitungsartikel (vgl. ebd., S. 87).

⁵⁴ Vgl. Fußnote 56.

⁵⁵ Im Rücklauf von 889 Fragebögen von Lehrer_innen waren die für unseren Lernbereich relevanten Fächer wie folgt repräsentiert (Mehrfachnennungen, eine Lehrkraft unterrichtet hier durchschnittlich 3,3 Fächer): Arbeit/Wirtschaft/Technik (4,3 %), Erdkunde (9,9 %) Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (GSE; 3,2 %), Heimat- und Sachunterricht (12,9 %), Politik (6,4 %), Sozialkunde (7,6 %), Wirtschaft und Recht (8,3 %) (Neumann 2015, S. 77–78). Das entspricht 52,6 % des Rücklaufs; die engere sozialwissenschaftliche Fächergruppe ohne Erdkunde und Heimat-/Sachunterricht umfasst 29,8 %. Die Ergebnisse können wir also als für unseren Interessenbereich durchaus relevant bezeichnen.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Schulbücher spielen für ungefähr die Hälfte der Lehrkräfte im Unterricht eine herausragende Rolle; dieser Befund differiert aber stark nach Fächern (vgl. Neumann 2015, S. 84, 88–89).⁵⁶ In den Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne im engeren Sinne werden Schulbücher deutlich weniger benutzt als in Mathematik, Fremdsprachen und Geschichte. Ihr Nutzungsgrad liegt im Fach Wirtschaft und Recht auf Rang 10, in Sozialkunde auf Rang 12, in Arbeit/Wirtschaft/Technik auf Rang 17 sowie in Politik auf Rang 18 von insgesamt 31 erfassten Fächern (vgl. ebd., S. 88–89).

Seit langem wird in der einschlägigen Literatur diskutiert, ob man vom Schulbuch als einzigem Leitmedium des Unterrichts sprechen kann; das ist für eine Reihe von Fächern nur noch bedingt der Fall (vgl. ebd., S. 107). Über alle Fächer hinweg liegt das Schulbuch in der unterrichtlichen Nutzung mit dem Arbeitsblatt in etwa gleichauf. In den so genannten Hauptfächern scheint das Schulbuch dagegen nach wie vor zu dominieren; es fungiert auch weiterhin als Leitmedium des Geschichtsunterrichts, während es in unserer Domäne deutlich seltener eingesetzt wird (vgl. ebd., S. 122, 133–134).

Kostenlose Materialien aus dem Internet werden im Heimat- und Sachunterricht mit großem Abstand gegenüber dem Schulbuch bevorzugt und in Politik und Sozialkunde häufiger eingesetzt als Schulbücher, während in Wirtschaft und Recht das Schulbuch eindeutig dominiert (vgl. ebd., S. 120–121).

Warum werden Schulbücher seltener genutzt? Mangelnde Aktualität und mangelnde Variabilität sind die Hauptgründe, die die Lehrkräfte für die Nichtnutzung von Schulbüchern nennen (vgl. ebd., S. 91). Fast zwei Drittel betonen, dass sie sich Alternativen zum Schulbuch suchen (vgl. ebd., S. 96). Dazu zählen sie auch online angebotene Materialien.

Wie stark Lehrkräfte kostenlose Materialien aus dem Internet nutzen, hängt vor allem von ihrem Unterrichtsfach ab (vgl. Neumann 2015, S. 122). Betrachtet man die Nutzung von Onlinematerialien nach Fächern, liegt Sozialkunde an der Spitze auf Platz 1, Heimat- und Sachunterricht auf 4, Politik auf 5, Wirtschaft und Recht auf 8 sowie Arbeit/Wirtschaft/Technik auf Platz 12 von 31 erfassten Fächern (vgl. ebd., S. 99).

Es zeigt sich also, dass unsere Domäne bei der Materialbeschaffung besonders internetaffin ist.

Die Hauptmotive aller Lehrkräfte für die Nutzung des kostenlosen Onlinematerials sind der einfache Zugang, die Anpassbarkeit für den eigenen Unterricht, die Aktualität und die Vielfalt der Angebote (vgl. Neumann 2015, S. 101). Dagegen führen sie für die Nichtnutzung vor allem sach-

⁵⁶ In unserer Domäne stoßen wir bei dieser Untersuchung auf das Problem, dass sich ein Teil der untersuchten Schulfächer in ihren Themen und Gegenständen sehr stark überlappt, sodass deutlich unterschiedliche Messwerte etwa für Politik und Sozialkunde kaum zu erklären sind.

liche Fehler, unklares Urheberrecht und Unübersichtlichkeit des Angebots an; nur etwa ein Viertel begründet seine Zurückhaltung mit der Gefahr von Werbung oder Lobbyismus im Unterricht (vgl. ebd., S. 102).

Diese Einschätzung durch die Lehrkräfte ist angesichts der Tatsache besonders bemerkenswert, dass die Zahl der Unternehmen, die Onlinematerialien anbietet, geradezu explodiert (siehe nachfolgend). Erstaunlich wirkt sie auch angesichts des Faktums, dass unternehmensnahe Interessenverbände und ihnen nahestehende Einrichtungen in der jüngeren Vergangenheit sehr stark in ihre Internetangebote für den Unterricht investiert haben.

Damit stellt sich die Frage nach den typischen Interessenlagen von Anbieter_innen und nach den inhaltlichen Positionen, die sie mit ihren Materialien transportieren wollen.

5.3 Interessenlagen und Positionierungen

Bei den kommerziell produzierten Lernmitteln der Verlage geht es – neben den diversen Motivationslagen der Autor_innen – vor allem um damit direkt verbundene wirtschaftliche und insbesondere Gewinninteressen der Produzent_innen. Im speziellen Feld der Berufsorientierung treten Rekrutierungsinteressen von Unternehmen und Branchen hinzu. Sieht man einmal von Formen der Produktwerbung ab, geht es bei externen Materialien in unserer Domäne eher um indirekte wirtschaftliche Interessen und deren politische Grundlagen.

Darunter finden sich insbesondere das Image des Warenangebote des Unternehmens oder der Branche samt dem Wecken von Wohlwollen und Interesse dafür, die Reputation des Unternehmens selbst oder seiner Branche, die frühe positive Prägung von Erfahrungen und Einstellungen zukünftiger Kund_innen oder die allgemeine Akzeptanz für diejenige politische Regulation (Deregulation, Reregulation), Subvention und Vorteilsgewährung, die den jeweiligen Unternehmens- oder Brancheninteressen dient. Viel davon kann man unter dem Begriff Legitimitätspolitik zusammenfassen (vgl. Speth/Zimmer 2015, S. 47).

Mit derart direkten oder indirekten Gewinninteressen lässt sich aber nur ein Teil der strategischen Ziele zutreffend charakterisieren, denen die Produktion und Distribution von externen Unterrichtsmaterialien im politisch-ökonomischen Feld dienen soll. Ein zweites, sehr wichtiges strategisches Ziel besteht vielmehr darin, mittels der Materialien frühzeitig Einfluss auf grundlegendere politisch-ökonomische Einstellungen, Emotionen, Werte, Haltungen, Denkweisen und Urteile der Lernenden zu gewinnen (vgl. Hedtke 2015a). Zu den Klassikern dieses Typs zählt die im Material verkörperte politische Werbung beispielsweise für (soziale) Marktwirtschaft, Staatskepsis, Steuersenkung, Deregulation, Privatisierung, Unternehmertum, Individualisierung, Eigenverantwortung, Arbeitskraftunternehmertum, Flexibilität, Mobilität, usw. Ein weiteres wichtiges Muster der Materialien ist die einseitige Zuschreibung von Verursachung und Verantwortung. Sie zeigt sich etwa im Kontext von Nachhaltigkeit darin, nur die Konsument_innen zu adressieren und die Unternehmen nicht zu thematisieren (vgl. z. B. Fey/Matthes 2015, S. 46–47).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

Eine Reihe von ressourcenstarken Akteur_innen hat sich politischen und ideologischen Zielsetzungen verschrieben. Zu den bekanntesten und vermutlich einflussreichsten gehören das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, deren auf die Durchdringung des Bildungsbereichs spezialisierte Vorfeldorganisation Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft sowie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft.

In diesem Aktionsfeld geht es um die generelle ‚Beeinflussung des Meinungsklimas‘ über das so genannte *deep lobbying*, das auf mittel- und langfristige Wirksamkeit setzt (vgl. Clemons 2003, S. 1–2; Plehwe 2015, S. 122–123; Stoesz 2016, S. 96–99). So versuchen Interessengruppen, mithilfe beispielsweise von Public-Affairs-Agenturen, Stiftungen oder Think-Tanks mit professionellen Mitteln schon im Vorfeld der politischen Kommunikation Einfluss im halböffentlichen Raum der Schulen zu gewinnen (vgl. allgemein Speth 2015; Bergmann/Graf Strachwitz 2015; Hedtke 2015a, S. 144–148). Unternehmensnahe Politiknetzwerke und *advocacy coalitions* prägen den Bereich der ökonomischen Bildung sowohl beim Materialangebot als auch beim Lobbying für ein Separatfach Wirtschaft (vgl. Hedtke 2015a, S. 135–138).

Nun kann man dies als eine Abkehr von herkömmlichen hierarchischen Steuerungsformen durch den Staat hin zu einer stärker von gesellschaftlichen Gruppen in unterschiedlichen Konstellationen und Koalitionen ausgehenden oder ausgehandelten Steuerung und Koordination im Bildungsbereich auffassen (*educational governance*, vgl. Maag Merki et al. 2014). Die Steuerungskapazität des Staates schwächt sich deutlich ab; dazu tragen auch die Abkehr von der Vorgabe materialer Inhalte der Bildung und die Beschränkung auf formale Bildungsstandards und Kompetenzen bei (vgl. Hiller 2013, S. 50). Im Zuge der Umstellung auf Governance trägt insbesondere das Internet zur weiteren Öffnung der Institution Schule bei, gibt externen Akteur_innen erweiterte und neue Spielräume für ihre Einflussnahme, verlangt mehr Selbststeuerung von Lehrkräften und Lernenden (Subjektivierung, Gouvernamentalität) und gefährdet die gesellschaftliche Integrationskraft schulischer Bildung (vgl. ebd., S. 49–50).

Gerade angesichts dieser Lage kann man nachdrücklich für eine neue Politik der nachhaltigen staatlichen Förderung moderner, medial aufbereiteter Schulbücher plädieren (vgl. ebd., S. 51); wir kommen darauf zurück.

Offen bleibt die wichtige Frage, ob die Umstellung auf Governance bestimmte Gruppen systematisch in ihrem inhaltlichen Einfluss auf Schule und Unterricht begünstigt und andere benachteiligt, ob sich die Strukturen und „sublimen Praktiken der Macht und des Ein- und Ausschlusses anderer Akteur_innen, Wissensformen oder Themen“ damit grundlegend ändern (Bormann 2014, S. 161). Mit Governance ist die Machtfrage also nicht aufgehoben, sondern nur in unübersichtlichere Gemengelagen verschoben. Sie stellt sich angesichts der zunehmenden Verquickung von Governance, Ökonomisierung und Privatisierung, für die von Wirtschaftsinteressen finanzierte und inspirierte Stiftungen und Think-Tanks nur ein Symptom sind, neu (vgl. Höhne 2016; Schaal et al. 2014; für die Wissenschaft Neumann 2014). Die offene Zivilgesellschaft mutiert zur

dominanten Wirtschaftsgesellschaft, es kommt zur „Vergesellschaftung von oben“ (Beyme 2014, S. 185).

Mit der zunehmenden Bedeutung privater kommerzieller Akteur_innen – seien es die Unternehmen selbst oder von ihnen beauftragte Agenturen – stellt sich auch die demokratietheoretische Frage nach der Legitimation von asymmetrischen Zugängen zur (Mit-)Gestaltung der Bildung der jungen Generationen. Besonderes Gewicht erhält dieses Problem, wenn es um politisch-ökonomische Bildung und damit potenziell um zukünftige Politiken und um die Zukunft von Politik geht. Denn die Privilegierung von privaten, unternehmens- und verbandsförmig organisierten Wirtschaftsinteressen und von marktförmigen Koordinationsweisen – etwa in Form der hier interessierenden Open Educational Resources – in Schule und Unterricht befördert die Postdemokratisierung des Bildungsbereichs (vgl. allgemein Crouch 2008; Schäfer 2009; Blühndorn 2013; für Bildung Hedtke 2016).

Mit der angedeuteten Asymmetrie aufseiten der Akteur_innen geht die inhaltliche Einseitigkeit der Einflussinhalte in den Materialien Hand in Hand. Deshalb muss das Problem der fachwissenschaftlichen, politischen oder weltanschaulichen Einseitigkeit von Unterrichtsmaterialien externer Anbieter_innen in einen größeren Zusammenhang gestellt werden.

Besonders bedenklich sind dabei weniger die relativ leicht identifizierbaren evidenten Positionierungen in den Materialien als vielmehr die Formen unterschwelliger Beeinflussung, latenter themenbezogener Positionierung und beiläufiger subthematischer Positionierung (vgl. Fey 2015, S. 256, 267; Fey/Matthes 2015). Es ist eigentlich überflüssig zu betonen, dass sich dieses Phänomen prinzipiell auf alle Typen von Akteur_innen erstreckt und nicht nur bei den unternehmensnahen auftritt.

Um diese Materialien kritisch analysieren und reflexiv-aufklärend im Unterricht einsetzen zu können, benötigen die Lehrkräfte „sowohl umfassendes *fachbezogenes* als auch *allgemeines Kontextwissen*“, also Bezüge zum einschlägigen Stand der Wissenschaft und zu den thematisch relevanten öffentlichen Diskursen (Fey 2015, S. 267). Deshalb fordert Eva Matthes für die Lehrkräfte *aller* Fächer eine „gesellschaftlich-politisch-ökonomische Kompetenz“, um ihr Unterrichtsfach in diese drei Kontexte einordnen zu können (Matthes 2010, S. 5).

Tatsache ist aber: Die übergreifenden gesellschaftswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium aller Fächer und Fachrichtungen wurden in den vergangenen Jahrzehnten von den meisten Bundesländern deutlich reduziert. Auch im Rahmen des Fachstudiums für die Unterrichtsfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne wurde gesellschaftliches Reflexionswissen zurückgedrängt; in manchen Studiengängen für die Fächer Politik oder Wirtschaft – so beispielsweise in Baden-Württemberg – kommt es überhaupt nicht mehr vor. Schließlich ist der Anteil des fachfremd erteilten Unterrichts in der sozialwissenschaftlichen Domäne nach wie vor sehr hoch (vgl. nachfolgend).

Der *Bias* eines Materials erweist sich in der Regel aber erst durch den kriteriengeleiteten Vergleich zu anderen Materialien. Das überfordert die einzelne Lehrkraft meist, sei es zeitlich oder fachlich. Auch daraus kann man ein Argument für die staatliche Aufgabe ableiten, für eine Qualitätsprüfung externer Materialien zu sorgen, und sei es nur für eine Auswahl von curricular besonders relevanten Angeboten.

Ein Schritt in diese Richtung könnte ein Portal sein, das bereits vorhandene Kommentare, Kritiken und Rezensionen von verbreiteten Unterrichtsmaterialien in unserem Feld *anbieterunabhängig* zentral zugänglich macht und über Suchfunktionen erschließt.

Die externen Angebote ziehen bereits hier und dort inhaltliche und methodische Kritik auf sich, die aus ganz unterschiedlichen Perspektiven geäußert wird. So gibt es eine Reihe von Studien zu externen Unterrichtsmaterialien sowie die kriteriengeleitete Einzelanalyse von Lehr-Lern-Materialien im Rahmen des Materialkompasses der Verbraucherzentrale (vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband 2016 und z. B. Engartner/Balasundaram 2014; van Treeck 2014; Möller/Hedtke 2011; Mitschke 2012; Fey 2015). Analysen umfangreicherer Korpora externer Materialien gibt es dagegen zumindest für unsere Domäne nicht.

5.4 Bildungspolitik und Forschung

Wir kommen im vorletzten Schritt unserer Expertise zu der Frage, wie die Bildungspolitik mit dem Problem der externen Unterrichtsmaterialien umgeht und wie sie damit umgehen kann und soll.

Die NRW-Landesregierung verhält sich in den Angelegenheiten von Lernmaterialien und Lobbyismus eher zurückhaltend. Sie verweist meist pauschal auf die Fachkompetenz der Lehrkräfte, die als professionelle *gate keeper* agieren und nur fachlich und methodisch geeignetes Material einsetzen oder einseitige mit alternativen Positionen konfrontieren würden. Man verlässt sich also auf die Lehrerausbildung. Diese Relativierung der eigenen Verantwortlichkeit findet man auch bei Personen aus der Schulaufsicht oder den Landesinstituten der Bundesländer, wie eine Befragung im Rahmen der erwähnten Augsburger Studie illustriert (vgl. Fey et al. 2015, S. 26–31). Auf allen drei Ebenen herrscht anscheinend eine gewisse Ratlosigkeit, ob man diesem Steuerungsproblem wirksam begegnen kann und welche Strategien und Maßnahmen zu ergreifen wären (vgl. ebd., S. 31).

Dem Vertrauen auf Vorwissen und Vorsicht der Lehrkräfte stehen jedoch zwei wichtige Fakten entgegen. Erstens ist die Menge der externen, auch im Internet frei verfügbaren Lehr-Lernmaterialien schier unüberschaubar. Den Lehrkräften fehlt deshalb schlicht die Zeit, sich ein hinreichend differenziertes Bild der Vielzahl für ein Unterrichtsthema infrage kommender Materialien zu machen. Das gilt im Grundsatz auch für Schulleitungen oder Schulaufsicht. Die Lehrer_innen selbst beklagen den hohen Zeitaufwand für die Materialauswahl (vgl. Neumann 2015, S. 71).

Zweitens wird in der Sekundarstufe I der überwiegende Teil des Unterrichtes in der Fächergruppe Politik, Politik/Wirtschaft von Lehrkräften erteilt, die dafür keine Fakultas besitzen (vgl. Zurstrassen 2013).⁵⁷ Lehrkräften, die kein sozialwissenschaftliches Fach studiert haben, fehlen in der Regel die fachlich-fachwissenschaftlichen Grundlagen, um externe Materialien rasch und treffsicher einschätzen zu können.

So betrug der Anteil der in der Sekundarstufe I in NRW ohne Lehrbefähigung erteilten Unterrichtsstunden in Politik (einschließlich Politik/Wirtschaft und ähnlicher Fächer) im Schuljahr 2014/15 an Hauptschulen 85,5 %, an Realschulen 59,8 %, an Gesamtschulen 59,2 % und an Gymnasien 26,9 %. An allen Schulformen der Sekundarstufe I gibt es kein anderes Fach, in dem auch nur annähernd so viel fachfremd unterrichtet wird wie im Bereich Politik (vgl. MSW 2015b, S. 106–107).⁵⁸ Während sich an der Hauptschule seit dem Schuljahr 2006/07 der Anteil fachfremden Unterrichts deutlich erhöht hat, bewegt er sich an Realschulen und Gesamtschulen auf gleichbleibendem Niveau, an Gymnasien dagegen verbesserte sich die Situation leicht (vgl. Zurstrassen 2013, S. 36).

Für die Sekundarstufe II gibt es empirisch plausible Hinweise darauf, dass an Berufskollegs und dort insbesondere in den dualen Bildungsgängen die allgemeinbildenden sozialwissenschaftlichen Fächer zu einem erheblichen Anteil fachfremd unterrichtet werden (vgl. Zurstrassen et al. 2014; Besand 2014, S. 122–128; vgl. Kap. 4.2.2.1). Allerdings erhebt das Schulministerium in NRW nach eigenen Angaben keine Daten dazu.

Hinzu kommt die Vermutung, dass fachfremd Unterrichtende nicht über ein fachlich fundiertes Selbstbewusstsein verfügen, das es ihnen erlaubt, sich kritisch gegenüber gut gemachten Materialien von mächtigen und gesellschaftlich anerkannten Akteur_innen von Unternehmen oder Wirtschaftsverbänden zu positionieren. Eine kritisch-distanzierte Haltung fällt den Lehrkräften umso schwerer, als wirtschaftliche und unternehmensnahe Akteur_innen auch innerhalb des Bildungssystem und seiner Administration vergleichsweise hohe Akzeptanz, privilegierten Zugang zu den Schulen und breite politische Unterstützung auf Landes-, Kreis- und Gemeindeebene genießen.⁵⁹ Allerdings schreiben sich die Lehrkräfte selbst eine „hohe bis sehr hohe Fähigkeit“ zur Beurteilung von Unterrichtsmaterial zu (Neumann 2015, S. 71).

Als bildungspolitische Schlussfolgerung aus dem Augsburger Projekt zu online verfügbaren Bildungsmedien wird eine zweifache Veränderung der Rahmenbedingungen zur Verbesserung der

⁵⁷ Lehrkräfte sind zu fachfremdem Unterricht mit Ausnahme von Religionslehre verpflichtet (vgl. ADO § 12 (2) Satz 1; MSW 2015a).

⁵⁸ Die zweithöchsten Prozentsätze betragen 60,1 % (HS, Erdkunde), 27,5 % (RS, Kunst), 33,6 % (GS, Erdkunde) und 10,1 % (GY, Kunst).

⁵⁹ Ein Beispiel dafür bietet die über ein Jahrzehnt hinweg im Feld von Bildungssponsoring, Projekten und Schulpartnerschaften Schule/Wirtschaft aktive Stiftung Partner für Schule NRW, die ihre Arbeit zum Jahresende 2014 beendete; diese und andere Aktivitäten wurden im Bildungssystem institutionalisiert, etwa bei Partnerschaften oder Berufsorientierung, oder sie werden von anderen Akteur_innen wie Stiftungen fortgeführt.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

derzeitigen Problemlage gefordert (vgl. Fey/Neumann 2013, S. 71–72). Zum einen müsste der Themenkomplex Lehrmaterialien aus dem Internet Standardthema der Lehrerbildung werden. Zum anderen soll der Staat ein ähnliches System wie bei der Schulbuchzulassung auch für andere Lehrmaterialien entwickeln und dafür beispielsweise die Landesinstitute und die von ihnen betriebenen Landesbildungsserver nutzen. So ließen sich im sehr unübersichtlichen Onlinemarkt „sichere Inseln und damit erste Anlaufstellen für Lehrkräfte schaffen.“ (ebd., S. 71)

Wir schlagen vor, einen Schritt weiter zu gehen und staatlicherseits, etwa über die Landesinstitute oder ähnliche Einrichtungen und möglicherweise in Kooperation mit Verlagen, einen attraktiven, gegenüber den extern kostenlos und online angebotenen Materialien wettbewerbsfähigen Materialpool einzurichten und zu pflegen. Aktuelle, ergänzende oder vertiefende Materialien können komplementär zu Schulbüchern und nach den Themen und Inhalten der Kernlehrpläne strukturiert präsentiert werden. Dabei kann es sich um im Internet aufgefundene und geprüfte Materialien Dritter oder um von den öffentlichen Akteur_innen selbst produzierte Angebote handeln.

Besondere Anstrengung und Kreativität muss darauf verwendet werden, eine institutionell gestützte Kultur der Weitergabe und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Erstaunlicherweise gelingt es der Schuladministration kaum, innerhalb des Systems das zu organisieren, was außerhalb davon auf manchen Plattformen selbstverständlich zu sein scheint: der mehr oder weniger großzügige Austausch von Materialien und Unterrichtsskizzen innerhalb der Fachgemeinschaft (vgl. dazu für die Fächer Deutsch und Mathematik Neumann 2015, S. 61).

Das unterrichtsbezogene Wissensmanagement, das das Praxiswissen der einzelnen Lehrkräfte innerhalb der Institution Schule allen Interessierten verfügbar machen sollte, ist in Deutschland *institutionell* völlig unterentwickelt; dem widerspricht nicht, wenn es auf der *organisationalen* Ebene von Einzelschulen manchmal funktioniert. Daraus folgt nichts Geringeres als eine Verschwendung von Lehrerarbeitszeit und damit auch von Steuermitteln, denn die Ergebnisse der Unterrichtsplanung von Lehrkräften sind kein Privateigentum. Andere Professionen leisten sich eine derartige Privatisierung von Wissen und Erfahrung nicht, weil sie die kumulative Weiterentwicklung des Professionswissens verhindern würde. Hier stehen nachhaltige Bemühungen für einen Fachkulturwandel an, wenn man als Vergleich etwa die Lesson-Study-Bewegung in Japan heranzieht oder an die Lehrkunstdidaktik anknüpft (vgl. Grammes 2004).

Schließlich stehen auch Forderungen nach Transparenz auf der Tagesordnung. Dazu gehört das Plädoyer für mehr Transparenz bei Onlinematerialien und anderen externen Unterrichtsmaterialien, das sich in einem Transparenzkodex konkretisiert und etwa als Finanzierungstransparenz sowie ‚Autor- und Anbietertransparenz‘ ausbuchstabiert (vgl. Haarmann 2014; Fey 2015, S. 213).

Abschließend wenden wir uns einigen Aspekten des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zu Unterrichtsmaterialien in unserer Domäne zu; eine genauere Analyse ist an dieser Stelle nicht möglich.

Die vorliegenden Daten zur Verbreitung, Einschätzung und Nutzung externer, im Internet zugänglicher Unterrichtsmaterialien wurden aus der Perspektive der Lehrkräfte bereits im Vorigen ausführlich dargelegt. Entsprechend umfangreiche Untersuchungen über die inhaltlich-fachdidaktische Qualität von Materialien existieren unseres Wissens nicht; sie fehlen insbesondere für die sozialwissenschaftliche Domäne. Eine exemplarische Analyse von kostenlosen Onlinematerialien zum Themenkomplex Nachhaltigkeit liefert Carl-Christian Fey (vgl. Fey 2015). An dieser Stelle müssen einige weitere Anmerkungen genügen.

Ein in den Schulen inzwischen sehr breit aufgestellter Lernbereich ist die Berufsorientierung (vgl. Kap. 2.1). Dazu werden zahlreiche Materialien angeboten, die in fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Analysen aber nur selten aufgegriffen werden (vgl. als eine Ausnahme Famulla 2014a). Da es hier um unmittelbare Sozialisierungs- und Rekrutierungsinteressen von Unternehmen und Branchen geht, kann man mit Einseitigkeiten in den einschlägigen Materialien rechnen. Grundsätzlich ist die Berufsorientierung ein systematischer, institutionell abgesicherter Bereich, über den Unternehmen, Kammern und Wirtschaftsverbände in Schule und Unterricht eindringen können.

Sucht man ganz allgemein nach fachdidaktisch-wissenschaftlichen, kritischen Analysen von Materialien für unsere Domäne, fällt die Zurückhaltung der traditionellen Wirtschaftsdidaktik auf (vgl. zu deren Forschungsprofil Hedtke/Assmann 2009). Aus ihren Reihen fehlen bisher Untersuchungen zu externen Materialien, und man findet dort auch keine allgemeinen kritischen Einlassungen dazu (vgl. dazu die Reihe *DeGöB: Didaktik der ökonomischen Bildung*; Retzmann 2010, 2012, 2013, 2014; Arndt 2015). Das verwundert angesichts der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatten, die sich seit langem mit dem Problem der fachlichen Qualität von externen Unterrichtsmaterialien beschäftigen (vgl. z. B. Hedtke 2008; Kassebaum/Nordhaus 2010; Möller/Hedtke 2011).

Woher kommt dieses bemerkenswerte Defizit? Es wäre zu prüfen, ob es Rücksichtnahmen auf die unternehmerisch-wirtschaftsverbandlichen Drittmittelgeber_innen entspringt (vgl. Kap. 2.3). Das wäre angesichts des ständig wachsenden Drucks zur Einwerbung von Drittmitteln in der heutigen akademischen Welt nichts Ungewöhnliches, zumal sich die Höhe der Drittmittel für die Forscher_innen in den meisten Fällen unmittelbar bei Gehalt und Zulagen niederschlägt (vgl. z. B. Weingart 2008; Münch 2011, S. 123–131; Neumann 2014). Denn die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik genießt eine Vielfalt von finanziellen Zuwendungen, Forschungsförderungen, Honoraren und persönlichen Vorteilen vonseiten der Unternehmen, Wirtschaftsverbände und unternehmensnahen Stiftungen. Diese finanziellen Verflechtungen verlangen eine eingehendere Analyse. Das gilt insbesondere für die externe Finanzierung von Forschungsprojekten und Veröffentlichungen, darunter auch Unterrichtsmaterialien.

Darüber hinaus wäre grundsätzlich mehr Transparenz erforderlich. So sollte der Gesetzgeber prüfen, ob und wie er Transparenz über Zuwendungen an Professor_innen, Professuren, Fachbereiche und Hochschulen durch Interessent_innen und Interessengruppen herstellen will. Es

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

ist bekannt, dass Unternehmen, Verbände und Stiftungen gezielt Einfluss auf die Lehrerausbildung in politisch-ökonomischen Fächern zu nehmen versuchen. Aus ihrer Sicht lohnt sich dies in besonderem Maße, da man hier zukünftige Multiplikator_innen für Generationen von Schüler_innen erreicht. Genau deshalb verdienen diese Aktivitäten eine besonders kritische Beobachtung durch die allgemeine Öffentlichkeit und durch die demokratischen Institutionen.

Literatur

- Acemoglu, Daron/Robinson, James A. (2015): The Rise and Decline of General Laws of Capitalism. In: *Journal of Economic Perspectives* 29, Nr. 1, S. 3–28.
- Akerlof, George A./Blanchard, Olivier/Stiglitz, David/Blanchard, Joseph (Hrsg.) (2014): What have we learned? Macroeconomic policy after the crisis. Internationaler Währungsfonds, Cambridge: MIT Press.
- Arestis, Philip/Ferreiro, Jesus (2014): Special Issue. Micro-foundations of macroeconomics: how important are they? In: *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention* 11, Nr. 1, S. 50–52.
- Arthur, Chris (2012): Consumers or Critical Citizens? Financial Literacy Education and Freedom. In: *Critical Education* 3, Nr. 6, S. 1–24.
- Aschwangen, Erich/Gerny, Daniel (2016): Wirtschaft will den Lehrplan 21. 2016 wird sich zeigen, welche Breitenwirkung der Widerstand gegen das Reformprojekt hat. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 30.01.2016, S. 17.
- Bachinger, Karl/Matis, Herbert (2009): *Entwicklungsdimensionen des Kapitalismus. Klassische sozioökonomische Konzeptionen und Analysen*, Wien: Böhlau.
- Backhouse, Roger E./Medema, Steven G. (2009): Retrospectives. On the Definition of Economics. In: *Journal of Economic Perspectives* 23, Nr. 1, S. 221–233.
- Backhouse, Roger/Boianovsky, Mauro (2013): *Transforming modern macroeconomics. Exploring disequilibrium microfoundations, 1956-2003*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Batifoulier, Philippe/Bessis, Franck/Ghirardello, Ariane/Larquier, Guillemette Delphine Remillon de (2016): *Dictionnaire des conventions*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Beck, Stefan/Scherrer, Christoph (2013): Varieties of Capitalism. In: Wullweber, Joscha/Graf, Antonia/Behrens, Maria (Hrsg.): *Theorien der Internationalen Politischen Ökonomie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 151–166.
- Becker, Gary S. (1993): *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhalten*, 2. Auflage, Tübingen: Mohr.
- Bergmann, Knut/Graf Strachwitz, Rupert (2015): Lobbyisten, Marketing-Instrumente, Themenanwälte, Think Tanks, unparteiische Berater oder Wächter? Stiftungen im Kontext aktiver Politikgestaltung. In: Speth, Rudolf/Zimmer, Annette (Hrsg.): *Lobby Work. Interessenvertretung als Politikgestaltung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 173–186.
- Besand, Anja (2014): *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Beyme, Klaus von (2014): Von der „Kulturpflege“ zur „Kreativindustrie“. In: Schaal, Gary S./Ritzi, Claudia/Lemke, Matthias (Hrsg.): *Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse*, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–190.
- Biebricher, Thomas (2015): Rezension Glossner Christian: Nicht nur in Hinterzimmern. Christian Glossners Studie zur Durchsetzung der Sozialen Marktwirtschaft. In: *Ethik und Gesellschaft*, Nr. 1, S. 1–8.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Bieling, Hans-Jürgen (2011): Internationale Politische Ökonomie. Eine Einführung. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Springer.
- Blaug, Mark (1975): Kuhn Versus Lakatos, or Paradigms Versus Research Programmes in the History of Economics. In: *History of Political Economy* 7, Nr. 4, S. 399–433.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*, Berlin: Suhrkamp.
- Blümle, Gerold/Goldschmidt, Nils (2010): Zur Aktualität der Euckenschen Ordnungsethik für eine Erneuerung der Sozialen Marktwirtschaft. In: Vanberg, Viktor J./Gehring, Thomas/Tscheulin, Dieter K. (Hrsg.): *Freiburger Schule und die Zukunft der sozialen Marktwirtschaft*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 13–32.
- Bormann, Inka (2014): Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erweiterte Auflage*, Wiesbaden: VS Springer, S. 157–182.
- Bossard, Tobias/Baumann, Joël (2014): *Wirtschaft kritisiert Lehrplan 21*. Hrsg. von SRF Schweizer Radio und Fernsehen. o. O., <http://www.srf.ch/news/wirtschaft/wirtschaft-kritisiert-lehrplan-21> (Zugriff: 03. Apr. 2016).
- Brakemeier, Heinz/Lisop, Ingrid (1975): *Wirtschaftspädagogische Fragen im Oberstufenunterricht des Gymnasiums*. In: Kutscha, Günter (Hrsg.): *Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen*, München: Kösel, S. 39–58.
- Budke, Alexandra (2004): *Selbst- und Fremdbilder im Geografieunterricht*. In: *geographische revue* 6, Nr. 2, S. 27–41.
- Buhr, Daniel/Schmid, Josef (2010): *Wirtschaft und Gesellschaft. Politische Wirtschaftslehre*. In: Lauth, Hans-Joachim/Wagner, Christian (Hrsg.): *Politikwissenschaft: Eine Einführung*, Stuttgart: UTB, S. 233–262.
- Chatel, Elisabeth (2010): *Economics as a Social Science in French lycées. A Programme Shaped by the Evolution of a School Discipline*. In: *Journal of Social Science Education* 9, Nr. 2, S. 52–63.
- Chatel, Elisabeth (Hrsg.) (2015): *Education et sociétés 2015/1*, Nr. 35, *L'enseignement de l'économie. Conflits, débats et controverses*, Brüssel: De Boeck Université.
- Chernilo, Daniel (2006): *Social Theory's Methodological Nationalism. Myth and Reality*. In: *European Journal of Social Theory* 9, Nr. 1, S. 5–22.
- Chernilo, Daniel (2011): *The critique of methodological nationalism. Theory and history*. In: *Thesis Eleven* 106, Nr. 1, S. 98–117.
- Clark, Gordon L./Feldman, Maryann P./Gertler, Meric S. (2009a): *Economic Geography. Transition and Growth*. In: Clark, Gordon L./Feldman, Maryann P./Gertler, Meric S. (Hrsg.): *The Oxford handbook of economic geography*. Reprinted, Oxford: Oxford University Press, S. 3–17.
- Clark, Gordon L./Feldman, Maryann P./Gertler, Meric S. (Hrsg.) (2009b): *The Oxford handbook of economic geography*. Reprinted, Oxford: Oxford University Press.
- Clemons, Steven C. (2003): *The Corruption of Think Tanks*. In: *JPRI Critique* 10, Nr. 2, http://www.jpri.org/publications/critiques/critique_X_2.html (Zugriff: 30. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Colander, David (2014): The Wrong Type of Pluralism. Toward a Transdisciplinary Social Science. In: *Review of Political Economy* 26, Nr. 4, S. 516–525.
- 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.
- Crespo, Ricardo F. (2013): Two conceptions of economics and maximisation. In: *Cambridge Journal of Economics* 37, Nr. 4, S. 759–774.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daoud, Adel (2011): *Scarcity, abundance and sufficiency. Contributions to social and economic theory*, Göteborg: Department of Sociology, University of Gothenburg.
- Davis, John B. (2008): The turn in recent economics and return of orthodoxy. In: *Cambridge Journal of Economics* 32, Nr. 3, S. 349–366.
- Davis, John B. (2014): 'Pluralism' In Economics? A Symposium. In: *Review of Political Economy* 26, Nr. 4, S. 477–478.
- Davis, John B./Dolfsma, Wilfred (Hrsg.) (2015): *The Elgar Companion to Social Economics*. 2. Auflage, Cheltenham: Edward Elgar.
- DEGÖB (2004): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, o. O. [Köln], http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- DEGÖB (2006): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, o. O. [Neustadt], http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- DEGÖB (2009): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, o. O. [Neustadt], http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- Deutsche Gesellschaft für Geographie DGfG (2014): *Bildungsstandards im Fach Geografie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. 8. Auflage, Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2016): *Satzung*, <http://degoeb.de/index.php?page=Satzung> (Zugriff: 14. Dez. 2016).
- Deutschmann, Christoph (2008): *Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS.
- Deutschmann, Christoph (2013): *Finanzialisierung als Hegemonie der Rentiers. Eine soziologische Analyse*. In: Pahl, Hanno/Sparsam, Jan (Hrsg.): *Wirtschaftswissenschaft als Oikodizee? Diskussionen im Anschluss an Joseph Vogls Gespenst des Kapitals*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–158.
- Diaz-Bone, Rainer (2015): *Die „Économie des conventions“*. Grundlagen und Perspektiven eines wirtschaftssoziologischen Paradigmas, Wiesbaden: Springer VS.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.) (2011): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Frankfurt am Main: Campus.
- Dicken, Peter (2015): *Global Shift, Seventh Edition. Mapping the Changing Contours of the World Economy*. 7. Auflage, New York: Guilford Publications.
- Diefenbacher, Hans/Rodenhäuser, Dorothee (2015): Konkurrenz - wie viel darf's denn sein? Zum theoretischen Fundament und der Frage nach dem richtigen Maß in Ökonomie und Politik. In: Kirchhoff, Thomas (Hrsg.): *Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven*, Bielefeld: transcript, S. 63–92.
- Dobbin, Frank (2001): Why the Economy Reflects the Polity. Early Rail Policy in Britain, France, and the United States. In: Granovetter, Mark S./Swedberg, Richard (Hrsg.): *The sociology of economic life*. 2. Auflage, Boulder: Westview Press, S. 401–424.
- Dobbin, Frank (2005): Comparative and Historical Approaches to Economic Sociology. In: Smelser, Neil J./Richard Swedberg (Hrsg.): *The handbook of economic sociology*. 2. Auflage, Princeton: Princeton University Press/Russell Sage Foundation, S. 26–48.
- Doebusch, Leonhard/Kapeller, Jakob (2012): Heterodox United vs. Mainstream City? Sketching a Framework for Interested Pluralism in Economics. In: *Journal of Economic Issues* 46, Nr. 4, S. 1035–1058.
- Dow, Alexander/Dow, Sheila (2014): Economic history and economic theory. The staples approach to economic development. In: *Cambridge Journal of Economics* 38, Nr. 6, S. 1339–1353.
- Dow, Sheila C. (2012): Schools of Thought in Macroeconomics. The Method Is the Message. In: Dow, Sheila C.: *Foundations for new economic thinking. A collection of essays*, New York: Palgrave Macmillan, S. 15–32.
- 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.
- van Esch, Femke A.W.J. (2014): Exploring the Keynesian–Ordoliberal Divide. Flexibility and Convergence in French and German Leaders' Economic Ideas During the Euro-Crisis. In: *Journal of Contemporary European Studies* 22, Nr. 3, S. 288–302.
- Eis, Andreas (2014): Sind Demokratien lernfähig? Partizipationskulturen als kollektive Lernprozesse im kooperativen Wettbewerbsstaat. In: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 253–268.
- Engartner, Tim (2009): Against rigid boundaries in social science. In: *International Journal of Pluralism and Economics Education* 1, Nr. 1/2, S. 58–64.
- Engartner, Tim (2014): Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips, Berlin: Duncker et Humblot (Lectiones Inaugurales. 8).
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2014): Einfallstor Schule. Wie Unternehmen und Stiftungen mit Unterrichtsmaterialien werben. In: *WestEnd* 11, Nr. 2, S. 141–153.
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext - oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 62, Nr. 2, S. 243–256.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The three worlds of welfare capitalism*, Princeton: Princeton University Press.
- Eymard-Duvernay, François (2009): *L'économie des conventions entre économie et sociologie*. In: Steiner, Philippe/Vatin, François (Hrsg.): *Traité de sociologie économique*, Paris: Presses universitaires de France, S. 131–164.
- Eymard-Duvernay, François (2013): *L'économie des conventions entre économie et sociologie. l'homo conventionalis calcule et parle*. In: Steiner, Philippe/Vatin, François (Hrsg.): *Traité de sociologie économique*, Paris: Presses universitaires de France, S. 129–161.
- Eymard-Duvernay, François (Hrsg.) (2006a): *L'économie des conventions. Méthodes et résultats. Tome I: débats*, Paris: La Découverte (Recherches. 1).
- Eymard-Duvernay, François (Hrsg.) (2006b): *L'économie des conventions Méthodes et résultats. Tome II: Développements*, Paris: La Découverte (Recherches. 2).
- Famulla, Gerd-E. (2014a): *Berufsorientierung – „Fast wie im richtigen Leben“*. In: *Politisches Lernen* 32, Nr. 3-4, S. 68–74.
- Famulla, Gerd-E. (2014b): *Sozio-ökonomische versus ökonomische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“* Universität Bielefeld, 28.09.2012. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*, Bonn: bpb, S. 390–410.
- Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): *Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* Nr. 12, S. 48–54.
- Fey, Carl-Christian (2015): *Kostenfreie Online-Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse*. Universitäts-Dissertation, Augsburg, 2014, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (2015): *Unterrichtsmaterialien von Unternehmen und Vereinen. Zielsetzung und zentrale Ergebnisse der Augsburger Studie*. In: *Pädagogik* 67, Nr. 10, S. 44–47.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva/Neumann, Dominik (2015): *Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation*. In: *Die Deutsche Schule* 107, Nr. 1, S. 20–35.
- Fey, Christian/Neumann, Dominik (2013): *Bildungsmedien Online - Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet*. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.): *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–73.
- Fine, Ben/Milonakis, Dimitris (2009): *From economics imperialism to freakonomics. The shifting boundaries between economics and other social sciences*, London: Routledge.
- Fioretos, Orfeo/Falleti, Tullia G./Sheingate, Adam (Hrsg.) (2016): *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): *Sozioökonomische Bildung*, Bonn: bpb.
- Fligstein, Neil (1996): *Markets as Politics. A Political-Cultural Approach to Market Institutions*. In: *American Sociological Review* 61, Nr. 4, S. 656.
- Fligstein, Neil (2005): *The Political and Economic Sociology of International Economic Arrangements*. In: Smelser, Neil J./Swedberg, Richard (Hrsg.): *The handbook of economic sociology*. 2. Auflage, Princeton: Princeton University Press/Russell Sage Foundation, S. 183–204.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Fligstein, Neil (2008): Myths of the market. In: Ebner, Alexander/Beck, Nikolaus (Hrsg.): The institutions of the market. Organizations, social systems and governance, Oxford: Oxford University Press, S. 131–156.
- Fligstein, Neil (2010): The Europeanization of Business. In: Beckert, Jens/Deutschmann, Christoph (Hrsg.): Wirtschaftssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 49/2009, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–124.
- Fridrich, Christian (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geografie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht Nr. 125, S. 21–40.
- Fullbrook, Edward (Hrsg.) (2008): Pluralist economics, London: Zed Books/Palgrave Macmillan.
- Garnett, Robert F./Olsen, Erik K./Starr, Martha (Hrsg.) (2010): Economic pluralism, London: Routledge.
- Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften (2000): Memorandum: Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung, Hrsg. von Reinhard Göhner und Ingrid Sehrbrock, Berlin, <http://degoeb.de/uploads/degoeb/memo.pdf>, (Zugriff: 20. März 2016).
- Gershenson, Carl/Dobbin, Frank (2015): Institutions and the Economy. In: Scott, Robert A./Kosslyn, Stephan M. (Hrsg.): Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences, Hoboken: John Wiley & Sons, S. 1–15.
- Goodwin, Neva R./Nelson, Julie A./Harris, Jonathan/Roach, Brian/Torras, Mariano (2014): Macroeconomics in context. 2. Auflage, Armonk: M.E. Sharpe.
- Grammes, Tilman (2004): Best Practice Performances of Model Curricula (Lehrkunst) and Lesson Study - Two Concepts and a Joint Venture in the Field of Subject Didactics? In: Journal of Social Science Education 3, Nr. 1, S. 1–24.
- Greer, Scott/Elliott, Heather/Oliver, Rebecca (2015): Differences That Matter. Overcoming Methodological Nationalism in Comparative Social Policy Research. In: Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice 17, Nr. 4, S. 408–429.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina (2012/13): „Don't know much about economics and business". Economic und financial literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele (WissenschaftPlus, 4), o. O. [Wien],
- Haarmann, Moritz-Peter (2014): Der „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien". Ein bildungspolitisches Instrument zur Enttarnung von Interessenten. In: Polis 18, Nr. 2, S. 26–28.
- Hall, Peter A./Soskice, David W. (Hrsg.) (2001): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage, Oxford: Oxford University Press.
- Hanappi, Gerhard/Elsner, Wolfram (Hrsg.) (2008): Advances in evolutionary institutional economics. Evolutionary mechanisms, non-knowledge and strategy, Cheltenham: Edward Elgar.
- Harcourt, Wendy (2014): The future of capitalism: a consideration of alternatives. In: Cambridge Journal of Economics 38, Nr. 6, S. 1307–1328.
- Harvey, John T. (2015): Contending perspectives in economics. A guide to contemporary schools of thought, Cheltenham: Edward Elgar.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Hedtke, Reinhold (2003): Historisch-politische Bildung. Ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. In: Politisches Lernen 51, Nr. 1-2, S. 112–122.
- Hedtke, Reinhold (2006): Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): Ökonomische Bildung - quo vadis? Bielefeld: Bertelsmann, S. 95–119.
- 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): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Unter Mitarbeit von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 51–68.
- Hedtke, Reinhold (2012): Wirtschaftswissenschaft als Politik? In: Haushalt in Bildung & Forschung 1, Nr. 2, S. 73–85.
- Hedtke, Reinhold (2013a): Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 3, Nr. 1, S. 130–133.
- Hedtke, Reinhold (2013b): Sozio-ökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 62, Nr. 4, S. 597–604.
- Hedtke, Reinhold (2014a): Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung, Bonn: bpb, S. 81–127.
- Hedtke, Reinhold (2014b): Wirtschaftssoziologie. Konstanz, Konstanz: UTB/UVK.
- Hedtke, Reinhold (2015a): Mein Wohl als Gemeinwohl. Lobbyismus in der ökonomischen Bildung. In: Spieker, Michael (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 127–172.
- Hedtke, Reinhold (2015b): Sozioökonomische Bildung. In: Haushalt in Bildung & Forschung 4, Nr. 3, S. 3–18.
- Hedtke, Reinhold (2015c): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht, Nr. 140, S. 18–38.
- Hedtke, Reinhold (2015d): Stellungnahme zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg. Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (Sekundarstufe I, Gymnasium G8), Bielefeld.
- Hedtke, Reinhold (2016): Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiepoltik. Vermessungen, Anwendungen, Probleme, Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 133–146.
- Hedtke, Reinhold (Hrsg.) (2015e): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, Reinhold/Assmann, David-Christopher (2009): Ist Wirtschaftsdidaktik das, was Wirtschaftsdidaktiker tun? In: Günther Seeber (Hrsg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche – Methoden, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 28–37.
- Hedtke, Reinhold/Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Hrsg. von iböb Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Bielefeld, http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/lehrgebiet/bwp/files/expertise.pdf (Zugriff: 24. März 2016).
- Heine, Michael/Herr, Hansjörg (2012): Volkswirtschaftslehre. Paradigmenorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie. 4. Auflage, München: Oldenbourg.
- Herder-Dorneich, Philipp (1992): Vernetzte Strukturen. Das Denken in Ordnungen, Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Heukelom, Floris (2014): Behavioral economics. A history, New York: Cambridge University Press.
- Hien, Josef (2013): The ordoliberalism that never was. In: Contemporary Political Theory 12, Nr. 4, S. 349–358.
- Hiller, Andreas (2013): Der Einfluss des Internet auf das Steuerungspotenzial von Staat und Schulbuch in der Schulbildung. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/ Wiater, Werner (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 42–52.
- Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Hodgson, Geoffrey M. (2002): How economics forgot history. The problem of historical specificity in social science, London: Routledge.
- Höhne, Thomas (2016): Stiftungen & Staat auf dem Privatisierungspfad. Eine kritische Analyse zum Einfluss von Stiftungen im Bildungsbereich. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–58.
- Homann, Karl/Suchanek, Andreas (2005): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Horn, Karen I. (2012): Die Stimme der Ökonomen. Wirtschaftsnobelpreisträger im Gespräch, München: Hanser.
- Janning, Frank/Leifeld, Philip/Malang, Thomas/Schneider, Volker (2009): Diskursnetzwerkanalyse. Überlegungen zur Theoriebildung und Methodik. In: Janning, Frank/Leifeld, Philip/Malang, Thomas/Schneider, Volker (Hrsg.): Politiknetzwerke. Modelle, Anwendungen und Visualisierungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 59–92.
- Jens, Uwe/Romahn, Hajo (Hrsg.) (2010): Methodenpluralismus in den Wirtschaftswissenschaften, Marburg: Metropolis-Verlag.
- Kahsnitz, Dietmar (1999): Sozioökonomische Bildung - ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (35-36), S. 33–38.
- Kahsnitz, Dietmar (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 111–158.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Kahsnitz, Dietmar (2008): Sozioökonomische Bildung. In: Hedtke, Reinhold/ Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 299–301.
- Kahsnitz, Dietmar (2014): Ökonomische Bildung maskiert als Sozioökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn: bpb, S. 307–324.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin, <https://bankenverband.de/media/files/Gutachten080421.pdf> (Zugriff: 24. März 2016).
- Kaminski, Hans/Hübinger, Bernd/Zedler, Reinhard/Staudt, Wolfgang (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung, Hrsg. von Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin (Zukunftsforum Politik. 26).
- Kassebaum, Bernd/Nordhaus, Ulrich (2010): Wirtschaft in der Schule? Sie ist schon längst dort! Das Primat des Politischen sichern. In: Denk-doch-Mal.de (3), <http://denk-doch-mal.de/wp/bernd-kassebaum-ulrich-nordhaus-das-primat-des-politischen-sichern/> (Zugriff: 01.03.2016).
- Keizer, Piet (2015): Multidisciplinary economics. A methodological account, Oxford: Oxford University Press.
- Kirchgässner, Gebhard (2008): Homo oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 3. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kirman, Alan P. (2010): The Economic Crisis is a Crisis for Economic Theory. In: CESifo Economic Studies 56, Nr. 4, S. 498–535.
- Kirman, Alan P. (2011): Complex economics. Individual and collective rationality, London: Routledge.
- Kitschelt, Herbert/Lange, Peter/Marks, Gary/Stephens, John D. (Hrsg.) (1999): Continuity and change in contemporary capitalism, Cambridge: Cambridge University Press.
- KM 1981 = Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1981): Sozialwissenschaften. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Köln: Greven Verlag.
- KM 1993 = Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1993): Politik (Wirtschaft). Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Unveränd. Nachdruck in 2008, Frechen: Ritterbach.
- KMK (2008): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008. o. O., http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- KMK (2013/1972): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. Hrsg. von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. o. O. [Bonn], http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (Zugriff: 20. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- KMK (2014/1993): Vereinbarung über die Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 25.09.2014. Hrsg. von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. o. O. [Bonn], http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- Kocka, Jürgen/Merkel, Wolfgang (2015): Kapitalismus und Demokratie. Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.): Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie, Wiesbaden: Springer VS, S. 307–336.
- Kokemohr, Rainer (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, Rainer/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht, Frankfurt am Main: P. Lang, S. 177–235.
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.) (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität, Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Bernd (2015): Eine Lobby bekommt ihr Schulfach. Wirtschaft im Unterricht. In: Spiegel Online, 14.10.2015, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/baden-wuerttemberg-fuehrt-wirtschaft-als-pflichtfach-ein-a-1049028.html> (Zugriff: 30.03.2016).
- Kromphardt, Jürgen (2015): Analysen und Leitbilder des Kapitalismus von Adam Smith bis zum Finanzkapitalismus, Marburg: Metropolis Verlag.
- Krugman, Paul R./Wells, Robin (2010): Volkswirtschaftslehre, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kutscha, Günter (2014): Ökonomie am Gymnasium unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn: bpb, S. 63–80.
- Labrousse, Agnès/Weisz, Jean-Daniel (Hrsg.) (2001): Institutional economics in France and Germany. German ordoliberalism versus the French regulation school, Berlin: Springer.
- Lane, Christel/Wood, Geoff T. (Hrsg.) (2012): Capitalist diversity and diversity within capitalism, London: Routledge.
- Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lange, Dirk/Menthe, Jürgen (2011): Zehn Thesen zur Sozio-ökonomischen Bildung. In: Polis, Nr. 3, S. 25–27.
- Lee, Roger/Castree, Noel/Kitchin, Rob/Lawson, Victoria/Paasi, Anssi/Philo, Christopher et al. (Hrsg.) (2014): The SAGE Handbook of Human Geography, London: Sage Publications.
- Leipold, Helmut (2006): Kulturvergleichende Institutionenökonomik. Studien zur kulturellen, institutionellen und wirtschaftlichen Entwicklung, Stuttgart: UTB.
- Lesch, Hagen (2010): Das Verhältnis zwischen Arbeitgeber-, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften. In: Wolfgang Schroeder, Wolfgang/Wessels, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände in Deutschland. Ein Handbuch, Wiesbaden: VS Verlag, S. 236–259.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Leyshon, Andrew (Hrsg.) (2011): *The SAGE handbook of economic geography*, Thousand Oaks: SAGE.
- Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erweiterte Auflage*, Wiesbaden: Springer VS.
- Maman, Daniel/Rosenhek, Zeev (2015): 'Financial Education Is about Everybody's Self-Regulation': Financial Literacy As a Moralizing Project, <https://sase.confex.com/sase/2015am/webprogram/Paper1486.html> (Zugriff: 30. März 2016).
- Mankiw, N. Gregory (1999): *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mankiw, N.s Gregory (2003): *Makroökonomik. Mit vielen Fallstudien. 5., überarbeitete Auflage*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Matthes, Eva (2010): *Schulbücher im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung. Vortrag auf der Schulbuchtagung in München am 26. November 2010. Verband deutscher Bildungsmedien, LMU, Universität Augsburg. o. O., 2010*, <http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/schulbuchkonferenz/schulbuchkonferenz-muenchen-2010/> (Zugriff: 30. März 2016).
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.) (2013): *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maurer, Andrea (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS.
- McCombie, John S.L./Negru, Ioana (2014): On economic paradigms, rhetoric and the micro-foundations of macroeconomics. In: *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention* 11, Nr. 1, S. 53–66.
- Ménard, Claude/Shirley, Mary M. (2014): The future of new institutional economics. From early intuitions to a new paradigm? In: *Journal of Institutional Economics* 10, Nr. 4, S. 541–565.
- Mijić, Ana (2010): Glaube kann Berge versetzen. William I. Thomas: „Die Definition der Situation“ - das Thomas-Theorem. In: Neckel, Sighard (Hrsg.): *Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens*, Frankfurt am Main: Campus, S. 21–28.
- Mikl-Horke, Gertraude (1999): *Historische Soziologie der Wirtschaft. Wirtschaft und Wirtschaftsdenken in Geschichte und Gegenwart*, München: Oldenbourg.
- Miller, Max (Hrsg.) (2005): *Welten des Kapitalismus. Institutionelle Alternativen in der globalisierten Ökonomie*, Frankfurt am Main: Campus.
- Mirowski, Philip (2015): *Untote leben länger. Warum der Neoliberalismus nach der Krise noch stärker ist*, Berlin: Matthes & Seitz.
- Mirowski, Philip/Plehwe, Dieter (Hrsg.) (2009): *The road from Mont Pèlerin. The making of the neoliberal thought collective*, Cambridge: Harvard University Press.
- Mitschke, Carina (2012): *Ökonomische Bildung – eine neutrale Sache? Wie die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) Einfluss auf Unterrichtsinhalte an allgemein bildenden Schulen ausübt*. Hrsg. von Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- MKJS 2015a = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015a): *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I. Anhörungsfassung Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS)*. Stuttgart, <http://www.bildungsplaene->

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

[bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS) (Zugriff: 11. Mai 2016).

MKJS 2015b = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015b): Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen, Gymnasium. Anhörungsfassung Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS), Stuttgart http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS (Zugriff: 11. Mai 2016).

Möller, Lucca/Hedtke, Reinhold (2011): Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Hrsg. von Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, Bielefeld (Working Paper, 1), http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf (Zugriff: 20. März 2016).

MSJK 2004a = Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): Erlass: Zulassung von Lernmitteln. RdErl. vom 3.12.2003. In: Amtsblatt NRW, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Kontext/Zulassung.pdf> (Zugriff: 20. März 2016).

MSJK 2004b = Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b): Ökonomische Schwerpunktbildung im Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Eine Handreichung. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

MSJK 2004c = Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004c): Ökonomische Schwerpunktbildung im Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. RdErl. von 27. Apr. 2004. In: Amtsblatt NRW, <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/erlasse/2015-07-16-erprobung-euv-t-nw-wuv.html> (Zugriff: 20. März 2016).

MSJK 2004d = Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004d): Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Düsseldorf.

MSW 2007a = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007a): Erdkunde. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

MSW 2007b = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007b): Politik/Wirtschaft. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

MSW 2009 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Erlass: Lehrplan Wirtschafts- und Betriebslehre Wirtschaftliche Handlungsbezüge für nicht-kaufmännische Ausbildungsberufe. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 08.07.2009 - 313 - 6.08.01.13-32404. In: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/erlasse/2009-07-08-wbl-neu.html> (Zugriff: 20. März 2016).

MSW 2010 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Erlass: Berufs- und Studienorientierung vom 21.10.2010 (ABl. NRW. S. 576), vom 01.04.2013. In: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung.

MSW 2011a = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011a): Erdkunde. Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- MSW 2011b = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011b): Gesellschaftslehre: Erdkunde, Geschichte, Politik. Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2011c = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011c): Politik. Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2013 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Arbeitslehre: Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft. Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, 2. Auflage, Düsseldorf.
- MSW 2014a = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): Geografie. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2014b = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2014c = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014c): Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2015a = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015a): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) vom 18.06.2012. In: Amtsblatt NRW, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf> (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015b = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015b): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15. Statistische Übersicht Nr. 388, Düsseldorf.
- MSW 2015c = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015c): Erlass: Bildungspläne zur Erprobung für die Fachbereiche Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Technik/Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 16.07.2015 - 311-08.01.01.-127480. In: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/erlasse/2015-07-16-erprobung-euv-t-nw-wuv.html> (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015d = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015d): Politik/Gesellschaftslehre. Bildungsplan zur Erprobung - Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen Fachbereich: Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Düsseldorf, http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_ern-uv/bp_fachklassen_ern-vm_politik-gesellschaftslehre.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015e = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015e): Politik/Gesellschaftslehre. Bildungsplan zur Erprobung - Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen, Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften, Düsseldorf, http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_technik-nw/bp_fachklassen_tun_politik-gesellschaftslehre.pdf (Zugriff: 20. März 2016).

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- MSW 2015f = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015f): Politik/Gesellschaftslehre. Bildungsplan zur Erprobung - Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen, Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung, Düsseldorf, http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_wuv/bp_fachklassen_wuv_politik-gesellschaftslehre.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015g = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015g): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST). Vom 5. Oktober 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012 (SGV. NRW. 223), Düsseldorf (BASS 13-33 Nr. 1.1), https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO_GOST_Oberstufe2011.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015h = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015h): Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I - APO-S I). Vom 6. Mai 2012 zuletzt geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2015 (SGV. NRW. 233), Düsseldorf (BASS 13-21 Nr. 1.1), https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015i = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015i): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg -APO-BK). Vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 9. Dezember 2014 (SGV. NRW. 223), Düsseldorf (BASS 13-33 Nr. 1.1), <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf> (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015j = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015j): Wahlpflichtfach Arbeitslehre – Hauswirtschaft/Technik/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW 2015k = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015k): Wirtschafts- und Betriebslehre. Bildungsplan zur Erprobung - Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen Fachbereich: Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Düsseldorf, http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_ern-u-v/bp_fachklassen_ern-vm_wbl.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSW 2015l = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015l): Wirtschafts- und Betriebslehre. Bildungsplan zur Erprobung - Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen, Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften, Düsseldorf, http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a_faecher_technik-nw/bp_fachklassen_tun_wbl.pdf (Zugriff: 20. März 2016).
- MSWWF 1999 = Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Sozialwissenschaften. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform, Berlin: Suhrkamp.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Nagatsu, Michiru (2015): Behavioral Economics, History of. In: Wright, James D. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Band 2. 2. Auflage 26 Bände, Oxford: Elsevier, S. 443–449.
- Nee, Victor (2005): The New Institutionalisms in Economics and Sociology. In: Smelser, Neil J./Swedberg, Richard (Hrsg.): The handbook of economic sociology. 2. Auflage, Princeton: Princeton University Press/Russell Sage Foundation, S. 49–74.
- Negru, Ioana (2010): Plurality to pluralism in economics pedagogy. The role of critical thinking. In: International Journal of Pluralism and Economics Education 1, Nr. 3, S. 185.
- Neumann, Ariane (2014): Mehr Wettbewerb, weniger Humboldt? In: Schaal, Gary S./Ritzi, Claudia/Lemke, Matthias (Hrsg.): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse, Wiesbaden: Springer VS, S. 239–258.
- Neumann, Dominik (2015): Bildungsmedien online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- North, Douglass C./Brown, Gardner/Lueck, Dean (2015): A Conversation with Douglass North. In: Annual Review of Resource Economics 7, Nr. 1, S. 1–10.
- North, Douglass Cecil (2005): Understanding the process of economic change, Princeton: Princeton University Press.
- Oehme, Andreas (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim: Beltz Juventa, S. 632–650.
- Ojala, Markus/Harjuniemi, Timo (2016): Mediating the German Ideology. Ordoliberal Framing in European Press Coverage of the Eurozone Crisis. In: Journal of Contemporary European Studies, S. 1–17.
- Olesen, Finn (2010): Uncertainty, bounded rationality and post-Keynesian Macroeconomics. In: European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention 7, Nr. 1, S. 109–124.
- Olson, Mancur (2004/1965): Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. 5. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ozoliņa, Liene (2007): Bringing Up the New Citizens. Governmentality in Post-Soviet Latvia. Master Thesis, Amsterdam. Master's Program: Social Theory and Public Affairs, <http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=104645> (Zugriff: 03. Apr. 2016).
- Panayotakis, Costas (2013): Theorizing Scarcity. Neoclassical Economics and its Critics. In: Review of Radical Political Economics 45, Nr. 2, S. 183–200.
- van der Pijl, Kees (2013): Internationale Politische Ökonomie und akademische Disziplin. In: Wullweber, Joscha/Graf, Antonia/Behrens, Maria (Hrsg.): Theorien der Internationalen Politischen Ökonomie, Wiesbaden: Springer VS, S. 315–329.
- Plehwe, Dieter (2015): Europäisierung von Interessenvertretung. In: Speth, Rudolf/Zimmer, Annette (Hrsg.): Lobby Work. Interessenvertretung als Politikgestaltung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–142.
- QUA-LiS NRW (2016): Lehrplannavigator. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule. [Soest], <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>, zuletzt aktualisiert am 15.02.2016 (Zugriff: 20. März 2016).
- Reardon, Jack (Hrsg.) (2009): The handbook of pluralist economics education, London: Routledge.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Retzmann, Thomas (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski, Hans/Krol, Gerd-Jan (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 71–90.
- 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. vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH, o. O. [Berlin], https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf (Zugriff: 21. März 2016).
- Samuelson, Paul A./Nordhaus, William D./Mandel, Michael J. (1999): Economics. Volkswirtschaftslehre. Übersetzung der 15. amerikanischen Ausgabe, Wien: Ueberreuter.
- Schaal, Gary S./Ritzi, Claudia/Lemke, Matthias (Hrsg.) (2014): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse, Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Armin (2009): Krisentheorien der Demokratie. Unregierbarkeit, Spätkapitalismus und Postdemokratie. In: der moderne staat 1, S. 159–183.
- Schefold, Bertram (2014): Economics without Political Economy. Is the Discipline Undergoing Another Revolution? In: Social Research 81, Nr. 3, S. 613–636.
- Schindelbeck, Dirk/Ilgen, Volker (1999): „Haste was, biste was!“. Werbung für die soziale Marktwirtschaft, Darmstadt: Primus-Verlag.
- Schirm, Stefan A. (2013): Internationale politische Ökonomie. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Baden-Baden, Stuttgart: Nomos/UTB.
- Schneider, Volker (2009): Die Analyse politischer Netzwerke. Konturen eines expandierenden Forschungsfeldes. In: Janning, Frank/Leifeld, Philip/Malang, Thomas/Schneider, Volker (Hrsg.): Politiknetzwerke. Modelle, Anwendungen und Visualisierungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–27.
- Schönemann, Bernd (1989): Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung. In: Internationale Schulbuchforschung 11, Nr. 2, S. 107–127.
- Schröder, Martin (2014): Varianten des Kapitalismus. Die Unterschiede liberaler und koordinierter Marktwirtschaften, Wiesbaden: Springer VS.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Sent, Esther-Mirjam (2006): Pluralisms in Economics. In: Kellert, Stephen H./Longino, Helen E./Waters, C. Kenneth (Hrsg.): Scientific pluralism, Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 80–101.
- Shaikh, Anwar (2016): Capitalism. Competition, conflict, crises, New York: Oxford University Press.
- Snowdon, Brian/Vane, Howard R./Wynarczyk, Peter (2002): A modern guide to macroeconomics. An introduction to competing schools of thought, Cheltenham: Edward Elgar.
- Speth, Rudolf (2015): Public Affairs Agenturen. In: Speth, Rudolf/Zimmer, Annette (Hrsg.): Lobby Work. Interessenvertretung als Politikgestaltung, Wiesbaden: Springer VS, S. 155–172.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Speth, Rudolf/Zimmer, Annette (2015): Von der Hierarchie zum Markt – Zur Koordination von Interessenvertretung heute. In: Speth, Rudolf/Zimmer, Annette (Hrsg.): Lobby Work. Interessenvertretung als Politikgestaltung, Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach: Hobein, S. 1–22.
- Steinmann, Bodo/Ochs, Dietmar (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 36–43.
- Stigler, George J. (1971): The Theory of Economic Regulation. In: The Bell Journal of Economics and Management Science 2, Nr. 1, S. 3–21.
- Stiglitz, Joseph E. (2011): Rethinking Macroeconomics. What Failed, and How to Repair it. In: Journal of the European Economic Association 9, Nr. 4, S. 591–645.
- Stiglitz, Joseph E./Walsh, Carl E. (2008): Makroökonomie. Band II zur Volkswirtschaftslehre. 4. Auflage, München: Oldenbourg.
- Stilwell, Frank J. B. (2009): Political economy, South Melbourne [u.a.]: Oxford University Press.
- Stoesz, David (2016): The dynamic welfare state, New York: Oxford University Press.
- Swedberg, Richard (2003): Principles of economic sociology, Princeton: Princeton University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004a): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Nr. 5, S. 650–661.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2004b): Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim, Basel: Beltz.
- van Treeck, Till (2014): Kurzgutachten zur Unterrichtseinheit Handelsblatt macht Schule: „Unsere Wirtschaftsordnung“, Duisburg.
- Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.) (2016): Materialkompass Verbraucherbildung. Verbraucherzentrale Bundesverband: o.O. [Berlin], <http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass> (Zugriff: 30. März 2016).
- Weber, Beat (2010a): Finanzbildungsbürgertum und die Finanzialisierung des Alltags. In: PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 160, S. 377–393.
- Weber, Birgit (2010b): Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg? In: Seminar - Lehrerbildung und Schule 16, Nr. 2, S. 104–111.
- Weber, Birgit (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht 132, S. 5–16.
- Weber, Birgit (2014): Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn: bpb, S. 128–154.
- Weber, Birgit (2015a): Stellungnahme zu den Anhörungsfassungen. Wirtschaft / Berufsorientierung unter Berücksichtigung des Faches Gemeinschaftskunde zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg, Köln.

Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial?

Eine Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung

- Weber, Birgit (2015b): Ökonomische und Politische Bildung zwischen Dominanz, Isolation und Integration. In: Diendorfer, Gertraud/Hladschik, Patricia/Lechner-Amante, Alexandra (Hrsg.): Europabildung und Ökonomisches Lernen: Herausforderung für die Politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 46–74.
- Weber, Birgit (2016): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Eine curriculare Analyse zur Erschließung von Anforderungen und Wissensinventar, Köln.
- Weingart, Peter (2008): Ökonomisierung der Wissenschaft. In: N.T.M. 16, Nr. 4, S. 477–484.
- Weingast, Barry R./Wittman, Donald A. (2008): The Reach of Political Economy. In: Weingast, Barry R./Wittman, Donald A./Goodin, Robert E. (Hrsg.): The Oxford handbook of political economy, Oxford: Oxford University Press, S. 3–25.
- Weingast, Barry R./Wittman, Donald A./Goodin, Robert E. (Hrsg.) (2008): The Oxford handbook of political economy, Oxford: Oxford University Press.
- Whaples, Robert M./Parker, Randall E. (Hrsg.) (2013): Routledge Handbook of Modern Economic History, Hoboken: Taylor and Francis.
- Windolf, Paul (Hrsg.) (2005): Finanzmarkt-Kapitalismus. Analysen zum Wandel von Produktionsregimen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wullweber, Joscha/Graf, Antonia/Behrens, Maria (Hrsg.) (2013): Theorien der Internationalen Politischen Ökonomie, Wiesbaden: Springer VS.
- Young, Brigitte (2015): The battle of ideas in the Eurozone crisis management. German ordoliberalism versus post-Keynesianism. In: Fadda, Sebastiano/Tridico, Pasquale (Hrsg.): The Economic Crisis in Social and Institutional Context. Theories, policies and exit strategies, London: Routledge, S. 78–90.
- Zuidhof, Peter-Wim (2014): Thinking Like an Economist. The Neoliberal Politics of the Economics Textbook. In: Review of Social Economy 72, Nr. 2, S. 157–185.
- Zurstrassen, Bettina (2013): Fachfremder Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern — zwischen bildungspolitischer Naivität und Fahrlässigkeit. Ein Kommentar. In: Politisches Lernen 3, S. 35–36.
- Zurstrassen, Bettina (2014): Die Krise der Wirtschaftslehre. Fachdidaktische Konsequenzen für die politische-ökonomische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Unter Mitarbeit von Bettina Zurstrassen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11–34.
- Zurstrassen, Bettina/Schiffers, Rainer/Brehmer, Sven (2014): Politik - ein wenig beachtetes Mangelfach am Berufskolleg. In: Beruflicher Bildungsweg 12, S. 7–9.
- van der Zwan, Natascha (2014): Making sense of financialization. In: Socio-Economic Review 12, Nr. 1, S. 99–129.

Über den Autor



Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Reinhold Hedtke ist seit 2002 Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld. Seit 2005 ist er Vorstandsmitglied der Graduate School in History and Sociology (BGHS). Von 2007 bis 2011 war er Dekan der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Seit 2009 ist er Vorsitzender des Vorstands des internationalen Promotionsstudiengangs der Fakultät für Soziologie. Reinhold Hedtke ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), der International Association for Citizenship (Social & Economics Education), der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung 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 die neue Forschungsstelle 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
