

Hedtke, Reinhold; Uppenbrock, Carolin

Working Paper

Atomisierung der Studententafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I

Suggested Citation: Hedtke, Reinhold; Uppenbrock, Carolin (2011) : Atomisierung der Studententafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I, Initiative für eine bessere ökonomische Bildung iböb, Bielefeld

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/52515>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

iböb.
initiative für eine
bessere ökonomische bildung

working paper no. 3

Atomisierung der Stundentafeln?

Schulfächer und ihre
Bezugsdisziplinen in
der Sekundarstufe I

Reinhold Hedtke
Carolin Uppenbrock

Bielefeld 2011

iböb.
initiative für eine
bessere ökonomische bildung

working paper no. 3

Atomisierung der Stundentafeln?

Schulfächer und ihre
Bezugsdisziplinen in
der Sekundarstufe I

Reinhold Hedtke
Carolin Uppenbrock

Bielefeld 2011

Inhaltsübersicht

Zusammenfassung	3
------------------------------	---

Reinhold Hedtke

Atomisierung der Stundentafeln?

Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen

Inhalt

1 Der Disziplinismus als didaktisches Prinzip	11
2 Schulfächer und ihre Disziplinen	21
3 Eine Schule nach dem Vorbild der Universität?	36
4 Das Splitterfach als neuer Standard der Stundentafel?	42
5 Expansion statt Atomisierung der Sozialwissenschaften	48

Carolin Uppenbrock

Fakten statt Fiktionen

Zur Situation der sozialwissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Sekundarstufe I

Inhalt

1 Das methodische Vorgehen	55
2 Die Stundentafeln	59
3 Die curricularen Vorgaben	63
4 Tabellen zu den Stundentafeln	65
5 Übersichten zu den curricularen Vorgaben	80
6 Fächer und Stundentafeln weiterer Bundesländer	98

Literatur	101
------------------------	-----

Reinhold Hedtke

Atomisierung der Stundentafeln?

Zur Struktur von Schulfächern und ihren Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Die Einführung neuer oder (wissenschafts-)disziplinspezifischer Schulfächer zu fordern hat eine lange Tradition. Die Begründungsmuster ähneln sich: Aus spezifischen interessenpolitischen bzw. lobbyistischen Perspektiven, sei es aus einer bestimmten Fachthematik heraus, sei es kompetenzorientiert, bildungstheoretisch oder aufgrund besonderer gesellschaftspolitischer Herausforderungen, hebt man eine besondere Relevanz für die Allgemeinheit hervor und leitet daraus die Notwendigkeit für die Einführung eines neuen Schulfachs ab.

Dass man genau anders herum nicht ein Mehr, sondern ein Weniger an Schulfächern fordern und umsetzen kann, zeigte die Kultusministerkonferenz (KMK) Mitte der 1990er Jahre, als sie durch Rahmenplanvorgaben für berufliche Schulen die traditionellen Unterrichtsfächer auflöste und ihre Inhalte in Lernfeldern zusammenfügte.

Die hier vorgelegte Studie untersucht weder die Diskussionen über die Notwendigkeit bestimmter Schulfächer, noch die von der KMK umgesetzte Entkernung von Schulfächern. Vielmehr analysiert sie auf der Basis einer curricularen Bestandsaufnahme und unter vorwiegend organisatorisch-administrativen Aspekten, welche praktischen Konsequenzen sich ergäben, würde man den Unterricht tatsächlich konsequent in die geforderten Einzelfächer zerlegen und so die Aufspaltung der Stundentafeln in viele neue Fächer vorantreiben. Zugleich diskutiert die Studie auch wissenschaftssoziologische und bildungspolitische Aspekte der Forderung nach disziplinscharfen Schulfächern.

Mit anderen Worten: Die Studie fragt, was geschehen würde, wenn man das Prinzip „Eine Wissenschaftsdisziplin – ein Schulfach“ konsequent auf die gesamte Stundentafel anwenden würde. Der eher organisatorisch-administrative Fokus der Studie bringt es mit sich, dass sie gelegentlich eher kleinschrittig argumentieren muss. Exemplarisch im Mittelpunkt steht dabei der sozialwissenschaftliche Lernbereich. Die Ergebnisse der Analysen machen weitgreifende Auswirkungen einer *Atomisierung* der Stundentafeln in eine Vielzahl von Minifächern deutlich.

So weist die Studie etwa nach, dass der Unterricht umso häufiger von „fachfremden“ Lehrkräften erteilt werden muss, je schulfachlich feingliedriger man die Stundentafel strukturiert (Fachlehrer-Paradox). Denn bei einer Vielzahl von Schulfächern können die Lehrkräfte einer Schule nicht all diejenigen wissenschaftlichen Disziplinen studiert haben, die den zahlreichen Einzelfächern entsprechen.

Insgesamt kommt die Studie zu den folgenden Ergebnissen, die hier zusammenfassend unter drei Fragestellungen kurz vorgestellt werden:

Welche allgemeinen Folgen hätte das Prinzip „Eine Disziplin – ein Schulfach“?

- Die Studie weist nach: Würde man das Prinzip „Eine Disziplin – ein Schulfach“ konsequent auf die gesamte Stundentafel anwenden, müsste man eine Vielzahl neuer Klein- und Kleinstfächer schaffen. In der Sekundarstufe I müsste man die derzeit etwa 15 Fächer in mehr als 100 disziplinscharfe neue Fächer aufteilen.
- Da sich immer wieder neue wissenschaftliche Disziplinen bilden, würde man auch zukünftig immer weitere neue Schulfächer einrichten müssen.
- Das disziplinaristische Prinzip der Schulfachstruktur würde die Schulen organisatorisch und inhaltlich überfordern. Es würde eine stark fragmentierte Unterrichtskultur und eine rein additive Bildung fördern.
- Durch Fächerzerlegung würde sich auch der Anteil fachfremden Unterrichts deutlich erhöhen: Die begrenzte Zahl der bei den vorhandenen Lehrkräften an den Schulen verfügbaren Fakulten oder Fächerkombinationen würde für die Vielzahl alter und neuer Fächer nicht ausreichen (Fachlehrer-Paradox).
- Hätte man nur nach Disziplinen klar getrennte Schulfächer, ließe man die Schülerinnen mit dem Problem allein, den Zusammenhang des Gelernten herzustellen, z. B. die Wechselwirkung von Politik und Wirtschaft.
- Insgesamt zeigt sich: Zum multidisziplinären Schulfach als national und international dominantem Strukturprinzip der Stundentafel in der Sekundarstufe I gibt es keine inhaltlich sinnvolle und organisatorisch praktikable Alternative. Auch die Universitäten bieten zahlreiche multi- und interdisziplinäre Studienfächer an.

Wie würde das disziplinaristische Prinzip den sozialwissenschaftlichen Lernbereich verändern?

- Derzeit sind *alle* Fächer im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der Sekundarstufe I multidisziplinäre Integrationsfächer. Das ist auch für viele andere Länder typisch, wie ein internationaler Vergleich zeigt.
- Würden multidisziplinäre Schulfächer wie Sozialkunde, Politik oder Politik-Wirtschaft durch disziplinäre Einzelfächer ersetzt, würde der sozialwissenschaftliche Lernbereich in viele separate Kleinlernbereiche miniaturisiert. Aus bisher einem Fach würden mindestens sechs Einzelfächer.
- Bei einer Zerlegung in disziplinäre Einzelfächer könnte man einige der einschlägigen Disziplinen wie z. B. Soziologie nicht einmal ein Schuljahr lang einstündig unterrichten. Der sozialwissenschaftliche Lernbereich würde dadurch noch weiter an den Rand der Stundentafel gedrängt.

Legitimiert das disziplinaristische Prinzip ein separates Schulfach „Wirtschaft“?

- Die Wirtschaftsverbände fordern, ein eigenständiges Fach „Wirtschaft“ einzurichten, während es an den Gymnasien fast aller Bundesländer ein eigenständiges Fach „Politik“ nicht (mehr) gibt.

- Im Zuge der Vorstöße für ein separates Schulfach „Wirtschaft“ fordern Wirtschaftsverbände und Wirtschaftsdidaktiker grundsätzlich die Auflösung von multidisziplinären Schulfächern wie Sozialkunde in disziplinscharfe Einzelfächer. Auch interdisziplinäre Studiengänge wie Sozialwissenschaften halten sie für nicht vertretbar.
- Zugleich wollen die Wirtschaftsverbände das separate Schulfach „Wirtschaft“ als multidisziplinäres Schulfach konstruieren, es soll aus den drei Disziplinen Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft bestehen. Nach dieser Logik würde ein multidisziplinäres Fach „Sozialkunde“ z. T. durch ein multidisziplinäres Fach „Wirtschaft“ ersetzt.
- Statt den sozialwissenschaftlichen Lernbereich durch viele Minifächer zu atomisieren, sollte er angemessen in der Stundentafel repräsentiert werden.
- Mit Blick auf Stundentafel und Bildungsstandards der KMK sind die Stundenkontingente und Kompetenzlisten, die die Wirtschaftsverbände für ein disziplinäres Fach „Wirtschaft“ fordern und vorschlagen, überzogen und unrealistisch. Nach ihren Vorstellungen müssten die Schülerinnen im 20-Minuten-Takt ökonomische Kompetenzen erwerben.

Insgesamt erweist sich das disziplinistische Prinzip als untauglich für die Stundentafel der Sekundarstufe I. Außer den Wirtschaftsverbänden und einigen Wirtschaftsdidaktikern verlangt auch niemand, es ernsthaft durchzusetzen.

Reinhold Hedtke

Atomisierung der Stundentafeln?

Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen

Inhalt

1 Der Disziplinismus als didaktisches Prinzip.....	11
2 Schulfächer und ihre Disziplinen	21
3 Eine Schule nach dem Vorbild der Universität?	36
4 Das Splitterfach als neuer Standard der Stundentafel?.....	42
5 Expansion statt Atomisierung der Sozialwissenschaften.....	48

Einmal anerkannte und etablierte Stundentafeln für Schulen kann man nur schwer ändern. Nur selten gelingt es, neue Fächer dort einzuführen, und es kommt noch seltener vor, dass vorhandene Fächer wieder abgeschafft oder auch nur quantitativ reduziert werden. Dennoch ist seit Jahrzehnten zu beobachten, wie unterschiedliche Interessengruppen, Bildungspolitikerinnen und Wissenschaftlerinnen immer wieder erheblichen politischen Druck für die Einführung neuer Schulfächer aufbauen – und dabei oft an der Unerschütterlichkeit der Stundentafeln und dem Beharrungsvermögen der sie gestaltenden Bildungsadministrationen scheitern (vgl. Tenorth 1999, 194-196).

Blickt man zurück, findet man nur wenige Beispiele einer erfolgreichen Eroberung der Stundentafeln durch ein neues Fach. In solchen Fällen basiert der Erfolg oft auch auf der öffentlichen Unterstützung und dem politischen Lobbying von Wirtschaftsverbänden. Arbeitslehre und Informatik sind zwei Beispiele, die allerdings nur selektiv für bestimmte Bundesländer und Schulformen eingeführt wurden. Die Forderung nach einem bundeseinheitlichen Schulfach Wirtschaft ist ein aktueller Fall einer politischen Kampagne, die sich vor dem Durchbruch sieht (vgl. GW 2010; kritisch dazu Famulla/Fischer/Hedtke/Weber/Zurstrassen 2011, Hedtke 2008).

In der Öffentlichkeit und in den Fachwelten zirkuliert eine Vielzahl weiterer Vorschläge für neue oder neu zugeschnittene Pflichtfächer, von denen hier nur die relevanteren erwähnt seien: Mediziner, Apotheker und Krankenkassen fordern ein Fach „Gesundheit“ (2006/2008/2009), die Drogenbeauftragte der Bundesregierung verlangt „Prävention“ (2009), der Deutsche Verkehrssicherheitsrat „Erste Hilfe“ als Schulfach (2011). Der Verband Deutscher Ingenieure setzt sich für „Technik“ ein (2000-2010), Politiker, Medienkonzerne und andere Großunternehmen wollen „Medienkunde“ (2010), manche lieber „Medienpädagogik“ oder „Internet“ (2009), Semiotiker finden „Visuelle Medien“ als Fach wichtig (2005). Die Bundesverbraucherministerin erwärmt sich für ein Pflichtfach „Verbraucherbildung“ (2010), die Bundesfamilienministerin ruft nach „Familienkunde“ (2002). Naturwissenschaftliche Fachdidaktiker und Unternehmerverbände for-

dern für die Mittelstufe ein Integrationsfach „Science“ oder „Naturwissenschaften“ (2007/2010), Wissenschaftler und Lehrer plädieren für die bundesweite Einführung von „Astronomie“ (2009). Da Gesetze und rechtliche Regeln das ganze Leben bestimmen, verlangen Fachdidaktiker, Juristen und Jugendrechtshäuser seit langem nach einem Schulfach „Recht“ (1989/2003/2011). Schließlich wird das Fach „Glück“ von einigen Wissenschaftlern gefordert und in der deutschen Schulpraxis bereits vereinzelt erprobt (2007, 2010). Jeder dieser Vorschläge ist mal mehr, mal weniger heftig umstritten.

Macht als Argument

Unter diesen Fächervorschlägen ist „Wirtschaft“ nicht der am besten begründete, sondern der am besten verbündete Vorstoß. Die angesichts einer definitiv begrenzten Stundentafel zentrale Frage, ob für die Bildung beispielsweise Finanzieren mit Krediten oder Philosophieren mit Kindern wichtiger ist, wird weder gestellt noch gewissenhaft geprüft. Das wird von den politischen Promotoren eines separaten Schulfachs „Wirtschaft“ auch kaum verlangt. Denn sie können sich auf die mediale und bildungspolitische Unterstützung einflussreicher Netzwerke verlassen, zu denen Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Arbeitgeberverbände, Unternehmerorganisationen, unternehmernahe Forschungsinstitute, Arbeitskreise und Initiativen, Konzerne, Zeitungsverlage, wirtschaftsliberal-konservative Stiftungen sowie Parteien des konservativ-liberalen Spektrums gehören (vgl. Möller/Hedtke 2011).

Deshalb dürfte die Schulfachforderung „Wirtschaft“¹ derzeit die größten politischen Erfolgsaussichten haben. Das ist erstaunlich, gibt es doch bisher kein Argument dafür, dass ein separates Fach „Wirtschaft“ für die Schülerinnen und Schüler *im Vergleich wichtiger* wäre als die eben aufgelisteten oder andere neue oder reorganisierte Fächer. Doch die Macht der Akteure scheint die Mühen der Analyse und des Arguments zu erübrigen.

Besonders bemerkenswert ist die Forderung nach einem eigenständigen Fach „Wirtschaft“ vor dem Hintergrund, dass an den Gymnasien der sechs großen Bundesländer ein eigenständiges Schulfach „Politik“ überhaupt nicht (mehr) existiert (Sekundarstufe I, vgl. Uppenbrock, Kap. 2.1, S. 59). An den Gymnasien sämtlicher Bundesländer sind *alle* Schulfächer im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der Sekundarstufe I multidisziplinäre Integrationsfächer (vgl. Tabellen 35-45 und 46-55). Nach den Vorstellungen der Wirtschaftsverbände und einiger Wirtschaftsdidaktiker soll ein separates Fach „Wirtschaft“ zukünftig über ein *vielfach* größeres Stundenvolumen verfügen als „Politik“ oder als „Geschichte“ (vgl. Abschnitt 2.3).

Offensichtlich wollen die einschlägigen Akteure *einseitig eine privilegierte* Position für ein Fach „Wirtschaft“ und die wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen in den Stundentafeln durchsetzen, die das Fach „Politik“ und Disziplinen wie Politikwissenschaft sowie Soziologie aktuell weder haben noch früher jemals hatten. Dieser für ein separates

¹ Vgl. zur curricularen Situation der ökonomischen Bildung in den Bundesländern Weber 2001, 2002, 2007a, 2007b sowie Schlösser/Weber 1999.

Schulfach der „ökonomischen Bildung“ beanspruchte Sonderstatus blieb bisher unbegründet: Bildungstheoretische, bildungspolitische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, methodische, empirische, kognitive oder sonstige Argumente für eine Bevorzugung der ökonomischen Bildung *im Vergleich* zu anderen sozialwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oder verglichen mit Forderungen nach *anderen neuen* Schulfächern fehlen.

Jeder Disziplin ihr eigenes Schulfach?

Die hinter dem Autonomieanspruch für ein separates Fach „Wirtschaft“ stehende Philosophie lässt sich vereinfacht auf die Kurzformel „Eine Wissenschaftsdisziplin – ein Schulfach“ bringen. Dies ist ein fachpolitisches Prinzip, das viele Befürworter eines Faches „Wirtschaft“ vehement vertreten (vgl. z. B. Retzmann 2008, 79; Krol/Zoerner 2008). Auch bei einigen Politikdidaktikern findet es Zustimmung (vgl. z. B. Weißeno 2006, 136). Ich nenne es kurz *Disziplinismus*; da es sich in unserem Kontext um ein Konstrukt einiger Wirtschaftsdidaktiker handelt, müsste es treffender (wirtschafts-)didaktischer Disziplinismus heißen. Für ein Schulfach „Wirtschaft“ wünscht sich beispielsweise das jüngste Gutachten der Wirtschaftsverbände eine spezifisch „ökonomische Domäne“, die man „präzise von anderen sozialwissenschaftlichen Domänen abgrenzen“ kann, mit Inhalten, die „klar und eindeutig“ zu bestimmen sind (GGW 2010, 16, 81; AGOEB 2011, 4).²

An die traditionellen sozialwissenschaftlichen Schulfächer wie Gemeinschaftskunde, Politik oder Sozialkunde richtet sich damit von Seiten der Wirtschaftsverbände und aus der Wirtschaftsdidaktik die neuartige bildungspolitische Forderung, die für sie seit vielen Jahrzehnten charakteristische Multidisziplinarität aufzugeben und sich in nach Einzeldisziplinen getrennte Fächer aufzulösen. Dies würde eine völlige Neuorganisation des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs verlangen.

Uns interessieren hier zwei ungeklärte Fragen, die die fachpolitische Philosophie der Wirtschaftsverbände und einiger Wirtschaftsdidaktiker mit sich bringt:

² Wir sehen in unserer Studie davon ab, dass diese wirtschaftsdidaktische Sehnsucht nach Einheit und Einheitlichkeit, die sich auch in der Fixierung auf ein einziges Paradigma ausdrückt (z. B. GGW 2010, 16 f.; Krol/Zoerner 2008, 104-108; Kaminski 2008, 24-28), wissenschaftstheoretisch, wissenschaftshistorisch und wissenschaftssoziologisch unhaltbar ist. Vielmehr sind wissenschaftliche Disziplinen im Sinne des kulturalistischen Ansatzes von Stephen Toulmin (1978; er spricht allgemeiner von „intellektuellen Disziplinen“) „nicht durch ein kohärentes Paradigma oder gar einen exklusiven Konsens einer *scientific community* gekennzeichnet, sondern beinhalten konkurrierende, (unter Umständen) widersprüchliche oder auch unverbundene Ideen – Toulmin spricht von Ideenpopulationen“ (Schützenmeister 2010, 45). Disziplinen bilden danach meist multiparadigmatische „Programmgebäude“ und es gilt bestenfalls für kleine Spezialgebiete, „dass eine Theorie gewissermaßen als innere Verfassung einer *scientific community* fungiert“ (Schützenmeister 2008, 77-79).

Zu jedem dieser Punkte stellt sich der wirtschaftsdidaktische *mainstream* das genaue Gegenteil vor. Aber in der Betriebswirtschaftslehre z. B. koexistieren verschiedene Wissenschaftsprogramme und das Fach ist durch „einen Methodenpluralismus gekennzeichnet“ (Schweitzer 1996, 67; Schanz 2004). Das äußert sich auch darin, dass sich einzelne Wissenschaftler für die Auswahl einer bestimmten Perspektive wie Wirtschaftlichkeit oder langfristige Gewinnmaximierung entscheiden, zugleich aber die Existenz alternativer methodologischer Ansätze explizit anerkennen (vgl. z. B. Wöhe/Döring 2010, 3-6). Von einer einheitlichen „ökonomischen Methode“ zu sprechen macht also wenig Sinn. Diese durchaus gravierenden Korrekturen und Differenzierungen an den Vorstellungen, die einige Wirtschaftsdidaktiker von ihren Bezugsdisziplinen pflügen, müssen und können hier unberücksichtigt bleiben.

- Ist die Schulfachphilosophie, mit deren Hilfe man ein separates Fach „Wirtschaft“, „Ökonomie“ oder „Ökonomische Bildung“ als *sachnotwendig* abzuleiten versucht, ein partikularistisches Prinzip für ein singuläres Phänomen oder trifft sie universalistisch auf *alle* Schulfächer zu?
- Wenn man die Forderung „Eine Disziplin – ein Fach“ universalistisch auf alle Schulfächer anwenden müsste, wie würde dies die derzeitige Fächerstruktur allgemein bildender Schulen verändern?

Diese Forderung ist unter anderem auch an den disziplinär-fachlichen Konzepten, die in der Wirtschaftsdidaktik erörtert werden, zu reflektieren: der Annahme von *Knappheit*, für die die Pflichtstundentafel der Schule ein Musterbeispiel abgibt, dem Prinzip der *Alternativkosten*, für das die Entscheidung, worauf man verzichten muss, wenn man ein neues Schulfach einführen will, exemplarisch steht, und nicht zuletzt am universellen Anspruch von individueller und institutioneller *Rationalität*, an dem sich der schulfachliche Disziplinismus auch messen lassen muss.

Die Frage, ob dieser didaktische Disziplinismus wissenschaftstheoretisch, fachwissenschaftlich, erziehungswissenschaftlich, kognitionspsychologisch, fachdidaktisch, bildungspolitisch und pädagogisch begründbar ist, blenden wir hier bewusst aus; *inhaltlich* spricht viel gegen disziplinistische Bildungskonzepte, gerade auch im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich (vgl. z. B. Chatel 2010, Famulla u. a. 2011, Grammes 1998, Hedtke 2002, Kahsnitz 2005, Hippe 2010, Sander 2010).

Im Folgenden diskutieren wir zunächst die Behauptung, es gebe eine sachlogische Kopplung von Wissenschaftsdisziplin und Schulfach und konfrontieren sie exemplarisch mit der realen Schulfächerstruktur (1.). In einem zweiten Schritt illustrieren wir für drei Beispiele aus der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe der Stundentafel der Sekundarstufe I der Kultusministerkonferenz (KMK), wie eine Schulfächerstruktur nach dem Eine-Disziplin-ein-Fach-Prinzip aussehen würde (2.). Danach ziehen wir ein kurzes Zwischenfazit zum allgemeinen Verhältnis von Schulfach und Wissenschaftsdisziplin (3.) und skizzieren exemplarisch, wie eine weitgehend nach dem disziplinistischen Prinzip konstruierte Stundentafel für die gesamte Sekundarstufe I aussähe (4.). Schließlich ziehen wir einige allgemeine schulfachpolitische Schlussfolgerungen (5.).

1 Der Disziplinismus als didaktisches Prinzip

Die scheinbar nur auf das Einzelfach „Wirtschaft“ fokussierte Forderung nach disziplinscharfen Fächern betrifft offensichtlich die gesamte Fächerstruktur der Schule. Man ersetze beispielsweise „ökonomische“ Domäne durch „politische“ oder „gesellschaftliche“ oder „rechtliche“ oder „ethische“ Domäne, und sieht, dass man diese Regel auch auf die anderen „Fächer“ der „sozialwissenschaftlichen Domäne“ anwenden kann. Die disziplinistische Regel, nach der man ein separates Schulfach „Wirtschaft“ als Korrespondenzfach zu einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin fordert, gebiert laufend weitere „neue“ Fächer. Die wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen oder die dominanten wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmen bilden keinen Sonderfall, vielmehr unterscheiden sie sich hier nicht von anderen Wissenschaften. Auch weist ein Schulfach Wirtschaft keine exklusiven Strukturmerkmale auf, die nicht auch auf viele andere Fächer zutreffen.

Deshalb stellt sich die Frage: Welche Folgen hätte die disziplinäre Strukturierungslogik, würde man sie für den gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich oder gar *für alle Fächer* der Studentafel verallgemeinern?

Diese Frage steht im Mittelpunkt unserer folgenden Überlegungen. Dabei konzentrieren wir uns in dieser Studie bewusst auf vorwiegend organisationssoziologische und wissenschaftstheoretische sowie auf pragmatisch-technische Aspekte, die die Schulfächerdebatte bisher nur sehr unzureichend berücksichtigt. Dies zwingt uns aus forschungsökonomischen Gründen zugleich, fachdidaktische und pädagogische Gesichtspunkte hier stärker in den Hintergrund zu rücken. Grundsätzlich haben aus unserer Sicht aber die persönliche Perspektive der Lernenden und ihre Bildungsbedürfnisse *eindeutig* Vorrang.

Zunächst wollen wir uns aber mit der Vorstellung einer festen Kopplung von Wissenschaftsdisziplin und Schulfach auseinandersetzen, der einige Wirtschaftsdidaktiker und die Wirtschaftsverbände anhängen. Sie klagen, der „in anderen Domänen als selbstverständlich geltende Zusammenhang zwischen einem Schulfach und der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin (z. B. Mathematikunterricht und Mathematik, Deutschunterricht und Germanistik etc.)“ werde ungerechtfertigter Weise für die ökonomische Bildung „in Frage gestellt“ (Krol/Loewald/Müller 2011, 201).

Die Hintergrundannahme, es gebe „eine von oben nach unten verlaufende Umsetzung eines vorgefundenen Muster akademischer Disziplinen auf eine untere schulische Ebene“, erweist sich als recht unterkomplex (Goodson 1999, 170)³. Mit Blick auf die historische Entwicklung und die aktuelle Situation der Fächer gilt vielmehr: „Keineswegs (...) ist (...) für das Schulfach oder den Kanon der Schule die Wissenschaft, insgesamt oder mit einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, das einzige oder historisch und systematisch ausschlaggebende Referenz- oder wesentliche Konstitutionsfeld“

³ In historischer Perspektive zeigt sich, dass eine Reihe von Schulfächern nicht aus akademischen Disziplinen abgeleitet wurden, sondern ihren „Herkunfts“-Disziplinen zeitlich vorangegangen sind und erst der Bedarf an Lehrerbildung die Herausbildung einer Disziplin ermöglicht hat (vgl. z. B. für die Geographie in Großbritannien Goodson 1999).

(Tenorth 1999, 199). Schulfächer verkörpern nämlich „ganz besondere Zugriffsformen auf das in der Gesellschaft produzierte und in Umlauf gesetzte Wissen“ und vermitteln zwischen Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen (Giel 1997, 33, 40).

Die einschlägige Forschung zeigt, dass Schulfächer soziale „historische Konstruktionen“ sind, „an deren Zustandekommen höchst widerstrebende Interessen und vielfältige Prozesse mitgewirkt haben“ (Hopmann/Riquarts 1999, 23). Schulfächer und Stundentafeln sind an bestimmte schulstrukturelle und professionsspezifische Bedingungen geknüpft (a.a.O., 24). Neben der Fachlichkeit, auf die allein die Verfechter eines disziplinscharfen Schulfachs Wirtschaft setzen, gehört „die Transzendierung der Fachperspektiven zu den tragenden Prinzipien schulischen Lernens“ (Tenorth 1999, 202)⁴.

Multidisziplinäre Schulfächer in Europa

Die Stundentafeln der allgemein bildenden Schulen in ganz Europa demonstrieren den sozialkonstruktiven und durchaus auch kontingenten Charakter von Schulfächern und Bildungsaufgaben. Das französische Gymnasium ist ein Musterbeispiel für die real existierende Vielfalt der Beziehungsmuster von Schulfach und wissenschaftlichen Disziplinen.

Auch die jüngste Reform des *Lycée* 2010/2011 bewahrt und beschert viele „Integrationsfächer“, die mehrere Disziplinen umfassen. So sind etwa Geschichte und Geographie zu einem Schulfach *Histoire et géographie* integriert, politische, rechtliche und soziale Bildung zu *Éducation civique, juridique et sociale*, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft, Soziologie) zu *Sciences économiques et sociales* (Chatel 2010), Lebenswissenschaften und Naturgeographie zu *Sciences de la vie et de la terre*, Physik und Chemie zu einem Fach *Physique et chimie*⁵. Dieselben naturwissenschaftlichen Integrationsfächer gibt es im *collège*, der französischen Gesamtschule. Das integrative sozialwissenschaftliche Fach heißt hier *Histoire-géographie-éducation civique*.

Auch das *National Curriculum* in England umfasst eine Reihe multidisziplinärer Schulfächer⁶. Kinder und Jugendliche im Alter von 11-16 Jahren durchlaufen die Schulstufen 3 und 4 (*Key Stages*). Zu *Key Stage 3* gehört beispielsweise das Pflichtfach *Science* mit den Bezugsdisziplinen Physik, Chemie, Biologie, Psychologie, Verhaltenswissenschaft, Naturgeographie, Ernährungswissenschaft, Gesundheitswissenschaft und Umweltwissenschaften (QCA 2007a). Auch in der Oberstufe ist *Science* ein Integrationsfach. Das obligatorische Fach *Citizenship* vereinigt Wissensbestände aus den Diszipli-

⁴ Auf die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Kritik am Denkansatz „Eine Disziplin – ein Schulfach“ können wir hier aus Platzgründen nicht näher eingehen

⁵ Mit Variationen je nach Oberstufenzweig (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Literatur, Naturwissenschaften); ganz ähnliche Integrationsfächer in den Naturwissenschaften und den Sozialwissenschaften hat auch das *collège* (Gesamtschule). Ministère éducation nationale, jeunesse, vie associative : Programmes du lycée. <http://eduscol.education.fr/pid23202-cid46522/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-generale.html> besucht am 15.6.2011.

⁶ Vgl. QCDA Qualifications and Curriculum Development Agency: The secondary curriculum. Online unter <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/> besucht am 30.6.2011.

nen Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Ethik und Volkswirtschaftslehre (QCA 2007b). Das Wahlfach *Economic wellbeing and financial capability* integriert Berufsorientierung, Arbeitssoziologie, Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Psychologie und Erziehungswissenschaft (QCA 2007c); in *Key Stage 4* erhalten dort Bildungselemente aus Arbeitssoziologie, VWL, BWL, Finanzielle Bildung und Ethik einen etwas höheren Stellenwert.

Für Deutschland zeigt die hier von Carolin Uppenbrock vorgelegte Studie exemplarisch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums, dass dort in allen Bundesländern die sozialwissenschaftlichen Schulfächer multidisziplinär-integrativ strukturiert sind (vgl. Tabelle 35 ff. und Tabelle 46 ff.). In keinem Bundesland gibt es etwa ein Fach „Politik“, das sich nur auf die Politikwissenschaft bezieht; vielmehr wird Politische Bildung vielfach als fächerübergreifend oder fächerintegrierend verstanden (z. B. Detjen 2006, 74-78; Masing 2006, 89 f.; Richter 2006, 117). Das gilt auch für das Fach Sozialkunde (vgl. Behrmann u. a. 2004, 322 f.). Die Lage ist eindeutig: (nicht nur) im sozialwissenschaftlichen Bereich ist das monodisziplinäre Schulfach eine schlichte Fiktion.

Schon dieser kurze Überblick zeigt, zumindest für den gesellschaftswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Lernbereich:

- Das multidisziplinäre Schulfach ist der Normalfall der Studentafel, zumindest in Deutschland, Europa und den USA.

Genau betrachtet richtet sich das Verlangen aus der deutschen Wirtschaft und Teilen der Wirtschaftsdidaktik aber nicht auf ein wirklich „neues“ Fach Wirtschaft, das bisher in der Schule noch nicht vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen vermittelt. Vielmehr sollen die in anderen Schulfächern wie Politik, Sozialkunde, Geographie, Geschichte oder Mathematik traditionell verankerten und dort im letzten Jahrzehnt deutlich erweiterten ökonomischen Inhalte und Kompetenzen aus diesen Fächern herausgenommen und in einem *separaten* und insofern „neuen“ Schulfach für die ökonomische Bildung zusammengefasst werden (z. B. Kaminski/Eggert 2008, 44; Retzmann 2008, 74 f.). Es geht also um Neugründung eines Faches *mittels Ausgliederung* von vorhandenen Inhalten und *durch Aufteilung* vorhandener Fächer. Dass man dieses Ausgliedern und Aufteilen auch für Aneignen und Ausweiten nutzen will, indem man – wie etwa der Bankenverband – eine extreme Ausdehnung des Studentafelanteils für „ökonomische Bildung“ fordert (vgl. Abschnitt 2.3), steht auf einem anderen Blatt.

Bildung ohne separates Fach?

Unser Problem umfasst aber noch einen weiteren Aspekt. Zur umstrittenen Frage der Passung von Disziplinen und Schulfächern tritt die traditionell kontroverse Frage „Fach oder Prinzip?“ bei der Passung von allgemeinen Bildungsaufgaben und Schulfächern hinzu⁷. Wer behauptet, eine bisher auf mehrere Schulfächer verteilte ökonomische Bil-

⁷ Die Fach-oder-Prinzip-Debatte wogt seit Jahrzehnten durch Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik und entzündet sich an immer wieder neu entdeckten Bildungsaufgaben immer wieder neu. Sie wird aber auch für klassische „Fächer“ wie Deutsch, Mathematik, Musik oder Sport geführt (vgl.

derung müsse man in einem eigenständigen, separaten Schulfach wie „Wirtschaft“ oder „Ökonomische Bildung“ konzentrieren, muss dies auch für ähnliche Fälle von Bildungsaufgaben ohne eigenes Fach gelten lassen. Diese Konsequenz gilt ganz unabhängig davon, ob man ein separates Schulfach wie „Wirtschaft“ monodisziplinär konzipiert, d.h. mit nur einer Bezugsdisziplin wie etwa Volkswirtschaftslehre, oder multidisziplinär mit mehreren Bezugsdisziplinen konstruiert, z. B. Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und Soziologie (vgl. Hedtke 2011b).

Einige Beispiele für andere „Bildungen“, die bisher ohne eigenes Schulfach auskommen müssen, mögen das exemplarisch belegen:

So müsste man beispielsweise die in mehreren Schulfächern verankerte moralisch-ethische Bildung (etwa Deutsch, Politik, Religion, Recht), die ästhetische Bildung (vor allem Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Musik, Sport), die sprachliche Bildung (vor allem Deutsch, Englisch, andere Fremdsprachen), die literarische Bildung (insbesondere Deutsch, Englisch, weitere Fremdsprachen), die Gesundheitsbildung (z. B. Biologie⁸, Hauswirtschaft, Sport), die Gewaltprävention (etwa Biologie, Ethik, Musik, Religion, Sport), die Sexualerziehung (meist Biologie, Ethik, Sozialkunde, Religion), die Entrepreneurship Education (etwa Individual- und Sozialpsychologie, Entrepreneurship Science⁹, Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Ethik, Recht) oder die Umweltbildung¹⁰ und die Nachhaltigkeitsbildung (in erster Linie Biologie, Chemie, Ethik, Geographie¹¹, Geschichte, Physik, Religion, Sozialkunde/Sozialwissenschaften) in jeweils eigenen Schulfächern organisieren. Es bräuchte also neue Fächer wie etwa Ethik, Ästhetik, Sprache, Literatur, Gesundheit, Sexualität, Unternehmertum und Nachhaltigkeit.

Im Wissenschaftssystem findet man dazu meist auch die passenden Disziplinen, beispielsweise Literaturwissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Sexualwissenschaft, Umweltwissenschaft. Das hängt damit zusammen, dass sich neue wissenschaftliche Disziplinen auch als Antworten auf außerwissenschaftliche Probleme und (forschungs-)politische Erwartungen herausbilden¹².

für die politische Bildung z. B. Ehrmann 1966, 96-103; Röhrig 1964, 201-218). Die Lösungen lauten nicht selten Fach *und* Prinzip, etwa für den Sprachunterricht (Günther/Günther 2007, 18).

⁸ Siehe schon Brockhaus 1964, der feststellt, „Die Gesundheitserziehung wird als *Prinzip* definiert; in der Schule darf ihr nichts widersprechen“ und zugleich für das Fach Biologie die „für die Gesundheitserziehung bedeutsamen *Grunderkenntnisse*“ festlegt (1964, 431, 433).

⁹ Dass Entrepreneurship Science (oder E. Research) ihrerseits wieder eine inter- oder transdisziplinäre Wissenschaft ist (vgl. Acs/Audretsch 2005), demonstriert klar, wie aussichtslos das Unterfangen ist, eine disziplinistische Studentafel zu konstruieren.

¹⁰ Eine Debatte, die man exemplarisch an diesem Bereich seit drei Jahrzehnten verfolgen kann, vgl. Fingerle 1981, 150-152.

¹¹ Geographiedidaktiker sehen den besonderen Beitrag, „den die Geographie zur ökologischen Bildung leistet“ gerade in der Überwindung der Grenzen zwischen den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppen *innerhalb eines Faches*, „denn bei räumlichen Interaktionsprozessen kommt der Verbindung zwischen Physischer und Kulturgeographie als Brückenschlag zwischen Natur- und Sozialwissenschaften fundamentale Bedeutung zu“ (Gross/Friese 2000, 173).

¹² Das lässt sich exemplarisch etwa am Beispiel der Atmosphärenwissenschaft und ihres integrativen, interdisziplinären Ansatzes überzeugend belegen (Halfmann/Schützenmeister 2009; Schützenmeister 2008, 75-77, 103-113, 121).

Das Fach als Fiktion

Hinsichtlich der Fächerstrukturfrage fehlt also das „Alleinstellungsmerkmal der Ökonomischen Bildung“, das einige Wirtschaftsdidaktiker so vehement vortragen und für die Legitimation ihrer Forderung nach einem separaten Fach nutzen wollen (Krol/Zoerner 2008, 93). Damit fehlt zugleich eine Begründung dafür, dass es *allein* für die ökonomische Bildung besonders dringend sei, sie mit einem separaten Schulfach zu versorgen – während die politische und die gesellschaftliche Bildung seit Jahrzehnten nicht über „eigene“ oder „separate“ Fächer verfügen (vgl. dazu die Studie von Uppenbrock). Die von den Protagonisten für das Fach „Wirtschaft“ vorgebrachten Gründe gelten vielmehr, so argumentieren sie selbst, grundsätzlich für alle Fächer und Bildungsaufgaben: „Letztlich kommen in Kombinations- und Integrationsfächern alle Disziplinen zu kurz“ (GGW 2010, 85). In der Konsequenz müsste man alle derzeitigen sozialwissenschaftlich-integrativen Schulfächer in mehrere Fächer zerlegen, die jeweils nur eine einzelne wissenschaftliche Bezugsdisziplin haben.

Die Integration der getrennt in Einzelfächern von unterschiedlichen Lehrkräften vermittelten Wissensbestände und Kompetenzen müssten die Schülerinnen und Schüler dann außerhalb der Schule leisten. Wie Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zusammenhängen müsste sich dann jede für sich und gleichsam im „privaten“ Raum erarbeiten. Der komplexen unterrichtlichen Verantwortung dafür, das in den Einzelfächern separat Gelernte miteinander in Beziehung zu setzen (Relationierung des Wissens, vgl. Hedtke 2011b, 70-78), könnte sich die Schule elegant entledigen, indem sie sich als nur für die Vermittlung einzelfachlich isolierter Kompetenzen zuständig erklärt.

Diese neue Fachlichkeit und das Wunschbild artenreiner Disziplinarität in den Schulen passen anscheinend gut zum Geist der gegenwärtigen bildungspolitischen Reformen (vgl. Hedtke/Famulla/Fischer/Weber/Zurstrassen 2010, 7 f.). Im Zuge der auf Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zielenden Reformprozesse der vergangenen zehn Jahre scheint eine neue Schulfächerphilosophie aufzukommen, die die Struktur der etablierten Stundentafeln tief greifend verändern könnte. Bereits die so genannte Klieme-Expertise betont die Fachlichkeit der Bildungsstandards und verlangt entsprechend domänenspezifische Kompetenzmodelle (Bundesministerium 2003). In ihrer Begründung verfährt sie dabei aber gleich zweifach reduktionistisch: Sie fokussiert einerseits auf *kognitive* Kompetenzen und identifiziert andererseits den kognitionspsychologischen Begriff *Domäne* kurzschlüssig mit *Schulfach* (vgl. Sander 2011, 11).

Politik- und Wirtschaftsdidaktikerinnen, die einen szientistischen Ansatz verfolgen und etwa politisches oder ökonomisches Lernen vor allen Dingen von ihrer Bezugsdisziplin Politikwissenschaft oder Volkswirtschaftslehre her definieren, greifen den Kurzschluss der Klieme-Expertise als nützliches Argument für ihre Fachpolitik auf. Dem schließen sich auch andere Interessengruppen an, die neue Schulfächer einführen oder alte gegen neue verteidigen wollen. In ihren Veröffentlichungen verwenden sie die Begriffe wissenschaftliche Disziplin, Wissensdomäne und Schulfach schlicht synonym (Weißeno u. a. 2010, 11, 19, 23, 48; GGW 2010; kritisch Hedtke 2011a, 51 f.). Sie versuchen so, eine dreifache Identität zu suggerieren, etwa die Identität von Politikwissen-

schaft, Politik und Politischer Bildung oder die Identität von Volkswirtschaftslehre, Wirtschaft und Ökonomischer Bildung (). Da diese Gleichsetzungen nicht haltbar sind, machen sie aus dem Fach eine *fachdidaktische Fiktion*, die sie so herrichten, dass sie zu ihrer interessenpolitischen Strategie für ein separates Fach wie Wirtschaft passt.

Abbildung 1: Die fachdidaktische Identitätsfiktion von Disziplin, Domäne und Schulfach



Dies könnte man als Besonderheiten in der einen oder anderen Fachdidaktik beobachten und auf sich beruhen lassen, stünde hinter dieser Position nicht der *allgemeine* Anspruch, ein neues Strukturprinzip für Studententafeln einzuführen: das *Prinzip der Identität von Schulfachgrenzen und Disziplinergrenzen*. Denn wenn die Disziplin-Schulfach-Identität zwingend wäre, müsste sie für alle Fächer gelten.

- Die Forderung nach der Gleichsetzung von Disziplin und Schulfach ignoriert, dass sich eine Reihe von Disziplinen und Schulfächern als *multidisziplinäre Integrationsfächer* verstehen.

Seit dem 18. Jahrhundert gilt beispielsweise Geographie als klassischer Fall eines fächerübergreifenden, naturwissenschaftlich-geisteswissenschaftlichen Integrationsfaches (Kestle 2002, 28-30). Interdisziplinäre Schulfachkonzepte haben eine lange Tradition, sowohl national wie international (vgl. für die Sozialwissenschaften Audigier 2006, Filzmaier/Klepp 2006, Hedtke 2006, Lenoir 2006). Von ihrem Selbstverständnis her multidisziplinäre Schulfächer haben im Laufe der Zeit oft zusätzliche Bildungsaufgaben und Wissensbestände integriert und sich so (noch) multidisziplinärer entwickelt. Biologie, Erdkunde/Geographie und Sport sind nur drei Beispiele dafür (vgl. z. B. Brockhaus 1964; Horn/Wolff 1994; Mayer 1996; Kestle 2002, 82-92; Rank 2003).

Wir werden in unserer Analyse im Folgenden zeigen, dass sich auch hinter den traditionellen, als monodisziplinär *wahrgenommenen* Schulfächern faktisch fast immer Kombinations- und Integrationsfächer verbergen.

Auch die Gesellschaft für Fachdidaktik akzentuiert fächerübergreifende Strukturen. Sie versteht unter einer Domäne neuerdings eine Fächergruppe, die sich aus einander affinen Fächern zusammensetzt (GFD 2009). Die Gesellschaftswissenschaften bilden eine solche Gruppe (vgl. Demantowsky/Steenblock 2011). Die GFD unterscheidet fachbezogene, domänenspezifische, fachübergreifende und überfachliche Standards und Kompetenzen und überwindet so die Engführung auf isolierte Einfächer (vgl. Sander 2011, 12). In den Naturwissenschaften existieren starke Gegenbewegungen zu disziplinisierten Konzepten¹³ und Vorschläge für eine naturwissenschaftliche Allge-

¹³ So beklagen Fachdidaktikerinnen der Naturwissenschaften, es scheine, „als gäbe es nur noch in den Grundschulen ein wirkliches *naturwissenschaftliches* Curriculum, überall sonst wurde die Naturwissenschaft vor allem unter dem Druck akademischer Naturwissenschaftlern ihre separaten Disziplinen auf-

meinbildung als Science Literacy finden zunehmend Zustimmung (z. B. Heitzmann 2007; Rehm/Bünder/Haas u. a. 2008; Dubs 2002, 72-79).

Das Fachlehrer-Paradox

Neben diesen inhaltlichen Aspekten hat die Fächerstruktur auch organisatorische Implikationen für Schule und Hochschule. Ein zentrales Argument für den Disziplinismus als Schulfachprinzip beklagt den „hohen Anteil fachfremd erteilten Unterrichts“, den man durch ein separates Schul- und Studienfach wie Wirtschaft überwinden könne (z. B. Kaminski/Eggert 2008, 58 f.)¹⁴.

Ein anderes Argument moniert die multidisziplinäre Struktur der universitären Lehrerausbildung. So behaupten beispielsweise Anhänger eines Schulfachs Wirtschaft, dass ein multidisziplinäres Fach wie Sozialwissenschaften nicht studierbar sei (GGW 2010, 81 f., 85), ohne dafür empirische Belege anzuführen.

Die Nichtstudierbarkeit von „Sozialwissenschaften“ ist eine erstaunliche Behauptung. Das illustriert ein kurzer Blick auf die Ausbildung von Englisch- oder Deutschlehrerinnen, denen man üblicherweise ohne weiteres zumutet, sich in ihrem Studium zum einen für mehrere „Bildungen“ zu qualifizieren (Sprachliche Bildung, Literarische und (inter-)kulturelle Bildung, Identitätsbildung, Ästhetische Bildung) und zum anderen mindestens die Disziplinen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften und Linguistik, Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktiken zu studieren (AG Sprachen 2004, 5 f., 23 f.)¹⁵.

Eine fachwissenschaftlich eng in einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin (und in einer weiteren Einzeldisziplin für ihr Zweitunterrichtsfach) ausgebildete Lehrerin, so nehmen die Anhänger des Disziplinismus an, sei für den Fachunterricht in dieser Einzeldisziplin fachwissenschaftlich besser qualifiziert als jemand, der ein bidisziplinäres oder gar multidisziplinäres Studienfach absolviert habe. Das ist eine triviale Tautologie. Man erwartet auch, dass der Fachunterricht einer monodisziplinär ausgebildeten Lehrerin besser sei¹⁶. Aus dem doppelten Disziplinismus – monodisziplinäres Schulfach, mono-

gesplittert. Hierfür gibt es natürlich gute Gründe, sie sind jedoch professioneller und weniger pädagogischer Natur“ (Gräber/Nentwig/Koballa/Evans 2002, 64).

¹⁴ Dabei gelten den Verfechtern einer separaten ökonomischen Bildung diejenigen Lehrkräfte, die das Fach Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Soziologie) studiert haben und dann in der Schule „Wirtschaft“ oder „Ökonomische Bildung“ unterrichten, anscheinend als „fachfremd“ (vgl. GGW 2010, 92, 94). Folgte man der Logik dieser Zuschreibung, würde die Deutschlehrerin, die das Fach „Deutsch“ mit den Disziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Kulturwissenschaften studiert hat, „fachfremd“ Unterricht erteilen, wenn sie Grammatikstunden gibt. Hätte sie „nur“ Linguistik studiert, wäre dieser Unterricht dagegen fachlich erteilt und nicht fachfremd.

¹⁵ In der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik plädiert man auch deutlich gegen eine Ableitung der Kompetenzen zukünftiger Lehrerinnen „allein aus dem traditionellen universitären Fächerkanon und den dort etablierten Disziplinen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften und Linguistik“ (AG Sprachen 2004, 23). Man sieht: Der von wirtschaftsdidaktischen Fürsprechern eines separaten, monodisziplinären Faches „Wirtschaft“ behauptete „in anderen Domänen als selbstverständlich geltende Zusammenhang zwischen einem Schulfach und der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin (z. B. ... Deutschunterricht und Germanistik)“ (Krol/Loerwald/Müller 2011, 201) erweist sich zumindest im Fall der Sprachen als interessierte kontrafaktische Fiktion.

¹⁶ Ironischerweise sind die Protagonisten dieser Argumentationsfigur meist selbst Inhaber von multidisziplinär zugeschnittenen Professuren, die typischerweise die ungewöhnlich breite Denomination „Wirt-

disziplinäres Fachstudium für eine Lehramtsfakultas¹⁷ – lasse sich schließen, dass die *einzelfachlichen*, sprich: einzeldisziplinären Lernergebnisse der Schülerinnen in monodisziplinären Fächern besser seien als in multidisziplinär strukturierten Fächern. Empirische Belege dafür fehlen.

Mit der (nicht belegten) Annahme, monodisziplinär-einfachlicher Unterricht sei einem multidisziplinären Lehren und Lernen grundsätzlich überlegen, und der daraus folgenden Konsequenz, die Stundentafeln möglichst bald und umfassend in monodisziplinäre Schulfächer umzugestalten, stellt sich eine praktisch-schulorganisatorische Doppelfrage:

- Wie wirkt sich eine durchgängig disziplinistische Stundentafel unter realen Bedingungen auf den Fachlehreinsatz aus?
- Wie verändert sich dadurch der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in der Organisation Schule?

Ganz kontraintuitiv zeigen erste Befunde, die sich im Rahmen der hier präsentierten Studie ergeben haben, einen deutlich *inversen* Zusammenhang:

- Je größer die Zahl der Fächer in der Stundentafel, desto höher der Anteil fachfremden Unterrichts (Fachlehrer-Paradox).

Eine Umstellung der Stundentafeln auf monodisziplinär zugeschnittene Schulfächer und der Lehramtsstudiengänge auf entsprechend disziplinscharf abgegrenzte Studienfächer würde dazu führen, dass Lehrerinnen in der Stundenplanung weniger flexibel eingesetzt werden könnten. Ursache dafür ist die starre Kopplung „Schulfach X - Disziplin X – Fakultas x“ für eine Vielzahl kleiner Schulfächer und die dadurch stark abnehmende Bandbreite und Zahl von Schulfächern, für die eine Lehrerin unterrichten darf.

Aus organisatorisch-personalpolitischen Gründen käme es dadurch zu einem vermehrten Einsatz von Lehrerinnen in fachfremdem Unterricht. Das bedeutet, dass der Anteil der Lehrerinnen, die Fächer unterrichten müssen, die sie nicht studiert haben und für die sie deshalb keine Fakultas haben, steigt¹⁸. Denn eine Schule verfügt nur über eine begrenzte Zahl von Lehrkräften mit einer definierten Struktur vorhandener Fächerkombinationen (Fakultas). Die Relation Fakultas pro Lehrkraft kann sie im System des Zwei-Fach-Lehrers nur sehr begrenzt oder gar nicht erhöhen. Die Relation erforderli-

schaftswissenschaften und ihre Didaktik“ haben. Die meisten von ihnen betrachten diese Mehrfachdenomination nicht als ressourcenbedingte Notlösung oder als Symbol für die Statusinferiorität dieser Fachkombination in Relation zum scheinbar überlegenen unmittelbaren akademischen Umfeld, sondern propagieren sie als professionspolitisch bevorzugtes Organisationsprinzip.

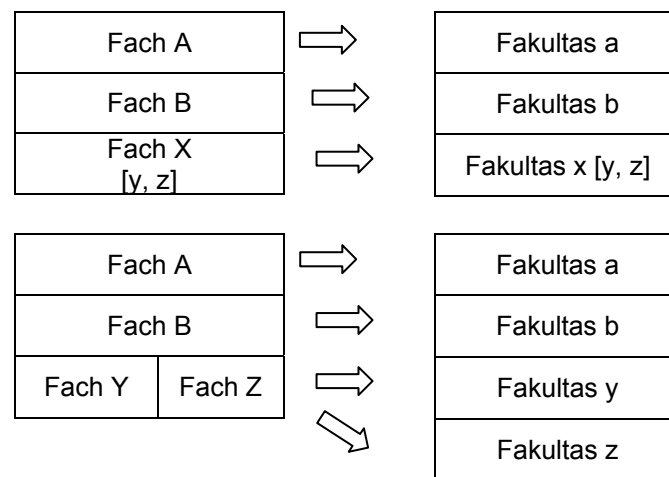
¹⁷ Der Einfachheit halber verstehen wir hier unter dem Begriff „Fakultas“ eine durch ein universitäres Fachstudium der Lehrkraft erworbene „Lehrbefähigung“ für ein entsprechendes Unterrichtsfach und verwenden diesen Begriff für *alle* Schulformen. Dass es eher schwierig ist, diese Relation eindeutig zu definieren, zeigen die Ergebnisse unserer Studie; das gilt sowohl auf der akademischen Seite für die Studienfächer wie auf der schulischen Seite für die Schulfächer.

¹⁸ Nur in sehr großen Systemen mag das nicht ganz so problematisch sein, für kleine und mittlere Schulen scheint das Fachlehrer-Paradox nach den Erkenntnissen aus den Überlegungen im Rahmen unserer Studie voll zu greifen.

che Fakultas pro Wochenstundenkontingent eines bidisziplinären Schulfaches X mit den Bezugsdisziplinen y und z verdoppelt sich aber, wenn man dieses Fach in die beiden monodisziplinären Schulfächer Y *und* Z zerlegt, für die die Lehrerinnen und Lehrer die jeweilige Fakultas durch das Studium der Disziplinen y *oder* z erwerben. Den Fall der Aufteilung eines existierenden bidisziplinären Schulfaches in zwei monodisziplinäre Fächer mit zwei Fakulten illustriert Abbildung 2.

Eine Lehrerin, die zukünftig aufgrund der Fachzerlegung nur die Disziplin y studiert und die entsprechende Fakultas y erworben hat, würde dann das monodisziplinäre Schulfach Y unterrichten *und* zugleich *fachfremd* das monodisziplinäre Schulfach Z versorgen, das sie aber in keiner Weise studiert hat.

Abbildung 2:
Der Fakultas-Bedarf einer Schule nach der Zerlegung eines bidisziplinären Faches



Lehrerinnen, die nach dem Prinzip „Eine Disziplin – ein Fach“ schmal aber vertieft in zwei Einzeldisziplinen ausgebildet sind, sollen nach dem Prinzip des fakultasgerechten Unterrichtseinsatzes in der Regel nur fachlich einschlägige Schulfächer unterrichten. Beispielsweise würde ein Schulfach Volkswirtschaftslehre nach dem disziplinistischen Prinzip nur dann nicht fachfremd unterrichtet, wenn die Lehrerin auch Volkswirtschaftslehre studiert hat (vgl. Fußnoten 14 und 15).

Würde man aber den „Fachlichkeitsgrad“ der Studententafel durch eine disziplinscharfe Zerlegung von Schulfächern (und in der Folge auch Studienfächern) steigern, erhöhte man dadurch zugleich die fachliche Heterogenität des Fakultasbedarfs einer Schule. Eine weitere Auffächerung der Lehramtsstudienfächer nach einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen würde nämlich eine Vielzahl einzelfachlicher Lehrbefähigungen erfordern und so eine hohe Komplexität von Fächerkombinationen der Lehrpersonen verursachen.

Dann gäbe es zwar für jede relevante Disziplin ein eigenes separates Schulfach, aber die Schulen könnten für viele dieser zahlreichen neuen Fächer keine genau dafür ausgebildete Lehrerin einstellen oder einsetzen¹⁹.

Deshalb gilt: Je fachlich feingliedriger man die Stundentafel strukturiert, desto weniger fachlich oder desto „fachfremder“ wird der Unterricht²⁰.

Dieses *Fachlehrer-Paradox* verlangt nach weiteren organisationswissenschaftlichen Untersuchungen und Differenzierungen, aber schon jetzt ist klar:

- Die Einführung eines separaten Faches „Wirtschaft“ samt einem einschlägigen Lehramtsstudiengang erhöht im Durchschnitt den Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in Fächern wie „Politik“ und „Wirtschaft“ ganz erheblich.

Da die sozialwissenschaftlichen Schulfächer seit jeher nicht nur bi-, sondern multidisziplinär sind – wie schon ein flüchtiger Blick in die Lehrpläne zeigt (vgl. im Beitrag von Carolin Uppenbrock, S. 55) – verschärft sich das Fachlehrer-Paradox noch.²¹

Welche Folgen zöge es nun nach sich, würde man die Stundentafeln der Schulen nach den Regeln des Disziplinismus umgestalten? Diese Frage untersuchen wir im Folgenden an konkreten Beispielen zur Stundentafelstruktur. Dabei stützen wir uns wesentlich auf die Analysen und Berechnungen zu den Kontingenzstundentafeln für die Sekundarstufe I von sechs großen Bundesländern (2.1), die Carolin Uppenbrock in ihrem Beitrag in diesem Working Paper erstmals präsentiert. Die Ergebnisse unserer Überlegungen lassen sich mutatis mutandis grundsätzlich auch auf die Sekundarstufe II übertragen²². Wir spielen dann zunächst an Exempeln wie Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Wirtschaft und Sozialwissenschaften durch, wie sich diese und der gesamte gesellschaftswissenschaftliche Lernbereich ändern würden, baute man die Kernstundentafel nach dem Prinzip des Disziplinismus um (2.2, 2.3).

¹⁹ Neben dem Instrument des Erweiterungsstudiums, mit dem man die Regel der Zwei-Fach-Lehrerin ablösen und zum Viel-Fach-Lehrer übergehen könnte, böte die deutliche Erhöhung von Zwangsteilzeitstellen eine personalpolitische Stellgröße, die aber mit dem vorherrschenden Beamtenstatus konfiguriert.

²⁰ Wenn man dies daran messen will, welche dem jeweiligen Schulfach genau korrespondierende wissenschaftliche Disziplin die unterrichtende Lehrkraft studiert hat (Fakultas).

²¹ Im Umkehrschluss zum Fachlehrer-Paradox müsste man vielmehr überlegen, ob es sinnvoll wäre, die bunte Vielzahl von Fächern und Fächerkonzepten in den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I in den Bundesländern, die insbesondere den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich prägt, zu reduzieren, um eine etwas bessere Passung von Lehrerausbildung (Fakultas) und Schulfach zu erreichen. Dabei kann man vom Lernfeldkonzept der beruflichen Schulen lernen.

²² Für Oberstufenschülerinnen als zukünftige Studierende könnte mit Blick auf eine individuelle Profilbildung – und das heißt: im Wahl(pflicht)bereich, nicht in der Obligatorik – hier vielleicht eine etwas größere Annäherung der Stundentafel an universitäre Disziplinstrukturen sinnvoll sein. Aber man kann auch genau umgekehrt argumentieren, dass das Allgemeine in der gymnasialen Oberstufe Vorrang haben sollte, da das Disziplinär-Spezielle im Studium dominiere.

2 Schulfächer und ihre Disziplinen

2.1 Die Kernstudentenafel der KMK

Wie die Studie von Carolin Uppenbrock belegt, weisen die Studententafeln der Sekundarstufe I in den sechs bevölkerungsstärksten Bundesländern große Ähnlichkeiten in der Schulfachstruktur auf (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). Auch in quantitativer Hinsicht überwiegen gemeinsame Merkmale, etwa in den Stundenkontingenten, die einzelnen Schulfächern wie Deutsch oder Mathematik zur Verfügung stehen. Dies geht auf Abstimmungs- und Koordinationsprozesse im Rahmen der Kultusministerkonferenz zurück (vgl. KMK 1993/2006), die in einem gemeinsamen Grundverständnis von schulischer Bildung gründen, aber auch politisches Lernen durch kultusministerielle Imitation und Adaption dokumentieren. Im Ergebnis jedenfalls findet man meist nur geringe Bandbreiten in der Fächer- und Fächeranteilsstruktur. Deshalb kann man für die folgenden Überlegungen von einer rechnerisch konstruierten Durchschnittsstudententafel ausgehen und auf länderspezifische Differenzierungen zunächst verzichten (vgl. dazu den Beitrag von Carolin Uppenbrock).

Tabelle 1: Schulfächer und Fächergruppen der KMK-Kernstudententafel (Sek I)

	Fächer, Fächergruppen	Wochenstundenzahl (Minimum)
1	Deutsch	22
2	Mathematik	22
3	1. Fremdsprache	22
4	Naturwissenschaften	16
5	Gesellschaftswissenschaften	16
6	Musik	k.A.
7	Kunst	k.A.
8	Sport	k.A.
9	Zweite Fremdsprache ⁽¹⁾	[14]
10	Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ⁽²⁾	k.A.
11	Religion ⁽³⁾	k.A.
	11 Fächer / Fächergruppen	

(1) Am Gymnasium Pflicht. (2) Als Fach oder auf Fächer verteilt. (3) Länderspezifisch.

Die Studententafeln drücken einen gemeinsamen Kernbestand an Fächern für alle Schularten und Bildungsgänge dieser Schulstufe aus. Die Vereinbarungen der KMK bilden den Kernfächerkanon der Sekundarstufe I aus den Pflichtfächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften sowie den Pflicht- oder Wahlpflichtfächern Musik, Kunst und Sport. Sie ordnen den Pflichtfächern darüber hinaus bestimmte Mindestwochenstundenzahlen zu. Diese gewichten Deutsch, Mathematik und Fremdsprache jeweils gleich. Auch die Fächergruppe Natur-

wissenschaften und die Fächergruppe Gesellschaftswissenschaften erhalten jeweils dieselbe Mindeststundenzahl, jede dieser Gruppen erhält jedoch eine deutlich geringere Stundenzahl als jedes der einzelnen Fächer Deutsch, Mathematik oder Fremdsprache. Zu Gesellschaftswissenschaften rechnen wir für unsere Überlegungen die drei Pflichtfächer Geschichte, Erdkunde/Geographie und Sozialkunde, wie es u. a. Bayern und Rheinland-Pfalz festgelegt haben. Tab. 1 zeigt die daraus resultierende KMK-Kernstundentafel für die Sek I.

Die Studie von Carolin Uppenbrock in diesem Band zeigt, wie die sechs großen Bundesländer diese KMK-Studentafel für das Gymnasium konkret umsetzen.

Unsere Fragestellung richtet sich nun auf ein spezifisches Szenario für die Studentafel der Sekundarstufe I:

- Was wäre, wenn wir den disziplinarischen Ansatz, der jedes Schulfach nur mit einer einzigen Wissenschaftsdisziplin in Bezug setzen will, konsequent auf den Kernfächerkanon der KMK für die Sekundarstufe I anwenden?

Als Exempel für die Untersuchung dieser Frage wählen wir zunächst die *gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*. Wir beginnen exemplarisch mit der disziplinscharfen Umstrukturierung am Beispiel des Faches Sozialkunde an Realschulen in Rheinland-Pfalz (2.2) und analysieren dann für Nordrhein-Westfalen den Lernbereich Gesellschaftslehre an Realschulen sowie das Fach Sozialwissenschaften in der Gymnasialen Oberstufe.

Die gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe umfasst in den hier untersuchten Ländern in der Regel Erdkunde/Geographie und Geschichte sowie die im engeren Sinne sozialwissenschaftlichen Fächer. Dazu gehören die Fächer der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bildung wie etwa Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Politik/Wirtschaft oder Wirtschaft sowie Wirtschaft und Recht. Der Anteil dieser sozialwissenschaftlichen Fächer an der Studentafel für die Sekundarstufe I schwankt zwischen rund 2,6 % in Bayern mit den beiden Fächern Sozialkunde (1 Stunde oder 0,5 %) und Wirtschaft und Recht (4 Stunden, 2,1 %) und 5,2 % in Baden-Württemberg, gleichgewichtig verteilt auf Gemeinschaftskunde und Wirtschaft (vgl. Uppenbrock, Tabelle 24, S. 72). Mit Ausnahme von Hessen und Nordrhein-Westfalen ist der Stundenanteil jedes der beiden Fächer Erdkunde/Geographie oder Geschichte für sich allein genommen schon deutlich größer als die gesamte sozialwissenschaftliche Fächergruppe zusammen²³. In der Sekundarstufe I der sechs großen Bundesländer befinden sich die sozialwissenschaftlichen Fächer also in einer eher marginalen Position. Dass der gesamte gesellschaftswissenschaftliche Lernbereich in der Dimension in etwa dem Stundenanteil des Lernbereichs Naturwissenschaften entspricht, verdankt er allein der starken Stellung von Erdkunde/Geographie und Geschichte.

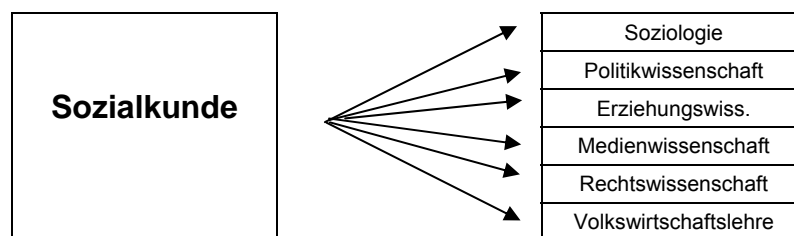
²³ In Baden-Württemberg ist Geschichte allein doppelt so stark wie jedes einzelne der Fächer Erdkunde, Wirtschaft oder Gemeinschaftskunde.

2.2 „Sozialkunde“: Viele Disziplinen – und doch ein Fach?

Nach dem rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Realschule steht das Schulfach Sozialkunde in den Klassen 8-10 auf dem Stundenplan. Als Pflichtfach wird es in der Regel einstündig unterrichtet (Amtsblatt 2005, 9). Über seine neun Themenbereiche wie z. B. Jugendliche in sozialen Gruppen, Politische Beteiligung, Umgang mit Massenmedien, Berufswahl oder Wirtschaft und Umwelt vermittelt das Fach Sozialkunde schwerpunktmäßig und in unterschiedlicher Gewichtung Kompetenzen und Wissensbestände aus den folgenden Großdisziplinen: Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Sozialpolitik, Medienwissenschaft, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1998, 287-321).

Abbildung 3:

Die Bezugsdisziplinen des Schulfachs „Sozialkunde“ in Rheinland-Pfalz (Sek I)



Was wäre, wenn man eine Transformation des Faches Sozialkunde in disziplinscharf geschnittene Schulfächer vornähme, wie es einige Wirtschaftsdidaktiker und Wirtschaftsverbände fordern?

Im Sinne einer Komplexitätsreduktion teilen wir dazu die Sozialpolitik einfach auf Soziologie und Politikwissenschaft auf und verschieben die geschichtswissenschaftlichen Zugänge komplett in das Fach Geschichte. Das so disziplinär ein wenig bereinigte Fach Sozialkunde umfasste dann immer noch sechs Wissenschaftsdisziplinen und wäre entsprechend in sechs (groß)disziplinär definierte Einzelfächer zu überführen (vgl. Abbildung 3:

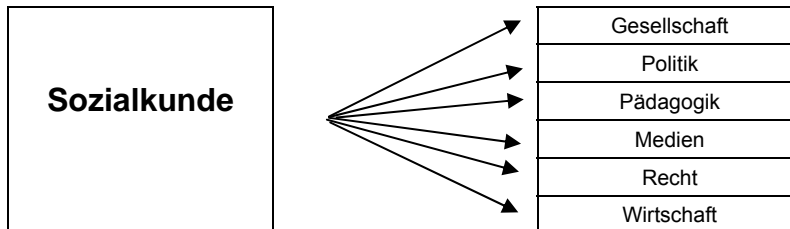
Die Bezugsdisziplinen des Schulfachs „Sozialkunde“ in Rheinland-Pfalz (Sek I) und Tabelle 2).

Tabelle 2: Die Transformation von Sozialkunde in monodisziplinäre Einzelfächer

Multidisziplinäres Fach	h	Monodisziplinäre Fächer	h
Sozialkunde (Kl. 7/8-10)	3	Soziologie	0,5
		Politikwissenschaft	0,5
		Erziehungswissenschaft	0,5
		Medienwissenschaft	0,5
		Rechtswissenschaft	0,5
		Volkswirtschaftslehre	0,5
		„Ex-Sozialkunde“ insgesamt	3

Für den Stundenplan der Schülerinnen und Schüler an rheinland-pfälzischen Realschulen bedeutete dies konkret, dass sie in jedem der neuen monodisziplinären Pflichtfächer jeweils ein halbes Schuljahr lang eine Wochenstunde Unterricht hätten.

Abbildung 4:
Die Auflösung des Schulfachs „Sozialkunde“ in sechs disziplinäre Einzelfächer (Sek I)



Ganz gleich, ob man für Sozialkunde ein Integrationsfach oder viele Minifächer unterstellt, muss man den Status quo der Stundentafelverteilung grundsätzlich kritisieren. Denn die sozialwissenschaftlichen Fächer, die im Fach Sozialkunde ihren Platz haben, werden in Rheinland-Pfalz in eine sehr marginale Position gedrängt (vgl. Uppenbrock, Tabelle 18, S. 68). So hat etwa Erdkunde im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Realschule in Rheinland-Pfalz einen dreifach höheren Stundenanteil als Sozialkunde, Geschichte hat zweieinhalb Mal so viele Stunden. Diese Größenverhältnisse stellen sich in anderen Bundesländern sehr ähnlich dar (vgl. Uppenbrock, Tabelle 23 und Tabelle 24, S. 71 und 72).

Nehmen wir idealtypisch betrachtet an, bildungspolitisch gelänge es in Rheinland-Pfalz, zwischen den Fächergruppen oder Fächern der Stundentafel umzuverteilen und beispielsweise zwei Stunden von Erdkunde und eine Stunde von Geschichte auf Sozialkunde zu transferieren und so zu einer ungefähren Gleichverteilung der drei Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Realschule in Rheinland-Pfalz zu kommen (7:6:6 Stunden für Klasse 5-10). Auch bei dieser fiktiven Verdoppelung des Stundenanteils für Sozialkunde bliebe es in einer disziplinscharfen Stundentafel bei sechs monodisziplinären Minifächern, sofern man vereinfachend eine Gleichverteilung der Stunden zwischen den Fächern annimmt (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Sozialkunde und gleichgewichtige monodisziplinäre Einzelfächer (bei Verdoppelung des Stundenanteils)

Multidisziplinäres Fach	h	Monodisziplinäre Fächer	h
Sozialkunde (Kl. 7/8-10)	6	Soziologie	1
(+ 3 Stunden zulasten von Erdkunde und Geschichte)		Politikwissenschaft	1
		Erziehungswissenschaft	1
		Medienwissenschaft	1
		Rechtswissenschaft	1
		Volkswirtschaftslehre	1
		„Ex-Sozialkunde“ insgesamt	6

Selbst wenn man stärker disziplinspezifische Akzente setzen wollte und einige Fächer als wichtiger als andere betrachtete, erreichte man keine wesentlich andere Situation: Es blieben immer noch vier Minifächer übrig. Dies illustriert die folgende fiktiv angenommene Stundentafel, die eher traditionell zugunsten von Politik und Wirtschaft gewichtet und so in etwa das mobilisierbare interessenpolitische Interventionspotenzial widerspiegeln mag, das hinter den Einzelfächern steht (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Sozialkunde und abgestufte monodisziplinäre Einzelfächer (bei Verdopplung des Stundenanteils)

Derzeitiges Fach	h	Monodisziplinäre Fächer	h
Sozialkunde (Kl. 7/8-10)	6	Soziologie	0,5
(+ 3 Stunden zulasten von Erdkunde und Geschichte)		Politikwissenschaft	2
		Erziehungswissenschaft	0,5
		Medienwissenschaft	0,5
		Rechtswissenschaft	0,5
		Volkswirtschaftslehre	2
		„Ex-Sozialkunde“ insgesamt	6

Auch in Relation zu einer so optimistischen Annahme über die Expansion des Stundenanteils sozialwissenschaftlicher Fächer wirken die umfangreichen Kompetenzkataloge, die manche Wirtschaftsdidaktiker an die Bildungspolitik herantragen, wie Wunschvorstellungen aus einer anderen Welt (vgl. 2.3).

2.3 „Ökonomie“: Wundersame Welt der Wirtschaftswissenschaftler?

Einen interessanten Vorschlag, wie man herkömmliche Schulfächer disziplinär transformieren soll, macht das Gutachten der Wirtschaftsverbände zu den Standards der ökonomischen Bildung (GGW 2010). Es beklagt das Vorherrschen von nicht domänenspezifisch, lies: disziplinär zugeschnittenen „Verbundfächern“ im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich²⁴ und fordert ein separates Schulfach „Ökonomie“; wir haben dies hier bisher „Wirtschaft“ genannt. Dessen Lehrerinnen und Lehrer sollen zukünftig „Wirtschaftswissenschaften“ mit den Disziplinen Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre sowie Rechtswissenschaft studieren (GGW 2010, 17, 71 f., 114).

Was bewirkte die Einrichtung disziplinscharfer Schulfächer der ökonomischen Bildung für die Stundentafel im gesellschaftlichen Lernbereich? Wir zeigen die Folgen für das Land Nordrhein-Westfalen exemplarisch für die Sekundarstufe I am Beispiel der Realschule sowie für die Gymnasiale Oberstufe

²⁴ „Solange der Gegenstandsbereich ‚Wirtschaft‘ in der Schulwirklichkeit häufig in Verbundfächern wahrgenommen wird, ist der Rückgriff auf die ökonomische Perspektive die verlässlichste Methode, um die Domänenspezifität zu wahren. Geographie und Politik mögen zwar gleiche Gegenstände in den Blick nehmen, aber mangels ökonomischer Perspektive tragen sie damit eben nicht zur ökonomischen Bildung bei – vermittelt ihrer eigenen Perspektive konstituieren sie eine andere Domäne.“ (GGW 2010, 17)

Realschule: Lernbereich Gesellschaftslehre

Der obligatorische Lernbereich Gesellschaftslehre umfasst in der Realschulstundentafel insgesamt 21 Wochenstunden, die „gleichgewichtig“ auf die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik aufzuteilen sind (APO Sek I 2008, 8). Der Entwurf zum Kernlehrplan Politik versteht das multidisziplinäre Fach als „Kernfach der politischen und ökonomischen Bildung“, das sich auf „politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen sowie relevante Probleme und Gegebenheiten“ und die Disziplinen „Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie“ bezieht (Schulministerium NRW 2010, 7, 11). Von den acht Inhaltsfeldern des Faches Politik²⁵ kann man zwei als im engeren Sinne politisch, zwei als ökonomisch, eins als gesellschaftlich und drei als thematisch akzentuiert sowohl politisch, ökonomisch wie auch gesellschaftlich charakterisieren.

- Würde man die Realschul-Studentafel trennscharf nach historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen *Großdisziplinen* restrukturieren, müsste man die drei derzeitigen Fächer in sechs neue Fächer aufteilen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Der Lernbereich Gesellschaftslehre in der Realschule in Nordrhein-Westfalen (Klasse 5-10)

Derzeitige Fächerstruktur	h	Monodisziplinäre Fächerstruktur	h
Geschichte	7	Geschichte	7
Erdkunde	7	Naturgeographie	3,5
		Humangeographie	3,5
Politik [„politische und ökonomische Bildung“]	7	Politikwissenschaft	2,5
		Soziologie	2
		Volkswirtschaftslehre	2,5
Lernbereich insgesamt	21	Lernbereich insgesamt	21

Dabei gehen wir von einer ungefähren Gleichgewichtung der einzelnen derzeit existierenden Schulfächer sowie der in ihnen jeweils repräsentierten Disziplinen aus. Dies stellen die Protagonisten eines Schulfachs Wirtschaft aber radikal in Frage: Sie fordern ein separates Fach *und* wesentlich mehr Unterrichtszeit als bisher. So koppeln die Interessengruppen ihre qualitativ-strukturelle Forderung nach einem separaten Pflichtfach Wirtschaft mit dem quantitativen Anspruch an die Bildungspolitik, dafür deutlich mehr Wochenstunden als bisher zur Verfügung zu stellen.

²⁵ Die Inhaltsfelder lauten: (1) Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie; (2) Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens; (3) Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft; (4) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft; (5) Die Rolle der Medien, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft; (6) Einkommen und soziale Sicherung; (7) Beruf und Arbeitswelt; (8) Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung (Schulministerium NRW 2010, 11-13).

Tabelle 6: Ein separates Pflichtfach Wirtschaft im Lernbereich Gesellschaftslehre in der Realschule in Nordrhein-Westfalen (Klasse 5-10)

Derzeitige Fächerstruktur	h	Neue Fächerstruktur	h
Geschichte	7	Geschichte	3
Erdkunde	7	Erdkunde	3
Politik [„politische und ökonomische Bildung“]	7	Politik	3
		Wirtschaft („durchgängig zweistündig“):	12
		▪ Volkswirtschaftslehre	
		▪ Betriebswirtschaftslehre	
		▪ Rechtswissenschaft ²⁶	
Lernbereich insgesamt	21	Lernbereich insgesamt	21

Ökonomische Maßlosigkeit

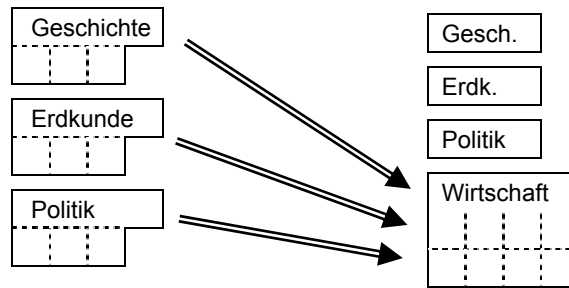
Wie sähe die neue Realschulstundentafel aus, wenn die Verbände ihre Doppelforderung realisieren könnten? Realistischerweise muss man wohl davon ausgehen, dass es kaum gelingen wird, den Gesamtanteil des Lernbereichs Gesellschaftslehre an der Stundentafel der Realschule deutlich auszuweiten²⁷. Dann ginge die quantitative Ausdehnung des Faches Wirtschaft massiv auf Kosten der anderen Fächer dieses Bereichs (vgl. Tabelle 6). Die drei Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik hätten in der neuen Stundentafel *zusammen* neun Wochenstunden, insgesamt zwölf Stunden gingen an das separate Fach Wirtschaft.

Konkret hieße dies beispielsweise, dass Realschülerinnen von Klasse 5-7 insgesamt 120 Unterrichtsstunden Geschichte hätten, von Klasse 7-9 zusammen 120 Stunden Erdkunde genössen und von Klasse 8-10 auch 120 Stunden Politik. Ginge es nach den Wirtschaftsverbänden, erhielten die Schülerinnen von Klasse 5-10 durchgängig Wirtschaftsunterricht mit schuljährlich 80 Unterrichtsstunden. Mit insgesamt 480 Unterrichtsstunden läge „Wirtschaft“ dann um den Faktor 4 höher als Politik und umfasste ein Drittel mehr Stunden als die drei Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik *zusammen* (vgl. Abbildung 5: Neugewichtung des Lernbereichs Gesellschaftslehre der Realschule in NRW durch ein separates Schulfach Wirtschaft).

²⁶ Das Gutachten der Wirtschaftsverbände zur ökonomischen Bildung und zur entsprechenden Lehrerbildung fordert ein tridisciplinäres Schul- und Studienfach (GGW 2011, 17, 71 f., 114; vgl. Abschnitt „Gymnasiale Oberstufe: Pflichtfach Sozialwissenschaften“).

²⁷ Mit Blick auf PISA, TIMMS, die bisherige Politik der Kultusministerkonferenz und die herrschende öffentliche Meinung können wir annehmen, dass die Stundenanteile für die Lernbereiche oder Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch mehr oder weniger sakrosankt sind (und die durchschnittlichen Schülerleistungen dort immer noch so verbesserungsbedürftig sind, dass alles dafür spräche, hier noch mehr Unterricht anzubieten). Gesundheitspolitische Motive sprechen vermutlich dagegen, im Bereich Sport zu kürzen, Religionslehre hat Verfassungsrang. Bleiben Kunst und Musik, der Wahlpflichtbereich und die Ergänzungsstunden als potenzielle Kürzungskandidaten.

Abbildung 5: Neugewichtung des Lernbereichs Gesellschaftslehre der Realschule in NRW durch ein separates Schulfach Wirtschaft



In der derzeitigen Fächerstruktur der Realschule verfügt „Politik“ als *integratives* Fach der politischen *und* ökonomischen Bildung nur über insgesamt 7 Wochenstunden oder 280 Unterrichtsstunden à 45 Minuten. Zwar betont das Wirtschaftsverbändegutachten, „*Knappheit* ist das Bestimmungsmerkmal ökonomischer Handlungssituationen“ (GGW 2010, 19). Doch analog dazu, wie Mainstream-Ökonomen mit Blick auf die ökologischen Grenzen des Wachstums dazu neigen, „die Größe der Welt zu überschätzen“ (Skala 2011), erliegt die bildungspolitische Forderung nach einem zweistündigen Fach Wirtschaft offenbar ihren Illusionen über die Grenzen der Stundentafel. So fordert etwa der Bankenverband ein *durchgängig* zweistündiges Pflichtfach „Wirtschaft“ an allen allgemein bildenden Schulen durchsetzen (Bankenverband 2008, 25). Auch der umfangreiche Kompetenzkatalog aus dem Gutachten der Wirtschaftsverbände setzt für „Wirtschaft“ faktisch eine ähnliche Größenordnung in der Stundentafel voraus (GGW 2010, 25-37). Solche radikalen bildungspolitischen Umverteilungsansprüche passen gut zu einem auf der „Hybris der Volkswirtschaftslehre“ gründenden ökonomischen Imperialismus (Mäki 2009, 375).

Kein Raum für Persönlichkeitsentwicklung

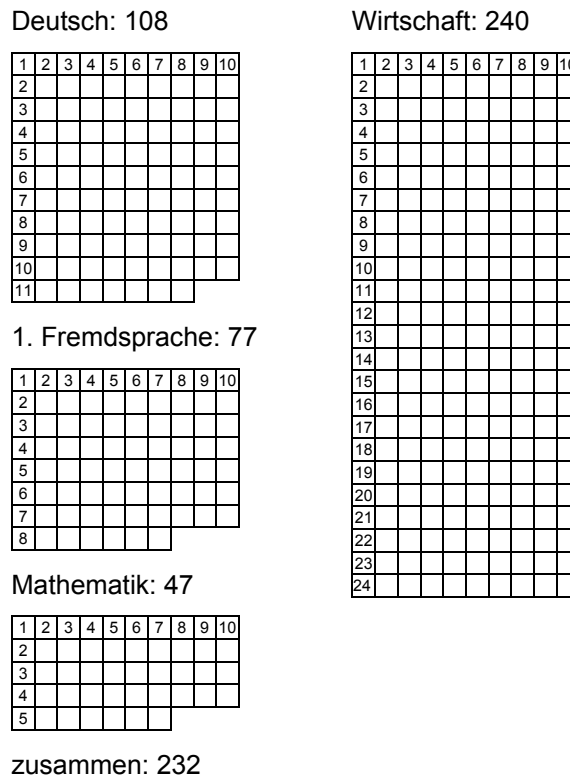
Einen Kompetenzkatalog für die Sekundarstufe I veröffentlichten kürzlich einige Wirtschaftsdidaktiker. Sie wollen damit u. a. dem Bildungsministerium eine „Hilfestellung“ „bei der Entwicklung der Kerncurricula für die Ökonomische Bildung an der Realschule“ anbieten (AGOEB 2011, 5). Dazu listen sie dort 240 (zweihundertundvierzig) Kompetenzen auf, die „den Fachlehrerinnen und -lehrern in der Schulpraxis Orientierung stiften“ sollen (ebd.)²⁸. Wollte man die Schülerinnen diesen Katalog im Unterricht tatsächlich abarbeiten lassen, müssten sie im 20-Minuten-Takt eine neue ökonomische Kompetenz erwerben²⁹. Auch im Vergleich zu den etablierten Standard- und Kompetenzkatalogen anderer Schulfächer zeugt die umfängliche Liste dieser Wirtschaftsdidaktiker

²⁸ Wollte man dieses Muster der *wirtschaftsdidaktischen Kompetenzenmaximierung* auf alle Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs gleichermaßen anwenden, müssten die Schülerinnen und Schüler hier in sechs Schuljahren rund 1.000 Kompetenzen erwerben; dafür stehen an der Realschule in NRW derzeit 21 Wochenstunden zur Verfügung (APO Sek I 2008).

²⁹ Würde man all diese ökonomischen Kompetenzen abprüfen und den Lernenden individuelle Rückmeldungen dazu geben, bliebe für den Kompetenzerwerb selbst wohl keine Unterrichtszeit übrig.

nicht gerade von einer sparsamen Verwendung der knappen Lern- und Lebenszeit von Schülerinnen³⁰ (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Standards/Kompetenzen für den Mittleren Bildungsabschluss (absolut)



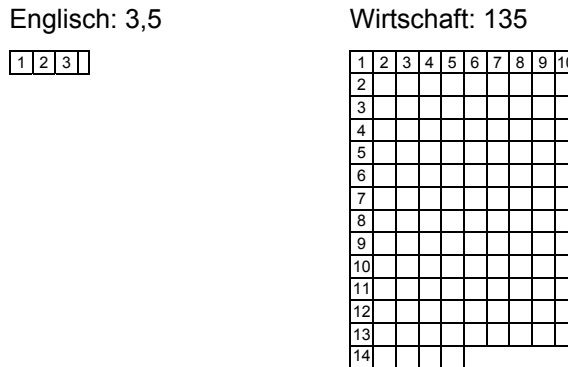
Vgl. KMK 2004a, 2004b, 2004c; AGOEB 2011

Solche Reformvorschläge erinnern eher an tayloristische Planungs- und Steuerungsphantasien als an herkömmliche Auffassungen von Bildung und an derzeit übliche Standard- und Kompetenzkataloge. Sie geben auch Anlass, an der Rationalität der entsprechenden Lernprozesse und Lernergebnisse in einem solchen Schulfach Wirtschaft zu zweifeln. Schließlich kann man auch nicht erkennen, wo hier noch Raum für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und ihre individuellen Lerninteressen bleiben soll. Die insgesamt 26 Standards, die die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung für den Mittleren Bildungsabschluss formuliert hat, dürften eine wesent-

³⁰ Mit 22 Wochenstunden setzt NRW das Fach Englisch als erste Fremdsprache in der Realschule an (entsprechend dem Minimum der KMK-Studentenliste). Die KMK-Regelstandards für den Mittleren Bildungsabschluss definieren für das Fach Englisch insgesamt 77 Standards/Kompetenzen (KMK 2004a). Absolut gesehen hält die Gruppe von Wirtschaftsdidaktikern dreimal mehr Kompetenzen für ein Fach Wirtschaft (Sek I) für unverzichtbar als die KMK an Kompetenzen für Englisch vorsieht. Relativ betrachtet, d. h. bezogen auf die durchschnittlich für das Fach jeweils verfügbaren Wochenstunden, verplanen die Wirtschaftsdidaktiker für die NRW-Realschule fast 30mal so viele Kompetenzen wie die Englischdidaktiker. Rechnet man nur auf Basis der KMK-Vorgaben und verteilt proportional auf die (Teil-)Fächer der Gesellschaftswissenschaften, enthält das Fach Wirtschaft rund 39mal so viele Kompetenzen wie das Fach Englisch (vgl. Abbildung 7). Da klingt die Behauptung, die „Vergleichbarkeit mit den für andere Domänen bereits verabschiedeten Bildungsstandards ist damit gegeben“, recht kühn (AGOEB 2011, 3).

lich sinnvollere Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung bieten als die maximalistische Kompetenzliste, die die Wirtschaftsverbände vorlegen (DeGöB 2004)³¹.

Abbildung 7: Standards/Kompetenzen pro Wochenstunde (relativ, Mittlerer Abschluss)



Eig. Berechnung nach KMK 2004a, AGOEB 2011.

Diese Kritik an der Maßlosigkeit der Wirtschaftsverbände und einiger Wirtschaftsdidaktiker impliziert nicht, dass die derzeitige Stundenverteilung zwischen den Themengebieten, Fächern und Fächergruppen sakrosankt zu setzen und einem Strukturkonservatismus das Wort zu reden sei. Sie meint nicht, dass die Einführung neuer Schulfächer grundsätzlich abzulehnen sei. Sie behauptet ebenfalls nicht, dass ökonomische Bildung bereits durchgängig und flächendeckend optimal verortet sei. Aber Vorschläge für tief greifende Veränderungen verlangen nach einem unvoreingenommenem *Vergleich* und *abwägenden* Argumenten, die Vorteile und Nachteile möglicher neuer Fächer und der Abschaffung vorhandener Fächer systematisch und sorgfältig bilanzieren.

So fordert etwa Jürgen Oelkers mit Blick auf die Einführung eines Schulfaches „Ökologie“:

„Es muss deutlich werden, warum die öffentliche Schule Ökologie anbieten soll, wenn die Konsequenz ist, dass dafür weder Medizin noch Jurisprudenz, also weder Gesundheits- noch Rechtserziehung, in das staatliche Curriculum Einlass finden. Der Vorrang der Ökologie darf nicht nur den Aktivisten ökologischer Bewegungen einleuchten, sondern muss eine nachvollziehbare, allgemeine bildungstheoretische Begründung erhalten“ (Oelkers 2004, 15).

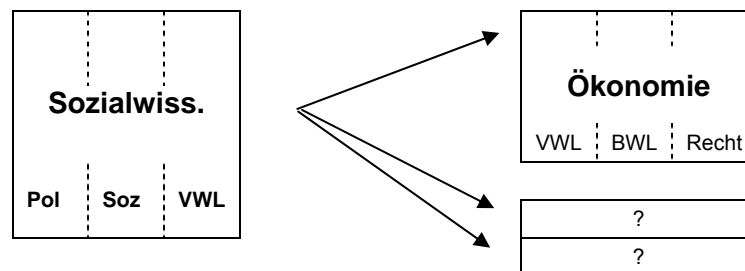
Selbst nach den engen Maßstäben des wirtschaftswissenschaftlichen Mainstreams würde die bildungspolitische Entscheidung, ein separates Fach einzuführen, ein ökonomisches Alternativkostenkalkül verlangen. Wie bereits erwähnt fehlt dies nach wie vor. Die Protagonisten beschränken sich bisher schlicht darauf variationsreich zu wiederholen, wie wichtig doch das separate Fach „Wirtschaft“ sei.

³¹ Die Relation Kompetenzzahl / Wochenstunde laut Studententafel für ein Fach Wirtschaft wäre dann immer noch dreimal so hoch wie im Fach Deutsch und viermal so hoch wie im Fach Englisch.

Gymnasiale Oberstufe: Pflichtfach Sozialwissenschaften

Wie wirkte sich eine disziplinaristische Umstrukturierung der ökonomischen Bildung auf unser zweites Beispiel aus, Sozialwissenschaften in der Gymnasialen Oberstufe in NRW? In der Obligatorik der Gymnasialen Oberstufe (Gymnasium/Gesamtschule) gibt es derzeit das tridisziplinäre Pflichtfach Sozialwissenschaften mit Politikwissenschaft, Soziologie und „Ökonomie“³², das zwei Grundkurse von zusammen drei Wochenstunden umfasst.

Abbildung 8: Vom alten Integrationsfach zu einem neuen Integrationsfach – Der Vorschlag der Wirtschaftsverbände für ein Fach „Ökonomie“ (Sek II):



Folgte man den jüngsten Vorschlägen der Wirtschaftsverbände, würden aus dem bisher tridisziplinären Fach Sozialwissenschaften drei neue Schulfächer entstehen: ein tridisziplinäres Fach „Ökonomie“, das wir hier „Wirtschaft“ nennen, mit Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft sowie zwei monodisziplinäre Fächer Politik und Gesellschaft³³ (vgl. Abbildung 8 und Tabelle 7). An die Stelle von drei Disziplinen des ehemaligen Schulfaches Sozialwissenschaften träten also in der neuen Konstellation fünf Disziplinen verteilt auf dann drei Schulfächer:

- Das separate Fach „Wirtschaft“ oder „Ökonomie“ würde drei Disziplinen umfassen, die beiden Fächer „Politik“ und „Gesellschaft“ würden jeweils eine Disziplin repräsentieren.

Allerdings wendete diese Studentafelvariante das disziplinaristische Strukturprinzip willkürlich nur auf zwei der drei Disziplinen des Schulfaches Sozialwissenschaften und verlegte die dritte, Volkswirtschaftslehre, in ein separates, *multidisziplinäres* Schulfach „Wirtschaft“. Die disziplinäre Heterogenität dieses Faches wäre deutlich höher als dies für das Fach Sozialwissenschaften der Fall ist. Mit Rechtswissenschaft nähme man eine *nicht* sozialwissenschaftliche Disziplin hinzu, das neu separierte Fach kombinierte damit Disziplinen aus völlig unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen mit sehr unterschiedlichen Methodologien. Auch unterscheidet sich die neu eingeführte Disziplin BWL in ihrer Fragestellung, Themen, Methodologie und Adressaten erheblich von der VWL.

³² Die im Lehrplan als „Wirtschaftswissenschaft“ benannte Disziplin bezeichnet inhaltlich faktisch die Volkswirtschaftslehre (vgl. Schulministerium NRW 1999, 7, 10).

³³ Jeweils angesetzt auf der Ebene der Großdisziplinen Politikwissenschaft und Soziologie ohne Berücksichtigung der weiteren, darunter zusammengefassten Einzeldisziplinen.

Tabelle 7: Von Sozialwissenschaften zu Wirtschaft, Politik und Gesellschaft?

Derzeitiges Fach (S II)	h	Mono- und multidisziplinäre Fächer (S II)	h
„Sozialwissenschaften“ ³⁴ aus:	3	„Wirtschaft“ aus:	1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politikwissenschaft ▪ Soziologie ▪ Wirtschaftswissenschaft = Volkswirtschaftslehre 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volkswirtschaftslehre ▪ Betriebswirtschaftslehre ▪ Rechtswissenschaft 	
		„Politik“ aus:	1
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politikwissenschaft 	
		„Gesellschaft“ aus:	1
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziologie 	
		zusammen	3

2.4 Diktat der Disziplin oder Willkür der Wünsche?

Dass Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre zwei eigenständige Disziplinen³⁵ sind, mag diejenigen überraschen, die sich Wirtschaftswissenschaft immer noch als eine Einheitsdisziplin vorstellen³⁶. Wir sehen hier davon ab, dass man dies weder wissenschaftshistorisch noch wissenschaftstheoretisch begründen kann, und prüfen diese Vorstellung ganz pragmatisch an schlichten institutionellen Merkmalen einer Disziplin³⁷. Danach hat eine Disziplin in aller Regel (1) einen gemeinsamen Namen, (2) gemeinsame disziplinspezifische Fachzeitschriften, (3) eine gemeinsame wissenschaftliche Fachgesellschaft (oder mehrere konkurrierende) und meist auch (4) etablierte wissenschaftliche Fachtagungen und Fachkongresse. Die Kriterien (2), (3) und (4) kann man als Indikatoren für die Herausbildung eines eigenständigen Kommunikationssystems einer Disziplin sehen (van den Daele/Weingart 1975, 152)

Alle vier institutionellen Kriterien treffen für die Volkswirtschaftslehre zu. Auch die Betriebswirtschaftslehre erfüllt die vier Kriterien. Aber bei keinem der Kriterien verfügen die beiden Disziplinen über eine *gemeinsame* Institution: Sie haben keine gemeinsame Disziplinbezeichnung, keine gemeinsamen Fachzeitschriften, keine gemeinsame Fachgesellschaft³⁸ und keine relevanten gemeinsamen wissenschaftlichen Veranstaltungen.

³⁴ Gemäß § 11 (3) der nordrhein-westfälischen APO GOST vom 5.10.1998/12.3.2009 gültig ab Schuljahr 2010/2011 müssen alle Lernenden in der Qualifikationsphase mindestens zwei halbjährige Grundkurse Sozialwissenschaften wählen (APO GOST 2009).

³⁵ Es sei hier kurz daran erinnert, dass es – wenig überraschend – „keine konsensuelle Definition des Disziplinenbegriffs“ gibt (Schützenmeister 2008, 33).

³⁶ Schon in den 1970er Jahren zeigten empirische Studien über die disziplinäre Differenzierung, „dass es zwischen zwei Subdisziplinen der selben Disziplin oft keine ausgeprägteren kommunikativen Verbindungen gibt als zwischen zwei Subdisziplinen verschiedener Disziplinen“ (Stichweh 1979, 84).

³⁷ Vgl. als systematisch einführenden Überblick über unterschiedliche Begriffe von akademischen Disziplinen Burren (2010, 15-43) und über die Institutionalisierung von Disziplinen Weingart (2003, 41-66).

³⁸ Beispielsweise ist die American Economic Association seit ihrer Gründung eine Organisation von Volkswirten für die Volkswirtschaftslehre mit klar volkswirtschaftlich ausgerichteten Zeitschriften (vgl. http://www.aeaweb.org/AboutAEA/gen_info.php besucht am 27.9.2011). Die beiden von der deutschen Fachgesellschaft Verein für Socialpolitik herausgegebenen Zeitschriften German Economic Review und Perspektiven der Wirtschaftspolitik sind ebenfalls rein volkswirtschaftlich ausgerichtet.

tungen³⁹. Historisch gesehen hat sich die Betriebswirtschaftslehre Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts erst gegen die massive Ablehnung durch die Volkswirtschaftslehre durchsetzen müssen (Burren 2010, 53-59). Bis heute verteidigt die Betriebswirtschaftslehre ihr eigenes Erkenntnisinteresse gegen eine Vereinnahmung durch die Volkswirtschaftslehre und deren dominantes Paradigma und versteht sich mehrheitlich als integrativ-multidisziplinäre Sozialwissenschaft (vgl. Brockhoff 2010, Diefenbach 2003, Fritz 1984, Gerum/Schreyögg 2007, Martin 2004, Schanz 2004, Weibler/Wald 2004; vgl. auch Hedtke 2010a, 2010b). Außerhalb des deutschen Sprachraumes sind Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre in der ganz überwiegenden Mehrzahl der Fälle auch in unterschiedlichen Fakultäten organisiert. Im anglo-amerikanischen Sprachraum gibt es nicht einmal einen beide Disziplinen umfassenden Begriff.

Machen multidisziplinäre Studiengänge inkompetent?

Nun argumentieren einige Wirtschaftsdidaktiker und die Wirtschaftsverbände nachdrücklich, dass Disziplinen und damit auch Domänen durch disziplinspezifische Perspektiven konstituiert würden und man deshalb im Wissenschaftssystem autonome⁴⁰ Disziplinen in der Lehrerausbildung nicht in einem Studienfach zusammenfassen dürfe (GGW 2010, 84). Andere sekundieren und sehen in Integrationsfächern in Schule und Hochschule die systematische „Gefahr, dass der Aufbau von Fachkompetenz gravierend vernachlässigt wird“ (Krol/Loerwald/Müller 2011, 208 f.).

Ob dieses monodisziplinäre Prinzip für *alle* Studiengänge oder *nur* für das Lehramt gelten soll, bleibt offen. Wäre man konsequent und würde das Prinzip auf alle universitären Studiengänge anwenden, müsste man viele derzeit angebotene BA- und MA-Studiengänge umgehend einstellen, weil sie bewusst mit Blick auf bestimmte Erkenntnisprobleme, gesellschaftliche Problemlagen oder Berufsfelder multi- oder interdisziplinär konzipiert sind.

Die Wirtschaftsverbände und ihre Gutachter jedenfalls kritisieren sehr deutlich, dass das Lehramtsqualifizierungsprofil „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“ der Kultusministerkonferenz drei Disziplinen umfasse. Deshalb schlägt man vor, multidisziplinäre Lehramtsstudienfächer wie Sozialwissenschaften abzuschaffen und für das separate Schulfach Wirtschaft auch ein neues Studienfach „Ökonomie“ einzuführen (GGW 2010, 84).

³⁹ Die zahlreichen Sessions mit zahllosen Vorträgen des Jahreskongresses 2012 der American Economic Association kommen fast ganz ohne betriebswirtschaftliche Themen, Beiträge und Referentinnen aus (<http://www.aeaweb.org/aea/2012conference/program/preliminary.php> besucht am 27.9.2011).

⁴⁰ Die szientistische Vorstellung einer „autonomen“, rein wissenschaftsintern motivierten Herausbildung von Disziplinen überzeugt mit Blick auf den wissenschaftssoziologischen und wissenschaftsgeschichtlichen *state of the art* nicht (z. B. Schützenmeister 2008, 80). Selbst wenn man sie – kontrafaktisch – annähme, folgt daraus noch nichts für die Zuschneidung von Studiengängen, da diese ja ebenfalls keineswegs nur oder vorwiegend wissenschaftsinternen Selektionskriterien folgen. Auch die Disziplinen folgen ganz unterschiedlichen Mustern „der Kopplungen von Wissenschaft und Gesellschaft“ (ebd., 86), was sich am Exempel der Disziplinen Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Konsumentenforschung oder Politikwissenschaft geradezu lehrbuchhaft zeigen lässt (vgl. z. B. Brockhoff 2010, Bleek 2001). Disziplinen entstanden auch im Wechselspiel von Politik und Wissenschaft, z. B. Friedenforchung oder Bildungswissenschaft (vgl. van den Daele/Weingart 1975).

Erstaunlicherweise soll aber auch dieses neue Lehramtsstudium der „Ökonomie“ (mindestens) *drei* akademische Disziplinen umfassen: Volkswirtschaftslehre⁴¹, Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft (GGW 2010, 114-123). Das würde bedeuten:

- Ein vorhandenes multidisziplinäres Integrationsfach würde durch ein anderes multidisziplinäres Integrationsfach abgelöst. Nur die beteiligten Disziplinen ändern sich, es bleibt beim multidisziplinären Fach.

Die Erfindung einer neuen Disziplin

Diesen Bruch in ihrer Argumentation versuchen sie zu verdecken, indem sie eine Disziplin „Ökonomie als Wissenschaft“⁴² erfinden (GGW 2010, 108; für „Ökonomik“ ähnlich bei Krol/Loerwald/Müller 2011), die im realen Wissenschaftssystem jedoch nicht existiert, zumindest nicht in der wirtschaftsdidaktisch imaginierten Form. Ironischerweise entpuppt sich damit die im Verbändegutachten vorgeschlagene „Ökonomie“ selbst als ein Integrationsstudienfach.

Die Gutachter versuchen dies zu kaschieren, indem sie pauschal von „Wirtschaftswissenschaften“ sprechen und darunter einfach Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft subsumieren (GGW 2010, 113, 115)⁴³. Aber bei genauerer Betrachtung erweist sich schon allein die Betriebswirtschaftslehre, die durch die „multiparadigmatische Bezugnahme auf *unterschiedliche* Grundlagendisziplinen“ charakterisiert ist, als *strukturell* multidisziplinäres Fach (Burren 2010, 224; Hervorh. RH).

Bleibe man also konsequent beim disziplinistischen Prinzip und hielte in etwa an der konventionellen Gewichtung der unterschiedlichen Fächeranteile fest, müsste man das Fach Sozialwissenschaften (ergänzt um Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft) in mindestens fünf Fächer aufteilen (vgl. Tab. 8).

Bei unveränderter Gewichtung des Lernbereichs in der Obligatorik der Studententafel könnte dann das kleinste dieser neuen disziplinscharfen Fächer mit einer Unterrichtsstunde wöchentlich insgesamt zehn Wochen lang unterrichtet werden. Auf der Ebene des Unterrichts betrachtet hieße das, dass alle Schülerinnen in der Gymnasialen Oberstufe insgesamt 10 Unterrichtsstunden BWL und 10 Unterrichtsstunden Recht hätten.

⁴¹ Dass sich auch hinter der Großdisziplin Volkswirtschaftslehre mehrere Disziplinen verbergen, belegt das Verbändegutachten selbst: „VWL einschl. Wirtschaftspolitik u. Finanzwissenschaft“ (GGW 2010, 114).

⁴² Wirtschaftswissenschaften ist ein Oberbegriff, der eine Sammelkategorie für mehrere Disziplinen bezeichnet. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft z. B. subsumiert in ihrer Fachsystematik unter „Wirtschaftswissenschaften“ (im Plural) die sechs Disziplinen Wirtschaftstheorie, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Finanzwissenschaften (im Plural), Betriebswirtschaftslehre, Statistik und Ökonometrie sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte (http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/faecher/index.jsp besucht am 27.9.2011)

⁴³ Ähnlich interessiert undifferenziert verfahren andere, die den Begriff „Ökonomik“ kurzerhand „im weitesten Sinne als Wirtschaftswissenschaften“ verstehen und zugleich auch noch mit „economics“ gleichsetzen (Krol/Loerwald/Müller 2011, 202). Dem gesamten Mainstream der Wirtschaftsdidaktik fehlt eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen, die den *state of the art* der einschlägigen methodologisch-wissenschaftstheoretischen Debatten in Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und anderen „ökonomischen“ Disziplinen auch nur zur Kenntnis nimmt.

Wie Schulleitungen unter diesen Bedingungen den Unterrichtseinsatz der Lehrerinnen mit der jeweils fachspezifisch zuständigen Fakultas organisieren sollen und woher sie Personal mit all diesen speziellen Fakultas bekommen können, bleibt ein Geheimnis der Verfechter disziplinistischer Schulfächer.

Tabelle 8: Von Sozialwissenschaften zu Wirtschaft, Unternehmen, Recht, Politik und Gesellschaft?

Derzeitiges Fach (S II)	h	Mono-/multidisziplinäre Fächer (S II)	h
„Sozialwissenschaften“ ⁴⁴ aus:	3	„Wirtschaft“ aus:	1
▪ Politikwissenschaft		▪ Volkswirtschaftslehre	
▪ Soziologie		„Unternehmen“ aus:	0,25
▪ Wirtschaftswissenschaft = Volkswirtschaftslehre		▪ Betriebswirtschaftslehre	
		„Politik“ aus:	1
		▪ Politikwissenschaft	
		„Gesellschaft“ aus:	0,5
		▪ Soziologie	
		„Recht“ aus:	0,25
		▪ Rechtswissenschaft	
		zusammen	3

Im Ergebnis entstünden zwei einstündige Miniaturfächer „Wirtschaft“ und „Politik“, mit „Gesellschaft“, „Recht“ und „Unternehmen“ um drei minimalistische Fächer ergänzt, die nicht mal ein Schulhalbjahr lang einstündig von unterschiedlichen Lehrerinnen mit der jeweils zuständigen Spezialfakultas unterrichtet werden könnten.

- Unter realen Bedingungen zu Ende gedacht zeigt sich: *Ein konsequenter Disziplinismus zerstört die Grundlagen des Fachunterrichts*. Erneut erweist er sich auch als organisatorisch nicht umsetzbar (vgl. Kap. 1, S. 11).

Nun könnte man vermuten, dass unsere bisherigen Ergebnisse zum Schulfach-Bezugsdisziplin-Problem nur daraus resultieren, dass der gesellschaftswissenschaftliche Lernbereich eine Sondersituation darstellt. Deshalb weiten wir jetzt in einem weiteren Schritt die explorative Untersuchung auf die *gesamte* KMK-Studentafel der Sekundarstufe I aus.

⁴⁴ Gemäß § 11 (3) der nordrhein-westfälischen APO GOST vom 5.10.1998/12.3.2009 gültig ab Schuljahr 2010/2011 müssen alle Lernenden in der Qualifikationsphase mindestens zwei halbjährige Grundkurse Sozialwissenschaften wählen (APO GOST 2009).

3 Eine Schule nach dem Vorbild der Universität?

Konkret bedeutet das Prinzip des didaktischen Disziplinismus, nach denjenigen universitären Disziplinen zu suchen, die für das jeweilige Schulfach heute als fachwissenschaftlich einschlägig gelten können. Schulen müssten dann die disziplinäre Struktur der universitären Wissenschaft in ihrer Stundentafel nachmodellieren. Damit erhebt der Disziplinismus als fächerdidaktischer Ansatz die derzeitige Disziplinenstruktur der Wissenschaft an Universitäten implizit zur einzig legitimen Struktur, in der man in Hochschulen und Schulen den Erwerb von Wissen und Kompetenzen organisieren soll.

Wir spielen jetzt eine disziplinistische Neustrukturierung für die Fächer der gesamten Stundentafel der Sekundarstufe I durch⁴⁵. Dabei verzichten wir der Einfachheit halber darauf, dies auf einzelne Gruppen von Bildungsstandards oder Kompetenzen des jeweiligen Schulfaches zu beziehen.

Wir vereinfachen unsere Darstellung auch dadurch, dass wir nur die in den sechs ausgewählten deutschen Bundesländern *bereits vorhandenen* Pflichtschulfächer berücksichtigen. Wir ignorieren also die gravierenden Fächerlücken, die sich im Vergleich zum klassischen universitären Disziplinenkanon in der Stundentafel auftun. So fehlen eine Reihe von Pflichtfächern, die für die persönliche Bildung, ein gelingendes Leben und gesellschaftlichen Fortschritt hoch relevant wären, etwa Technik, Medizin, Psychologie oder Pädagogik.⁴⁶

Domänenwissen und Lehramtsstudienfächer

Als heuristisches Kriterium dafür, dass wir eine Universitätsdisziplin als „schulfachrelevant“ in unsere Liste aufnehmen, wählen wir erstens die Repräsentanz des jeweiligen disziplinären Wissens im herkömmlichen inhaltlichen Kern des Schulfaches, so wie er in Lehrplänen, Kerncurricula und Bildungsstandards definiert ist. Dieses *schulspezifische Domänenwissen*, so Baumert und Kunter, bildet einen „Wissensbereich eigenen Rechts (...) der durch die Lehrplanarbeit definiert und in Rückkopplung mit der Unterrichtspraxis fortgeschrieben wird. Die Praxis selbst kanonisiert Stoffe und ihre Bedeutung“ (2006, 495), und sie strukturiert sie auch in Stundentafel- und Schulfächerstrukturen. So existieren in den deutschen Bundesländern sowohl unterschiedliche Fächerkulturen und Traditionen als auch (zunehmend) gemeinsame Vorstellungen eines Kernkanons von Schulfächern und Inhalten. Auch im internationalen Vergleich zeigt sich Gleichzeitigkeit von wachsender kanonischer Konvergenz und andauernder Divergenz (vgl. Meyer/Kamens/Benavot 1992; Meyer/McEneaney 1999; Meyer/Ramirez 2005).

Als zweiten Indikator dafür, welche universitären Disziplinen für das jeweilige Schulfach als relevante Bezugsdisziplinen gelten, sehen wir deren explizite Erwähnung in den Fächerspezifischen Bestimmungen, Studienordnungen, Modulhandbüchern und

⁴⁵ Die weitere Ausdehnung und Vertiefung der schulfachlichen Bestände dieses Domänenwissens in der allgemein bildenden *Oberstufe* denken wir dabei mit.

⁴⁶ Darüber ernsthaft nachzudenken, würde die fachlobbyistische Durchschlagskraft der Protagonisten eines separaten Fachs Wirtschaft schwächen; deshalb vermeiden sie dies tunlichst.

Selbstdarstellungen der einschlägigen, auf Lehrämter zielenden *BA- und MA-Studiengänge* deutscher Universitäten und Hochschulen. Dort werden fast alle der in Tab. 10 im Anhang aufgeführten Disziplinen explizit als die im jeweiligen Studienfach zu studierenden Disziplinen charakterisiert und meist einzelnen Modulen oder Modulgruppen zugeordnet. So zeigt sich die Multidisziplinarität von Studienfach *und* Schulfach exemplarisch etwa an Deutsch und Englisch, deren Bezugsdisziplinen mindestens Linguistik⁴⁷, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft⁴⁸ (Medienwissenschaft, Theaterwissenschaft u. a.) sowie – wenn sie als Fremdsprache figurieren – auch noch interdisziplinäre *Area Studies* oder Landeskunde umfassen⁴⁹ (vgl. AG Sprachen 2004, Hansen 2004, Hess-Lüttich/Schiewer 2008, Klein 2008). Wie oben bereits ausführlich diskutiert, integrieren auch Schulfächer wie „Politik“ oder „Wirtschaft“ mehrere Bezugsdisziplinen (vgl. Kap. 2.2, 2.3, 2.4).

Mit Hilfe der beiden Kriterien (1) implizite Bezugsdisziplinen des schulspezifischen Domänenwissens und (2) explizite disziplinäre Struktur der einschlägigen universitären Studienfächer der Lehrerbildung ordnen wir jedem derzeitigen Pflichtschulfach der Sekundarstufen-I-Studentafel die entsprechenden akademischen Disziplinen zu.

Das multidisziplinäre Schulfach als Regelfall

Bei diesen Schulfach-Disziplinen-Zuordnungen haben wir versucht, mit einem pragmatisch begrenzten Maß an disziplinärer Differenzierung auszukommen. Deshalb haben wir die zahlreichen derzeit existierenden Querschnittsprogramme wie z. B. Bildung für Nachhaltigkeit, Friedenserziehung oder Europabildung unberücksichtigt gelassen. Die Schulfächer, die von Anfang an eine multidisziplinär-integrative Identität haben, wie zum Beispiel Erdkunde/Geographie und Sozialkunde oder Gesellschaftslehre als Fächer der politischen und ökonomischen Bildung⁵⁰, werden in der disziplinistischen Studentafel prinzipientreu in Einzelfächer zerlegt.

Für Erdkunde/Geographie würde dies eine Aufteilung in eine naturwissenschaftliche (Naturgeographie) und eine gesellschaftswissenschaftliche (Kulturgeographie) Fächer-

⁴⁷ Eine klassische Visualisierung der disziplinär-subdisziplinären Komplexität der Linguistik bringt Halliday in seiner Grafik des zentralistischen Modells der Interdisziplinarität (1978, 11).

⁴⁸ Und im französischen Gymnasium im Fach Französisch explizit auch Rhetorik; in bestimmten Gymnasialzweigen wird ein selbständiges Fach Literatur geführt (vgl. <http://eduscol.education.fr/pid23202-cid46522/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-generale.html> besucht am 30.6.2011). Zur Entwicklung des Verhältnisses von Spracherziehung und -unterricht (Linguistik, Rhetorik) und Literaturunterricht (Literaturwissenschaft) vgl. Savatosky 2008, zum Versuch, die unterschiedlichen universitären Bezugsdisziplinen trotz ihrer Auseinanderentwicklung im Schulfach Französisch zu integrieren vgl. Chiss 2008.

⁴⁹ Für Englisch Anglo-American Studies und für Deutsch als Fremdsprache German Studies. Das schlägt sich auch in der Lehrerbildung nieder: „Die *Wissensbasis* einer solchen berufsfeldbezogenen Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen für den Mutter- bzw. Fremdsprachenunterricht lässt sich nicht (wie heute vielfach noch üblich) allein aus dem traditionellen universitären Fächerkanon und den dort etablierten Disziplinen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften und Linguistik ableiten“ (AG Sprachen 2004, 23).

⁵⁰ Dabei sehen wir hier vereinfachend davon ab, dass sich einige akademische Bezugsdisziplinen wie Betriebswirtschaftslehre oder Politikwissenschaft mehrheitlich als multidisziplinäre Integrationswissenschaft oder als „Organisator der Multidisziplinarität“ verstehen (Münkler 2003, 46; vgl. z. B. Mols 2009, 38-56, Münkler 2003, 41-49; Hedtke 2010a und 2010b).

gruppe mit jeweils einer Mehrzahl von Disziplinen bedeuten (vgl. VDSG 2005, 12-15). Da sich beide Geographien aber ihrerseits als Integrationsdisziplinen verstehen und jeweils mehrere Disziplinen umfassen, verlangt der Disziplinismus, die beiden geographischen Schulfächer weiter aufzuteilen: aus der Gruppe Naturgeographie könnten wir die Minifächer Physische Geographie, mit Meteorologie/Klimatologie, Regionalgeographie und Landschaftsökologie machen, Kulturgeographie würden wir aufgliedern in die Halbjahresfächer Sozialgeographie, Wirtschaftsgeographie, Regionalgeographie und Landschaftsökologie⁵¹.

Als Resultat der Zuordnung der 15 Schulfächer der Sekundarstufe I zu ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zeigt sich, dass die Relationen zwischen Schulfach und Disziplin komplex sind und dass alle Schulfächer mehrere Bezugsdisziplinen haben (vgl. Tabelle 10, S. 51).

Diese tabellarische Darstellung der Schulfach-Disziplin-Relationen versteht sich als ein erster Versuch der Systematisierung und als Anregung für genauere Analysen. Die Zuordnungsliste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und bedarf weiterer Diskussion, Präzisierung, Ergänzung und Überarbeitung. Sie kann schon deshalb nicht unumstritten gelten, da in jeder (Groß-)Disziplin und innerhalb der jeweiligen Fachdidaktiken kontroverse Vorstellungen über die „richtige“ oder „reale“ Disziplinstruktur des Wissenschaftsbereiches herrschen.

Ein strukturelles Ergebnis unserer Analyse von Schulfach-Disziplin-Beziehungen lautet:

- In der Kernstudentenafel gibt es kein Schulfach, das nur eine einzige Bezugsdisziplin hat. Ein Schulfach bezieht sich immer auf eine Mehrzahl wissenschaftlicher Disziplinen. Das multidisziplinäre Schulfach ist das typische Strukturprinzip der Studentenafel der Sekundarstufe I. Der Disziplinismus stellt sich damit gegen die vorherrschende Schulfächerstruktur.

Eine Reihe von Schulfächern zeichnet sich im Übrigen gerade dadurch aus, dass sie von Anfang an multidisziplinär waren (vgl. Kap. 1, „Das Fach als Fiktion“).

Das reale Scheitern des Disziplinismus an der Studentenafel

Selbstverständlich kann man die aufgrund unserer beiden Kriterien vorgenommene Zuordnung von Disziplinen zu Fächern in jedem Einzelfall kritisch diskutieren und hier oder dort die eine oder andere Bezugsdisziplin aus einer Zuordnung streichen oder noch nicht aufgeführte Disziplinen hinzufügen.

So ließe sich zum Beispiel argumentieren, dass sich im Fach „Politik“ die Politische Ökonomie und die Volkswirtschaftslehre wechselseitig ersetzen können. Oder man könnte das Fach „Wirtschaft“ auf die drei Bezugsdisziplinen Volkswirtschaftslehre, Be-

⁵¹ Die Doppelung der beiden Fächer Regionalgeographie und Landschaftsökologie, einmal als naturwissenschaftliches und einmal als sozialwissenschaftliches Schulfach, illustriert beispielhaft die Absurdität des disziplinistischen Prinzips, nach dem die interdisziplinären, naturwissenschaftlich-sozialwissenschaftlichen Fächer Regionalgeographie und Landschaftsökologie nicht zuzulassen wären.

triebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft reduzieren, wie es das Gutachten der Wirtschaftsverbände vorschlägt (GGW 2010).

Die Frage der Schulfach-Disziplin-Relationen kann man auch aus wissenschaftstheoretischer und methodologischer Perspektive bearbeiten, was hier aus Platzgründen unterbleibt. Dann erhält man möglicherweise ein etwas anderes Bild der für ein bestimmtes Schulfach einschlägigen Disziplinen.

Auch kann man über die Charakterisierung eines universitären Faches oder Fachgebiets als eigenständige Disziplin oder als abhängige Teildisziplin trefflich streiten (vgl. Gräfrath/Huber/Uhlemann 1991, Klein 2006, Mittelstraß 1989, Schützenmeister 2008). Ob es sich aber im Einzelfall um selbstständige Disziplinen oder um Subdisziplinen handelt (vgl. Schützenmeister 2008, 32-50), die ein Schulfach umfasst, ist für unser Resultat nicht besonders relevant, denn *in jedem Fall* hätten *sämtliche* Schulfächer mehr als nur eine einzige Bezugsdisziplin.

Letztlich sind aber sowohl der strittige Einzelfall als auch die exakte Gesamtzahl der Bezugsdisziplinen unwichtig. Denn was immer man im Einzelnen bei den Zuordnungen ändern mag, im Ergebnis würde sich die Zahl der Schulfächer *mehr als verdoppeln*, würde man den Disziplinismus praktisch umsetzen.

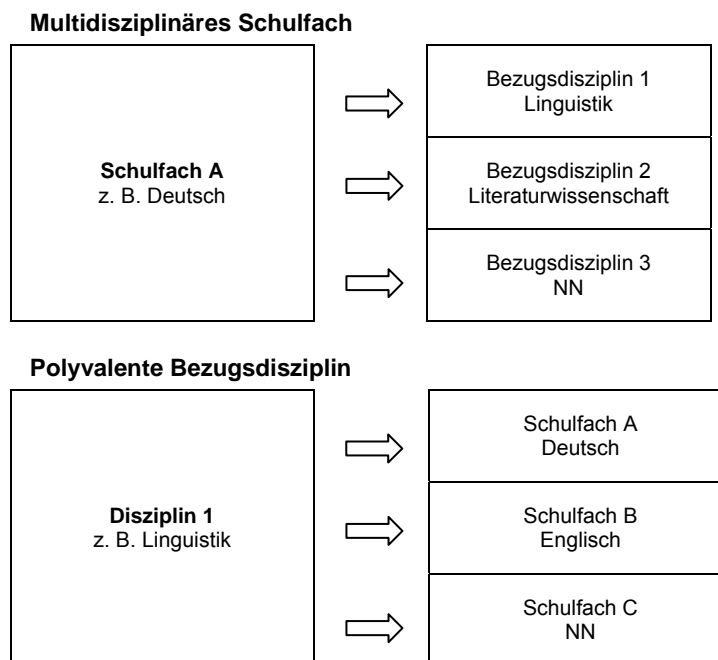
In quantitativer Hinsicht lässt sich ein Ergebnis festhalten: Selbst wenn man die von uns nachgewiesenen relevanten Bezugsdisziplinen stark zusammenstriche und ihre Zahl in etwa halbierte, gilt:

- Es wäre völlig unrealistisch, die in den heutigen Schulfächern enthaltenen Disziplinen in einer neuen Stundentafel jeweils als Einzelfächer abzubilden. Ebenso wirklichkeitsfremd wäre es, eine entsprechende Vielzahl einzelner Studienfächer in der Lehrerausbildung einzurichten. Damit erweist sich der didaktische Disziplinismus als curricular und organisatorisch undurchführbar.

Polyvalente, thematische und interdisziplinäre Disziplinen

Unsere Analyse zeigt auch, dass einige wissenschaftliche Disziplinen mehreren Schulfächern als Bezugsdisziplinen dienen (*polyvalente Bezugsdisziplinen*), zum Beispiel Literaturwissenschaft, Linguistik, Medizin, Konsumentenforschung, Kulturwissenschaft, Medienwissenschaft, Rechtswissenschaft oder Zeitgeschichte (vgl. Tabelle 10). Auch von der Wissenschaft her betrachtet ist eine eindeutige Zuordnung einer wissenschaftlichen Disziplin zu nur einem Schulfach keineswegs selbstverständlich. Eindeutigkeit herrscht also weder in der Perspektive „Schulfach sucht Disziplin“, noch in der Sichtweise „Disziplin sucht Schulfach“ (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9:
Multidisziplinarität von Schulfächern und Schulfach-Polyvalenz von Disziplinen



Schließlich zeigt sich, dass sich eine ganze Reihe von Bezugsdisziplinen nicht über ein singuläres Paradigma oder eine einzige Methodologie⁵² konstituieren, wie einige Wirtschaftsdidaktiker immer wieder behaupten (vgl. Abbildung 10: Thematisch-integrative Disziplinen und Schulfächer).

- Viele für die schulische Allgemeinbildung relevante Bezugsdisziplinen definieren sich über einen bestimmten Gegenstand oder Gegenstandsbereich (objektfokussierte oder *thematische Disziplinen*).

Dazu gehören etwa Arbeitswissenschaft, Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Ernährungswissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Humangeographie, Landschaftsökologie, Linguistik, Literaturwissenschaft, Konsumentenforschung, Kulturwissenschaft, Kunstwissenschaft, Medienwissenschaft, Meteorologie, Musikwissenschaft, Ökologie, Personalwirtschaft und Organisation, Politikwissenschaft, Praktische Theologie, Sexualwissenschaft, Sportmedizin oder Theaterwissenschaft. In den Debatten in der Geographie etwa hebt man die identitätsstiftende Bedeutung des – sozial konstruierten – Gegenstands für die Disziplin hervor⁵³.

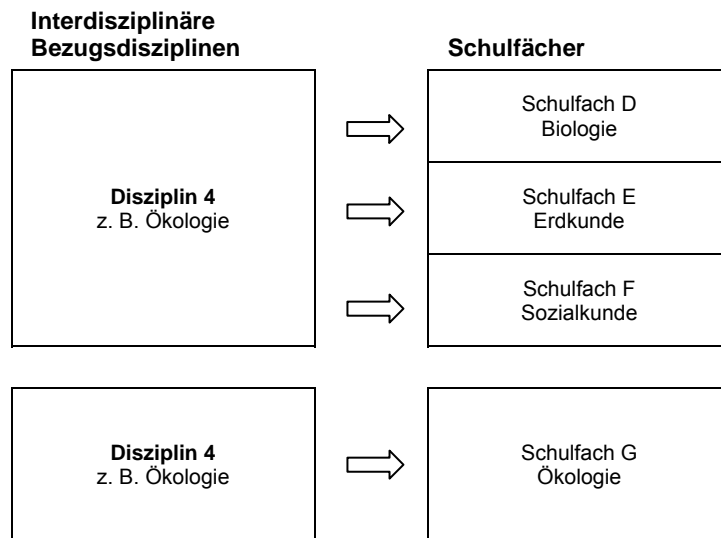
Zwar mag man die Existenz thematischer oder problemorientierter Disziplinen aus der Sicht bestimmter normativer wissenschaftstheoretischer Positionen epistemologisch

⁵² Vgl. dazu die Fußnoten 2 und 40.

⁵³ So argumentiert Peter Weichhart gegen das Selbstverständnis von Geographie und Erdkunde als „Brückenfach“ zwischen Natur- und Sozialwissenschaften, „dass mit der Frage nach den Wechselwirkungen zwischen Sinn und Materie ein *völlig eigenständiges Erkenntnisobjekt* konstituiert wird, das sich von der Summe der Erkenntnisinteressen von Physio- und Humangeographie grundsätzlich unterscheidet“ (2008, 64); vgl. dagegen Fußnote 11.

und methodologisch kritisieren, wie dies z. B. einige Wirtschaftsdidaktiker nahe legen. Es handelt sich aber um institutionalisierte, allgemein anerkannte und legitime Wissenschaften. Vertreter einiger dieser multidisziplinären oder interdisziplinären Wissenschaftsdisziplinen fordern, entsprechende Schulfächer einzurichten, etwa das Fach „Integrierte Gesundheitslehre“ oder das Fach „Ökologie“ (Schneider 2008, 15, 50-55; Oelkers 2004).

Abbildung 10: Thematisch-integrative Disziplinen und Schulfächer

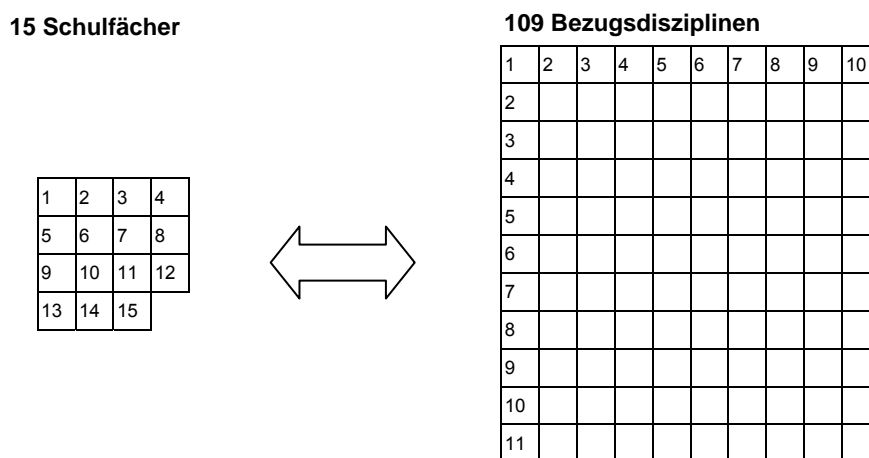


4 Das Splitterfach als neuer Standard der Stundentafel?

Unser Versuch, die disziplinäre Struktur der Einzelwissenschaften aufzudecken, die hinter den Schulfächern der KMK-Stundentafel stehen, zeigt eine erstaunliche Vielzahl und Vielfalt an Disziplinen. Das Gesamtergebnis listet für alle Fächer der Sekundarstufe I sämtliche Disziplinen auf, die in einer disziplinistisch reorganisierten Stundentafel mit einem eigenen Schulfach auszustatten wären (siehe Tabelle 10 am Ende dieses Beitrags).

Den 15 Schulfächern, die die KMK-Kernstundentafel grundsätzlich umfasst⁵⁴, entsprechen mehr als 100 wissenschaftliche Disziplinen (ohne Mehrfachzuordnungen⁵⁵).

Abbildung 11: Schulfächer der Sekundarstufe I und Bezugsdisziplinen



Die Bandbreite der Schulfach-Disziplinen-Relationen reicht in den Einzelfächern von 1:4 für Chemie über 1:7 für Deutsch bis hin zu 1:12 für Wirtschaft oder Sozialkunde sowie 1:13 für Biologie.

- Die durchschnittliche Schulfach-Disziplinen-Relation über alle Fächer hinweg beträgt rund 1:7.

Würde man die derzeitige Stundentafel der Sekundarstufe I konsequent in eine disziplinscharf geschnittene Schulfächerstruktur transformieren, würde sich die Zahl der Fächer versiebenfachen. Das käme einer *Atomisierung* der Stundentafel gleich.

Damit erweist sich die Vorstellung vom monodisziplinären Schulfach zumindest für die gesamte Sekundarstufe I als reine Fiktion und wirklichkeitsfremder Wunsch.

⁵⁴ Nach unserer Zählweise sind das: Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde/Geographie, Geschichte, Sozialkunde (oder Gemeinschaftskunde, Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre, Politik, Politik-Wirtschaft), Musik, Kunst, Sport, 2. Fremdsprache, Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt und Religion.

⁵⁵ Aber Rhetorik und Stilistik müssen nach Deutsch und Englisch, Area Studies/Landeskunde nach 1. und 2. Fremdsprache unterschieden werden. Einige Disziplinen, z. B. Arbeitssoziologie, könnte man auch noch anderen Schulfächern zuordnen, z. B. Wirtschaft.

Aus 4 Fächern würden 29 Einzelfächer

Für vier Schulfächer schauen wir uns jetzt exemplarisch genauer an, wie eine diszipliniert restructurierte Stundentafel aussähe (vgl. Tab. 9). Unsere Auswahl umfasst Kernstundentafel-Fächer aus den Bereichen Sprachen, Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften⁵⁶: Deutsch und Englisch sowie Erdkunde/Geographie und Sozialkunde. In allen vier Fällen würde man die bisherigen Fächer durch jeweils mindestens vier disziplinär zugeschnittene Kleinfächer ersetzen müssen.

Aus diesen vier Schulfächern der traditionellen Kernstundentafel werden in unserem exemplarischen disziplinierten Modell 29 disziplinär trennscharf zugeschnittene Fächer. Im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerbereich hätte die eine Hälfte der neuen Kleinfächer einen durchschnittlichen Gesamtumfang von einer Wochenstunde über ein Schuljahr, die andere könnte ein Halbjahr lang einstündig unterrichtet werden. Durch das vergleichsweise hohe Stundenkontingent ergäbe sich bei den Sprachen natürlich ein deutlich höherer Stundendurchschnitt.

Zwölf Einzelfächer statt einem Integrationsfach Sozialkunde?

In den Sozialwissenschaften berücksichtigen wir dabei den vergleichsweise geringen Stundenanteil, der ihnen bisher zusteht. Wir begrenzen bewusst die Zahl als relevant berücksichtigter Disziplinen und damit den Grad der disziplinären Aufteilung der Schulfächer⁵⁷. Die versuchsweise Ausstattung der neuen Fächer mit Stundenkontingenten, die wir hier vornehmen, dient allein der Illustration der Folgen des Disziplinismus; sie mag im Einzelfall plausibel erscheinen oder auch nicht.

⁵⁶ Dabei wird vereinfachend unterstellt, dass das Gesamtstundenkontingent, das für die Bereiche der Naturwissenschaften und der Gesellschaftswissenschaften zur Verfügung steht, gleichmäßig auf die Fächer aufgeteilt werden kann. Selbstverständlich lassen sich gute Gründe finden, eine andere Gewichtung der disziplinären Einzelfächer nach Wochenstunden vorzunehmen. Das ist aber für unsere Fragestellung nicht von Bedeutung.

⁵⁷ Da sich der gesellschaftswissenschaftliche Stundenanteil auf eine größere Anzahl von Fächern aufteilt, treffen wir die pragmatisch-willkürliche Festlegung, ein neues disziplinäres Fach nur dann fiktiv einzurichten, wenn es formal einen Mindestumfang von 1 Unterrichtsstunde für ein Schulhalbjahr erreicht (0,5 Wochenstunden/Schuljahr).

Tabelle 9: Aufteilung ausgewählter Schulfächer in disziplinäre Fächer (Sek I)

Fächerbereich Sprachen:		Wochenstunden
Beispiele Deutsch und Englisch		(Beispiel)
22 h	Fächergruppe Deutsch	
	1. Literaturwissenschaft	7
	2. Linguistik	11
	3. Rhetorik, Stilistik	1
	4. Medienwissenschaft	2
	5. Theaterwissenschaft	1
22 h	Fächergruppe Englisch [Erste Fremdsprache]	
	1. Englische Literaturwissenschaft	7
	2. Englische Linguistik	12
	3. Rhetorik, Stilistik	1
	4. Landeskunde / Anglo-American-Studies	2
Fächerbereich Naturwissenschaften:		
Beispiel Erdkunde/Geographie		
2 h	Fächergruppe Naturgeographie	
	1. Physische Geographie	0,5
	2. Meteorologie, Klimatologie	0,5
	3. Regionalgeographie	0,5
	4. Landschaftsökologie	0,5
Fächerbereich Gesellschaftswissenschaften:		
Beispiele Erdkunde/Geographie, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft		
2 h	Fächergruppe Kulturgeographie	
	1. Sozialgeographie	0,5
	2. Wirtschaftsgeographie	0,5
	3. Regionalgeographie	0,5
	4. Landschaftsökologie	0,5
3 h	Fächergruppe Politik	
	1. Politikwissenschaft	1
	2. Politische Soziologie	1
	3. Internationale Beziehungen	1
3 h	Fächergruppe Wirtschaft	
	1. Volkswirtschaftslehre	1
	2. Betriebswirtschaftslehre	1
	3. Konsumentenforschung	1
3 h	Fächergruppe Gesellschaft	
	1. Soziologie	1
	2. Kulturwissenschaft	1
	3. Sozialpsychologie	1
3 h	Fächergruppe Recht	
	1. Privatrecht	0,5
	2. Verfassungs- und Öffentliches Recht	0,5
	3. Arbeits- und Wirtschaftsrecht	0,5

Disziplinistisch gedacht müssten wir das KMK-Integrationsfach Sozialkunde – hinter dem in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedliche integrative Schulfächer stehen (vgl. Uppenbrock, Abschnitte 2.1 und 5, S. 59 und 80) – zunächst in die vier Fächergruppen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht aufteilen. Aus der so neu entstehenden Fächergruppe Politik könnten wir dann z. B. die drei Schulfächer Politik-

wissenschaft, Politische Soziologie und Internationale Beziehungen ausgliedern, die Gruppe Wirtschaft setzte sich dann beispielsweise zusammen aus den Schulfächern Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Konsumentenforschung, Gesellschaft umfasste etwa die Einzelfächer Soziologie, Kulturwissenschaft und Sozialpsychologie. Schließlich bestünde Recht beispielsweise aus den Fächern Privatrecht, Verfassungs- und Öffentliches Recht sowie Arbeits- und Wirtschaftsrecht. Das neue Fach Volkswirtschaftslehre könnte dann beispielsweise ein Schuljahr lang mit wöchentlich einer Stunde unterrichtet werden.⁵⁸

- Eine nach dem disziplinistischen Prinzip reorganisierte Sozialkunde aus der KMK-Studentenafel würde in vier Fächergruppen mit zusammen zwölf disziplinscharfen Schulfächern auseinanderdividiert.

Auch hier kann man über jede einzelne Zuordnungsentscheidung trefflich streiten. Darauf kommt es für unsere Fragestellung aber überhaupt nicht an. Denn in welcher Variante auch immer man das disziplinistische Prinzip konkretisieren würde, im Ergebnis würden aus dem einen Fach Sozialkunde immer mindestens sechs neue disziplinspezifische Schulfächer werden (Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Kulturwissenschaft, Rechtswissenschaft).

- Das Prinzip eines disziplinscharfen Schulfachs „Wirtschaft“ zieht notwendigerweise weitere disziplinscharfe Einzelfächer für die anderen zurzeit in Sozialkunde enthaltenen Wissenschaftsdisziplinen nach sich.

Für den Fächerbereich Gesellschaftswissenschaften (hier ohne Geschichte) wäre in der neuen disziplinistischen Studentenafel das Ein-Stunden-Fach die Regel⁵⁹. In den Naturwissenschaften sähe es ganz ähnlich aus.

Folgen der Vervielfachung der Fächerzahl

Würde die Bildungspolitik das disziplinistische Prinzip für jedes Schulfach konsequent anwenden und disziplinär separierte Schulfächer einführen, würde sich die Gesamtzahl der zu unterrichtenden Pflichtfächer vervielfachen. Wie auch immer man im einzelnen Fach und für die einzelne Disziplin konkret über eine disziplinistische Reorganisation der Studentenafel bildungspolitisch entscheiden würde, die hier präsentierte Analyse zeigt folgende Ergebnisse:

- Würde man das Prinzip des Disziplinismus tatsächlich umsetzen, ergäbe sich eine drastische Atomisierung der Schulfächerstruktur in der Sekundarstufe I.

⁵⁸ Dies würde sich auch dann nicht wesentlich ändern, wenn man die als Schulfach aufgenommenen Disziplinen noch einmal deutlich zusammenstriche oder eine einzelne Disziplin zulasten einer anderen quantitativ aufwertete. Verzichtete man etwa zu Gunsten von Volkswirtschaftslehre auf Konsumentenforschung, könnte man VWL ein Jahr lang zweistündig anbieten.

⁵⁹ Selbst wenn man den Bereich Gesellschaft komplett striche und seinen Stundenanteil auf die Fächergruppen Politik und Wirtschaft aufteilte, bliebe das Ein-Stunden-Fach der Regelfall.

- Durch diese Miniaturisierung der Fächer entstünde zugleich eine fragmentierte Unterrichtskultur mit voneinander isolierten Wissensbeständen und Kompetenzfeldern, die sich vorwiegend damit legitimieren, dass sie die Fachsystematik der Universität detaillierter als bisher abbilden.
- Diese Umstrukturierung in disziplinäre Kleinfächer würde einen Bruch mit der bisherigen Tradition meist multidisziplinär-integrativer Schulfächer bedeuten und wäre ein Rückschritt hin zu einer additiven Bildung.
- Die mühevollen Arbeit, diese Vielzahl von fachlich klein geschnittenen Wissensselementen und Kompetenzen auch nur für einen einzigen Lernbereich wie etwa die Sozialwissenschaften inhaltlich sinnvoll zueinander in Bezug zu setzen, müsste die Schule ganz überwiegend den Lernenden überlassen. In den Stundentafeln wäre dafür kein Platz mehr vorgesehen.
- In inhaltlicher, pragmatisch-organisatorischer und personalpolitischer Hinsicht würde sich der curriculare, schulische und unterrichtliche Koordinationsaufwand zwischen den vielen neuen Miniaturfächern eklatant erhöhen.

Wie die Erfahrung der Wissenschaftsgeschichte lehrt, wäre die hier nach dem – jüngst von den Wirtschaftsverbänden politisch instrumentalisierten – Prinzip des Disziplinismus versuchsweise konstruierte kleinteilige Struktur der Stundentafel aber keineswegs der Endzustand der schulischen Fächerteilung.

Immer wieder immer kleinere Fächer?

Vielmehr schlugen sich der disziplinäre Wandel der Wissenschaft und die fortlaufende Ausdifferenzierung von immer neuen Wissenschaftsdisziplinen im Wissenschaftssystem auch im Bildungssystem in Form einer immer weiter fortschreitenden Aufteilung der Schulfächer in neue Einzelfächer nieder. Zukünftig werden Schulfächer, die heute noch monodisziplinär oder nur wenig multidisziplinär zu sein scheinen, durch die rasanten⁶⁰ Ausdifferenzierung und Vervielfältigung der wissenschaftlichen Disziplinen unausweichlich zu multidisziplinären Fächern mutieren (vgl. Stichweh 1979, Weingart 2003, 35-39). Ohne dass sich ihre Lerninhalte oder die Stundentafelstruktur änderten, umfassten sie dann irgendwann mehrere universitäre Disziplinen. Deshalb hinkten sie aus Sicht des Disziplinismus dem „disziplinären Stand der Wissenschaft“ hinterher. Nötig wäre aus dieser Sicht also eine Art dynamischer Disziplinismus, der die Schulfächerstruktur fortlaufend anpasste, also Fächer weiter und weiter zerlegte und zusätzliche Fächer einführte (oder irgendeine Stoppregele erfände).

Mit Blick auf die reale Dynamik der Herausbildung neuer Wissenschaftsdisziplinen wäre eine Revision der Stundentafeln und eine weitere Zerlegung der Schulfächer etwa alle zehn Jahre erforderlich. Die daraus resultierenden bildungspolitischen Konflikte, administrativen Anpassungskosten, organisatorischen und personalpolitischen Prob-

⁶⁰ Stichweh verweist darauf, dass in den Naturwissenschaften schon 1989 insgesamt 8.200 Spezialgebiete gezählt wurden, „denen sich jeweils ein eigenes *Netzwerk* oder eine eigene *epistemische Community* zuordnen lässt“ (Stichweh 2003).

leme sowie ständigen Reorganisationsanforderungen für die Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung liegen auf der Hand.

Die Aufteilung alter Fächer in kleine neue Fächer kommt zu keinem Ende, solange man sich bildungspolitisch an den Differenzierungsprozessen der Disziplinen orientieren würde. Exemplarisch verdeutlicht das die Diskussion um das disziplinäre Selbstverständnis in der Geographie:

„Man kann diese Übung [der innerdisziplinären Aufspaltung; RH] nach Belieben fortsetzen; immer wieder wird klar, dass das Argument der innergeographischen Heterogenität beinahe für jede beliebige Teildisziplin und erst recht innerhalb der beiden großen Komplexe Physiogeographie und Anthropogeographie gilt. Letztlich müsste man, um eine hinreichende Homogenität zu erzielen, bis auf das Niveau relativ eng definierter Raumsachverhaltsklassen und dementsprechender Spezialgeographien heruntergehen. Dann aber könnte man gleich die ganze Geographie auflösen. Da dieses Argument sich nun, wie man sieht, selbst ad absurdum führen lässt, sollte man es nicht weiter verwenden und die innerfachliche Heterogenität als ebenso konstitutiv wie unvermeidlich akzeptieren, dennoch aber ein Höchstmaß an Integration anstreben. Anderen wissenschaftlichen Disziplinen geht es nicht anders. Ob man die Psychologie oder die Soziologie, die Geologie oder die Mathematik betrachtet: die Differenzierungen, Spezialisierungen und die allem zugrunde liegende innerfachliche Heterogenität sind bzw. ist jeweils so groß, dass man jede der genannten Wissenschaften wie weitere mehr ebenfalls in beliebig viele Subdisziplinen oder gar eigenständige Disziplinen untergliedern könnte.“ (Köck 2008, 36).

Das gilt entsprechend auch für die Disziplinbezüge der Studentafeln: Man sollte die innere disziplinäre Heterogenität des Schulfaches als konstitutiv und unvermeidlich akzeptieren und zugleich auf didaktisch angeleitete Integration setzen.

Der disziplinäre Wandel der Wissenschaft gebiert aber nicht nur gleichsam als Zellteilungsprozess aus einer Großdisziplin heraus immer neue Disziplinen. Sondern er konstruiert auch ständig neue Disziplinen durch Rekombination und problem- oder gegenstandsbezogene *Integration* bestehender Disziplinen – ganz abgesehen von klassischen Fällen wie Altertumswissenschaft oder Geographie, die „interdisziplinäre Disziplinen“ sind (Daniel Marder; vgl. Nussbaum 2001, 4, Turner 1989, 91). Weitere Beispiele dafür sind Biochemie, Bioelektronik, Bioethik, Bioinformatik, Biotechnologie, Gerontologie, Mechatronik, Neurowissenschaften, Notfallmedizin, Technikmanagement, Umweltchemie oder Umweltwissenschaften⁶¹.

Damit scheitert ein disziplinistischer Ansatz der Studentafelkonstruktion gleich doppelt: An der Entstehung immer neuer Disziplinen durch Spezialisierung in den Großdisziplinen und an der Herausbildung neuer inter- und transdisziplinärer Disziplinen. Schon diese empirisch-pragmatischen Gründe machen den Versuch völlig aussichtslos, die Fächerstruktur der Schulen aus der universitären Disziplinenstruktur⁶² herzuleiten.

⁶¹ Schon diese kurze Liste illustriert, dass die Behauptung des Wirtschaftsverbändegutachtens, dass Domänen „nicht durch den betrachteten Gegenstand konstituiert“ würden (GGW 2010, 84), für viele Wissenschaftsdisziplinen nicht zutrifft.

⁶² Ob die Universitäten selbst ihre eigene Ausbildungsstruktur für Akademikerinnen überwiegend an den Grenzen von Disziplinen orientieren, oder ob sich zunehmend multidisziplinäre oder gar transdisziplinäre Studienprogramme durchsetzen, soll hier offen bleiben.

5 Expansion statt Atomisierung der Sozialwissenschaften

Das Argument, Domänen und ihre Schulfächer müssten nach dem Prinzip „Eine Wissenschaftsdisziplin – ein Schulfach“ strukturiert werden, erweist sich als theoretisch und empirisch sowie inhaltlich und fachdidaktisch schwach begründet und als praktisch undurchführbar. Eine disziplinaristische Schulfachstruktur würde zum einen im Fall eines separaten Faches Wirtschaft zur Zerlegung des schon jetzt randständigen sozialwissenschaftlichen Lernbereichs in mehrere Splitterfächer führen. Zum anderen versagt das disziplinaristische Prinzip erst recht, wollte man es auf alle multidisziplinären Fächer der Studententafel anwenden und sie in disziplinscharfe Einzelfächer aufteilen.

Nicht der Disziplinismus, sondern die Multidisziplinarität charakterisiert die Schulfächer der Sekundarstufe I (vgl. Tabelle 10). Das multidisziplinäre Schulfach ist der Normalfall, das disziplinäre Schulfach ist die Ausnahme, zumindest in Deutschland, in vielen Ländern Europas und vielfach auch in den USA. Die Schulfächerstruktur des Bildungssystems und die Disziplinenstruktur des Wissenschaftssystems folgen jeweils unterschiedlichen Prinzipien, sie unterliegen unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und haben unterschiedliche Funktionen. Da überrascht es nicht, wenn Schulfächer üblicherweise keine strukturelle Spiegelung der Disziplinen sind. Sie folgen in erster Linie den Logiken von Bildung, Bildungspolitik und Schule sowie historischen Pfadabhängigkeiten, nicht aber den Logiken der Disziplinenbildung an den Universitäten. Sie sollten vor allem auch den persönlichen Bildungsbedürfnissen der Subjekte folgen.

Die Hochschulen als Lehrinstitutionen bilden einen sehr geringen Teil ihrer Studierenden zum eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs aus. Zum ganz überwiegenden Teil dienen Studiengänge der Ausbildung des Nachwuchses für akademische Berufe außerhalb der Wissenschaft. Für zukünftige Forscherinnen mag vielleicht eine disziplinscharfe Ausbildung wichtig sein. Aber für die übrigen akademischen Berufsfelder trifft dies weit weniger zu.

Interdisziplinäre Disziplinen und multidisziplinäre Studiengänge

Ein empirischer Beleg dafür ist die stark wachsende Zahl interdisziplinärer Studiengänge auf BA- und die MA-Niveau. Die Studienfachprofile in der akademischen Ausbildung verkörpern mindestens zwei Strukturprinzipien: Disziplinarität und Interdisziplinarität. Interdisziplinäre Studiengänge folgen nicht selten dem dritten Prinzip der Gegenstands- oder Problemorientierung, wie Studienfächer etwa in Medienwissenschaft, Gesundheitswissenschaft oder Bewegungs- und Trainingswissenschaft belegen. Dieses Prinzip prägt, wie oben gezeigt, auch gegenstandsorientierte Schulfächer wie Politik, Sozialkunde oder Politik-Wirtschaft.

- Auch aus den fachlichen Formen der universitären Lehre lässt sich also eine disziplinaristische Restrukturierung der Studententafel an den Schulen keinesfalls ableiten, weder für Einzelfälle, noch für die Fachstruktur insgesamt.

Die akademische Lehrerbildung bildet das vermutlich wichtigste Bindeglied zwischen Schulsystem und Wissenschaftssystem. Sie sollte Lehrerinnen und Lehrer für

die Schulfächer ausbilden, die im Interesse der Bildung für Kinder und Jugendliche sinnvoll sind. Da das Wissenschaftssystem als Lehrinstitution seine Ausbildungsangebote faktisch auch an den wahrgenommenen Bedarfen „der Praxis“ außerhalb der Universität orientiert, kann man dies im Grundsatz mit Blick auf „die Schulpraxis“ auch für die universitäre Lehrerausbildung erwarten. Das heißt:

Nicht die Schulfächer und Lehramtsstudienfächer müssen sich realen oder als fachdidaktische Fiktion zurechtgemachten universitären Disziplinenstrukturen anpassen. Vielmehr ist die akademische Lehrerausbildung fachlich jeweils so zu strukturieren, dass sie zum *schulspezifischen* Domänenwissen und zur in den Stundentafeln kodifizierten *Schulfächerstruktur* passt (vgl. Hippe 2010, 394-396). Das ist nicht einfach, aber legitim, sinnvoll und machbar.

Dass man, unabhängig davon, immer wieder dem einen oder dem anderen Schulfach einen inhaltlich-strukturellen Reformbedarf attestieren muss, Fächer restrukturieren, rekombinieren, abschaffen oder auch neue Fächer einführen muss, ist ein anderes Thema.

Der Irrweg des schulfachlichen Disziplinismus

Eine weitere Zerlegung der Stundentafeln in einzeldisziplinäre Schulfächer macht nicht nur für die Bildung der Schülerinnen und Schüler keinen Sinn. Wie unsere Studie belegt, stünde auch die Personal- und Stundenplanung der Schulen vor massiven Problemen (vgl. Kap. 1). Jede Schule bräuchte nämlich eine Vielzahl zusätzlicher Lehrbefähigungen für die neuen Fächer, verfügt aber immer nur über eine begrenzte Zahl an Lehrkräften. Notwendigerweise nähme der Anteil fachfremden Unterrichts erheblich zu.

- Die disziplinäre Verfachlichung der Lehrerausbildung bewirkte so am Ende eine Entfachlichung des Unterrichts: Das *Fachlehrer-Paradox* verkehrt die scheinbar gute Absicht geradezu in ihr Gegenteil.

Insgesamt erbringt die hier vorgestellte Studie mit Blick auf die schwachen Begründungen und die schwer wiegenden Folgen des schulfachlichen Disziplinismus ein eindeutiges Ergebnis:

- Es ist für die Bildung inhaltlich nicht sinnvoll, wissenschaftstheoretisch unhaltbar, schulfachhistorisch kontrafaktisch und praktisch-organisatorisch unmöglich, die wissenschaftliche Disziplinenstruktur zum Hauptprinzip der Schulfächerbildung zu machen.

Das gilt auch dann, wenn man *nur* die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer disziplinistisch zerlegen würde und die anderen so multidisziplinär ließe, wie sie sind.

Ganz unabhängig von organisatorisch-administrativen Überlegungen bleibt aber festzuhalten: Das Strukturabbild der akademischen Disziplinen eignet sich *grundsätzlich* nicht als Leitidee der Stundentafel allgemein bildender oder berufsbildender Schulen. Der didaktische Disziplinismus widerspricht auch dem Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und den Leitbildern vieler Fachdidaktiken. Er passt nicht zu den Leitvorstellungen von Bildung in Schule, Gesellschaft und Politik. Die Leitideen der

Schulfächerstruktur müssen sich vielmehr an der intendierten Bildung und den Bildungsbedürfnissen der lernenden Personen orientieren. Dies im Einzelnen zu diskutieren, liegt aber jenseits der Fragestellung dieser Studie (vgl. dazu für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich z. B. Behrmann u. a. 2004, Grammes 1998, Hedtke 2006a, 2006b, 2011a, 2011b, Hippe 2010, Sander 2010, 2011).

Schließlich dürfte es für die sozialwissenschaftlichen Schulfächer in der Sekundarstufe I bildungspolitisch sinnvoller sein, ihnen *insgesamt* mehr Raum in der Stundentafel einzuräumen, als sie zu zersplittern. Dem stehen allerdings die eingangs erwähnten Forderungen nach neuen Schulfächern *außerhalb* des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs entgegen. Diese Optionen wären sorgfältig gegeneinander abzuwägen; das aber würde den Rahmen unserer Analyse sprengen.

Allerdings belegen die im Folgenden präsentierten Untersuchungen von Carolin Upenbrock eindrücklich, wie sehr Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Gegenstände von Lernen und Lehren durch die Bildungspolitik marginalisiert werden.

Anhang

Tabelle 10: Schulfächer, schulspezifisches Domänenwissen und schulrelevante Wissenschaftsdisziplinen (Sek I/II)

Schulfach, Schulfächergruppen		Relevante wissenschaftliche Disziplinen	
1	Deutsch	Literaturwissenschaft (Schwerpunkt deutschsprachige Literatur)	1.
		Linguistik	2.
		Rhetorik, Stilistik	3.
		Medienwissenschaft	4.
		Kulturwissenschaft	5.
		Sprechwissenschaft, Logopädie	6.
		Theaterwissenschaft	7.
		... ggf. weitere Disziplinen	
2	Mathematik	Arithmetik und Algebra	1.
		Analysis	2.
		Geometrie	3.
		Stochastik/Statistik	4.
		... ggf. weitere Disziplinen	
3	1. Fremdsprache, z. B. Englisch	Literaturwissenschaft (Schwerpunkt: anglo-amerikanische Literatur)	1.
		Linguistik	2.
		Rhetorik, Stilistik	3.
		Anglo-amerikanische Studien	4.
		Medienwissenschaft	5.
		Kulturwissenschaft	6.
		... ggf. weitere Disziplinen	
4	Naturwissenschaften		
4.1	Biologie	Botanik	1.
		Zoologie	2.
		Humanbiologie	3.
		Ökologie	4.
		Verhaltensbiologie	5.
		Physiologie	6.
		Genetik	7.
		Zellbiologie	8.
		Mikrobiologie	9.
		Evolutionsbiologie	10.
		Ernährungslehre	11.
		Gesundheitswissenschaft	12.
		Sexualwissenschaft	13.
		... ggf. weitere Disziplinen	
4.2	Chemie (nur Sek. I)	Allgemeine Chemie	1.
		Anorganische Chemie	2.
		Organische Chemie	3.
		Physikalische Chemie	4.
		... weitere Disziplinen in der Sek. II	

4.3 Physik (nur Sek. I)	Experimentalphysik (Sammelkategorie)	1.
	Mechanik	2.
	Elektrizitätslehre	3.
	Wärmelehre	4.
	Optik	5.
	... weitere Disziplinen in der Sek. II	
4.4 Erdkunde/Geographie (Naturgeographie)	Physische Geographie	1.
	Geomorphologie	2.
	Meteorologie, Klimatologie	3.
	Hydrologie, Glaziologie	4.
	Biogeographie	5.
	Geoökologie	6.
	Regionalgeographie (Länderkunde) → 5.1	7.
	Landschaftsökologie → 5.1	8.
	... ggf. weitere Disziplinen	
5 Gesellschaftswissenschaften		
5.1 Erdkunde/Geographie (Kulturgeographie)	Sozialgeographie i.e.S.	1.
	Wirtschaftsgeographie	2.
	Siedlungsgeographie	3.
	Demographie	4.
	Entwicklungsforschung	5.
	Regionalgeographie (Länderkunde) → 4.4	6.
	Landschaftsökologie → 4.4	7.
	... ggf. weitere Disziplinen	
5.2 Geschichte	Alte Geschichte	1.
	Mediävistik	2.
	Neuere Geschichte	3.
	Politische Geschichte	4.
	Zeitgeschichte	5.
	Kulturgeschichte	6.
	Wirtschafts- und Sozialgeschichte	7.
	... ggf. weitere Disziplinen	
5.3 Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre	Politikwissenschaft	1.
	Zeitgeschichte	2.
	Politische Theorie	3.
	Regierungslehre	4.
	Internationale Beziehungen	5.
	Soziologie	6.
	Jugendsoziologie	7.
	Medienwissenschaft	8.
	Konsumentenforschung	9.
	Betriebswirtschaftslehre	10.
	Volkswirtschaftslehre	11.
	Sozialpsychologie	12.

	Rechtswissenschaft	13.
	... ggf. weitere Disziplinen	
5.4	Politik	
	Politikwissenschaft	1.
	Zeitgeschichte	2.
	Politische Theorie	3.
	Regierungslehre	4.
	Vergleichende Politikwissenschaft	5.
	Politische Ökonomie	6.
	Volkswirtschaftslehre	7.
	Politische Soziologie	8.
	Internationale Beziehungen	9.
	Jugendsoziologie	10.
	Medienwissenschaft	11.
	Rechtswissenschaft	12.
	... ggf. weitere Disziplinen	
5.5	Wirtschaft	
	Mikroökonomik	1.
	Makroökonomik	2.
	Theorie der Wirtschaftspolitik	3.
	Wirtschaftsgeschichte	4.
	Konsumentenforschung	5.
	Betriebswirtschaftslehre	6.
	Rechtswissenschaft	7.
	Personalwirtschaft und Organisation	8.
	Arbeitswissenschaft	9.
	Wirtschaftssoziologie	10.
	Wirtschaftspsychologie	11.
	Zeitgeschichte	12.
	... ggf. weitere Disziplinen	
6	Musik	
	Historische Musikwissenschaft	1.
	Systematische Musikwissenschaft	2.
	Musikästhetik	3.
	Musikethnologie	4.
	Kulturwissenschaft	5.
	Musikpraxis	6.
	Musikpädagogik	7.
	... ggf. weitere Disziplinen	
7	Kunst	
	Kunstwissenschaft	1.
	Kunstgeschichte	2.
	Architektur	3.
	Medienwissenschaft	4.
	Kulturwissenschaft	5.
	Künstlerische Praxis	6.
	Kunstpädagogik	7.
	Philosophie der Kunst	8.
	... ggf. weitere Disziplinen	
8	Sport	
	Bewegungs- und Trainingswissenschaft	1.
	Sportmedizin	2.

		Sportpädagogik	3.
		Sportsoziologie	4.
		Sportpsychologie	5.
		Sportpraxis	6.
		... ggf. weitere Disziplinen	
9	2. Fremdsprache	Literaturwissenschaft (Schwerpunkt: sprachgruppenspezifische Literatur)	1.
		Linguistik	2.
		Rhetorik, Stilistik	3.
		Area Studies	4.
		Medienwissenschaft	5.
		Kulturwissenschaft	6.
		... ggf. weitere Disziplinen	
10	Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt	Arbeitswissenschaft	1.
		Arbeitssoziologie	2.
		Berufs- und Professionssoziologie	3.
		Mikroökonomik	4.
		Personalwirtschaft und Organisation	5.
		Arbeitsrecht	6.
		Arbeitspolitik	7.
		Arbeitspsychologie	8.
		Organisationssoziologie	9.
		Jugendsoziologie	10.
		Sozialpsychologie	11.
		... ggf. weitere Disziplinen	
11	Religion	Altes Testament (evangelisch, katholisch, usw.)	1.
		Neues Testament (s. o.)	2.
		Kirchengeschichte (s. o.)	3.
		Systematische Theologie (Dogmatik, Ethik) (s. o.)	4.
		Christliche Gesellschaftslehre (s. o.)	5.
		Religionspädagogik (s. o.)	6.
		Praktische Theologie (s. o.)	7.
		... ggf. weitere Disziplinen	
insg.	15 Schulfächer / Fächergruppen	Disziplinen insgesamt [ohne Doppelzählungen]	109

Carolin Uppenbrock

Fakten statt Fiktionen

Zur Situation der sozialwissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Sekundarstufe I

Inhalt

1 Das methodische Vorgehen	55
2 Die Stundentafeln	59
3 Die curricularen Vorgaben	63
4 Tabellen zu den Stundentafeln	65
5 Übersichten zu den curricularen Vorgaben.....	80
6 Fächer und Stundentafeln weiterer Bundesländer.....	98

1 Das methodische Vorgehen

1.1 Stundentafeln der einzelnen Bundesländer für die Sekundarstufe I

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Tabellen beziehen sich auf die offiziellen Angaben zu den Stundentafeln der ausgewählten Bundesländer für die Sekundarstufe I in der Schulform Gymnasium (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz).

Die in den Tabellen der einzelnen Bundesländer angegebenen Zahlen sind die Jahreswochenstundenzahlen für ein Fach in einer Jahrgangsstufe. D. h. wenn in Niedersachsen für das Fach Deutsch in der 5. Jahrgangsstufe 5 Unterrichtsstunden angegeben werden, muss in der gesamten 5. Jahrgangsstufe insgesamt fünf Stunden pro Woche das Fach Deutsch unterrichtet werden. In der Regel können die Schulen selbst entscheiden, ob sie beispielsweise an jedem Wochentag eine Stunde Deutsch einteilen, Doppelstunden einrichten oder Ähnliches.

In der vorletzten Spalte jeder Landestabelle ist angegeben, wie viele Wochenstunden insgesamt in der Sekundarstufe I auf das jeweilige Fach fallen. Die letzte Spalte gibt den prozentualen Anteil am gesamten Stundenkontingent der Sekundarstufe I an.

1.2 Jahrgangsstufenrelativer Vergleich der Stundentafeln

Die Tabellen, die einen Vergleich zwischen den untersuchten Bundesländern ziehen, enthalten die zahlenmäßigen Angaben über die *gesamte Sekundarstufe I*. Hierbei ist zu beachten, dass die Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen sowie in Hessen, lediglich die Jahrgangsstufen 5 bis einschließlich 9 umfasst. Bei den anderen vier untersuchten Ländern umfasst diese auch die 10. Jahrgangsstufe. Dementsprechend können die absoluten Zahlen irreführend wirken, sodass ein angemessener Vergleich nur auf Basis der relativen Zahlen stattfinden kann (vgl. Tabelle 26). Bei der Darstellung und Auswertung der relativen Zahlen werden somit die Werte der Jahrgangsstufen 5 bis 9 von Hessen und Nordrhein-Westfalen verwendet; bei den anderen Ländern jeweils die Werte der Jahrgangsstufen 5 bis 10.

Bei diesem direkten Vergleich der Fächer in den jeweiligen Ländern wurden die Bezeichnungen der Fächer beibehalten⁶³. Beispielsweise ergibt sich im Rahmen der ökonomischen Bildung, dass es die Fächer *Wirtschaft*, aber auch *Politik/Wirtschaft* sowie *Wirtschaft/Recht* gibt.

Da die einzelnen Länder ihren Gymnasien ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Umsetzung der Stundentafeln bieten, ergeben sich in vielerlei Hinsicht Differenzen, die einen Vergleich erschweren. Dies äußert sich dadurch, dass es verschiedene Wahlpflichtbereiche, Profile, Schwerpunktsetzungen u. Ä. gibt. Diese individuellen Bereiche umfassen zudem in jedem Bundesland eine unterschiedliche Anzahl von Stunden (von 1 bis hin zu 18 Stunden). Da diese Ergänzungsstunden keinem spezifischen Fach zugeordnet werden können, wurden diese im Zuge des Vergleichs nicht berücksichtigt und dementsprechend herausgerechnet, sodass sich die relativen Angaben auf ein reduziertes Gesamtstundenkontingent beziehen. Beispielsweise bedeutet dies für das Gymnasium in Baden-Württemberg, dass das eigentlich angesetzte Gesamtstundenkontingent von 200 Stunden in der Sekundarstufe I um die Poolstunden (10), sowie die Stunden für individuelle Profile (12) vermindert wird. Somit verbleibt ein reduziertes Kontingent von 178 Stunden, auf welches sich der prozentuale Ländervergleich bezieht.

1.3 Erläuterungen zu einzelnen Ländern

Nordrhein-Westfalen

Den Fächern des Lernbereichs Naturwissenschaften stehen insgesamt 20 Stunden zur Verfügung (vgl. Tabelle 11). Durch das Land ist vorgegeben, dass alle drei Fächer (Biologie, Chemie, Physik) in der gesamten Sekundarstufe I mit mindestens 6 Wochenstunden unterrichtet werden müssen. Für den Vergleich ist die Gesamtstunden-

⁶³ Mit Ausnahme von Religionslehre (in Bayern und Baden-Württemberg: *Religionslehre/Ethik*, in Hessen und Rheinland-Pfalz: *Religion/Ethik*, in Niedersachsen: *Religion/Werte und Normen*) und Erdkunde (in Bayern und Baden-Württemberg: *Geographie*).

zahl rechnerisch gleichmäßig auf die drei Fächer aufgeteilt worden; pro Fach sind in der Sekundarstufe I somit durchschnittlich 6,7 Stunden zu unterrichten⁶⁴.

Für die Fächer Kunst und Musik wird ebenfalls ein zusammengefasstes Stundenkontingent angegeben, sodass die insgesamt 14 Stunden rechnerisch gleichmäßig auf jeweils 7 Stunden pro Fach aufgeteilt wurden.

Baden-Württemberg

Im Fächerverbund Gemeinschaftskunde-Wirtschaft-Geografie obliegt die stundenmäßige Aufteilung den einzelnen Schulen. In den Tabellen wurden die Fächer daher rechnerisch gleichmäßig aufgeteilt. Da für die drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer insgesamt 14 Stunden zur Verfügung stehen (vgl. Tabelle 16), ergeben sich für den Vergleich durchschnittlich je 4,7 Stunden pro Fach.

Den naturwissenschaftlichen Fächern stehen insgesamt 25 Stunden zur Verfügung. Auch hier wurde dieses Stundenkontingent gleichmäßig auf die Fächer Biologie, Chemie sowie Physik aufgeteilt, sodass für den Vergleich rechnerisch 8,3 Stunden je Fach zustande kommen⁶⁵.

Das gleiche Verfahren wurde auch für die künstlerischen Fächer und die Fremdsprachen angewandt, wobei von den insgesamt 18 Stunden der künstlerischen Fächer rechnerisch jeweils 9 Stunden auf die Fächer Kunst und Musik verteilt wurden und von den 40 Stunden der Fremdsprachenfächer je 20 auf die erste und zweite Fremdsprache aufgeteilt wurden.

Niedersachsen

In Niedersachsen stehen den Gymnasien zwei verschiedene Stundentafeln als Modell zur Verfügung. „Der Schulvorstand entscheidet, nach welcher Stundentafel der Unterricht erteilt wird; er kann auch entscheiden, dass der Unterricht für den einen Teil der Lerngruppen nach Stundentafel 1 und für den anderen Teil der Lerngruppen nach Stundentafel 2 erteilt wird“ (Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem 2009).

Da die Stundentafel 1 mehr Umsetzungsmöglichkeiten in Bezug auf Profilunterricht und individuelle Schwerpunktsetzungen bietet, wurde für unsere Tabellen als Datengrundlage für den Vergleich die Stundentafel 2 genutzt (vgl. Tabelle 13).

Rheinland-Pfalz

In der 5. und 6. Klasse wird der Fächerverbund Erdkunde-Geschichte-Sozialkunde mit insgesamt 3 Stunden fächerübergreifend unterrichtet (vgl. Tabelle 18). Diese 3 Stunden wurden rechnerisch gleichmäßig mit jeweils 1 Stunde auf die einzelnen Fächer aufgeteilt.

⁶⁴ Diese rechnerische Aufteilung von Stundenkontingenten erfolgt nur, wenn es von den Ministerien keine spezifischeren Angaben zu den Stundentafeln gibt. Selbstverständlich kann die tatsächliche Aufteilung der Stunden hier wie auch in allen anderen Ländern und Lernbereichen anders ausfallen.

⁶⁵ In der 5. und 6. Klasse werden die naturwissenschaftlichen Fächer fächerübergreifend unterrichtet („Naturphänomene“).

1.4 Durchschnittliche Gesamtstundentafeln

Diese Stundentafeln zeigen die durchschnittlichen Wochenstunden aus der gesamten Sekundarstufe I (nur Gymnasium) für die unterrichteten Fächer aller untersuchten Länder auf (vgl. Tabelle 27, Tabelle 31). Zunächst wird jedes Unterrichtsfach einzeln dargestellt. Hierfür wurde das arithmetische Mittel berechnet, indem die Wochenstundenzahlen der einzelnen Fächer für die gesamte Sekundarstufe I von jedem Bundesland aufaddiert und durch die Anzahl der Bundesländer, in denen das entsprechende Fach unterrichtet wird, geteilt wurden⁶⁶. Zudem wurden auch die relativen Anteile am gesamten Unterricht berechnet. Die prozentualen Zahlen geben somit an, welchen durchschnittlichen Anteil ein Fach am gesamten Unterricht in der Sekundarstufe I trägt – immer bezogen auf den Durchschnitt der hier untersuchten Länder, in denen das Fach unterrichtet wird. Bei den Angaben zu den einzelnen Fächern kommen dadurch teilweise sehr unterschiedliche Größenordnungen zustande, weil die Namen der Fächer originalgetreu beibehalten wurden; manche Fächer wie beispielsweise Mathematik werden in jedem Bundesland unterrichtet, andere hingegen, wie etwa Gemeinschaftskunde, nur in einem Bundesland.

Neben den Einzeldarstellungen wurden die Fächer in weiteren Tabellen zu Fächergruppen zusammengefasst (vgl. Tabelle 29, Tabelle 33). Zur Ermittlung der durchschnittlichen Wochenstunden der Fächergruppen in der Sekundarstufe I wurde in einem ersten Schritt der jeweilige Umfang einer Fächergruppe für jedes Bundesland ermittelt. Anschließend wurde hier das arithmetische Mittel errechnet, indem die aufsummierte Stundenzahl der jeweiligen Fächergruppe durch die Anzahl aller Länder (sechs) geteilt wurde. Auch diese Ergebnisse werden zusätzlich prozentual dargestellt.

Bei den zusammengefassten Gruppen ist zu beachten, dass zwar die gesellschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und künstlerisch-musischen Fächer sowie die Fremdsprachen in jeweils eine Gruppe geordnet wurden, die Fächer Deutsch, Mathematik, Sport, Religionslehre und Informatik jedoch nicht. Das bedeutet zum einen, dass die verschiedenen *Fächergruppen*, bestehend aus 2 bis 7 Unterrichtsfächern, nicht zulänglich mit *einzelnen Fächern* zu vergleichen sind. Zum anderen wird aber auch gerade dadurch deutlich, welcher großer Unterschied in den Wochenstundenumfängen besteht, die den Einzelfächern zugeordnet werden.

⁶⁶ Für die Berechnung der Durchschnittswerte wurde von den bayerischen Stundentafeln die des naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasiums zugrunde gelegt.

2 Die Stundentafeln

2.1 Fächer und ihre Bezeichnungen in den Bundesländern

In den Tabellen sind die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer am Gymnasium der sechs einwohnerstärksten Bundesländer dargestellt: Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz. Einen Gesamtüberblick über die Stundentafeln der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Sekundarstufe I der übrigen 10 Bundesländer geben die Tabellen am Ende dieses Beitrags (Tabelle 46 bis Tabelle 55) ; sie enthalten auch Links zu den einzelnen Lehr- oder Bildungsplänen.

Aufgrund der föderalistischen Struktur im Bildungssystem ergeben sich viele Differenzen in der Ausgestaltung der Stundentafeln. Die sozialwissenschaftlichen Fächer haben je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen und gehen teilweise Fächerverbünde ein. In Nordrhein-Westfalen setzt sich der Lernbereich Gesellschaftslehre aus den Fächern *Geschichte*, *Erdkunde* sowie *Politik/Wirtschaft* zusammen und hat für den Lernbereich insgesamt eine Vorgabe an Stundenzahlen (18 Stunden für die Klassen 5 bis 9).

In Niedersachsen hingegen sind die Fächer einzeln aufgelistet und jedem wird eine spezifische Anzahl an Stunden vorgegeben – so auch dem Fach *Politik-Wirtschaft* (6 Stunden für die Klassen 5 bis 10).

In Hessen wird dem gleichnamigen Fach *Politik und Wirtschaft* ähnlich wie in Niedersachsen ein bestimmtes Stundenkontingent vorgegeben (7 Stunden für die Klassen 5 bis 9).

Baden-Württemberg stellt in der Reihe der untersuchten Bundesländer das einzige Land mit einem Fächerverbund im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fächer in der Sekundarstufe I dar. Dem Verbund *Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde* wird ein gemeinsames Stundenkontingent zur Verfügung gestellt (14 Stunden für die Klassen 5 bis 10).

Bayern stellt mit insgesamt vier verschiedenen Typen von Gymnasien einen besonderen Fall dar. Das sprachliche, naturwissenschaftlich-technologische, musische sowie das wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Gymnasium bieten unterschiedliche Fächer und Schwerpunktsetzungen an. Für unsere Zwecke wurden das sprachliche und das naturwissenschaftlich-technologische Gymnasium näher untersucht. In beiden wird das Fach *Wirtschaft und Recht* in der Sekundarstufe I unterrichtet (mit je 4 Wochenstunden für die Klassen 5 bis 10). Hinzu kommt jeweils das Fach *Sozialkunde*, welchem in der zehnten Jahrgangsstufe 1 Wochenstunde zugeteilt wird.

Als einziges der sechs Bundesländer, das kein namentlich ökonomisches Unterrichtsfach verpflichtend unterrichtet, stellt sich Rheinland-Pfalz dar; es arbeitet mit Richtlinien zur ökonomischen Bildung⁶⁷. Hier wird dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich,

⁶⁷ Ergänzend zu den Lehrplänen gibt es in Rheinland-Pfalz Richtlinien zur ökonomischen Bildung, deren Zielsetzungen „in die bestehenden Schulfächer integriert“ werden, „d.h. sie sind nicht einem einzelnen Fach zugeordnet“ (MBFJ RP 2003, 2). Derartige Richtlinien gibt es ebenfalls in Nordrhein-Westfalen in Form von Rahmenvorgaben für die ökonomische wie auch die politische Bildung.

bestehend aus *Erdkunde*, *Geschichte* und *Sozialkunde*, eine gemeinsame Wochenstundenzahl zugerechnet (19 Stunden für die Klassen 5 bis 10), wovon die wenigsten Stunden (4) dem Fach Sozialkunde zugerechnet werden.

Die namentlichen Bezeichnungen der sozialwissenschaftlichen Fächer betrachtend, fällt auf, dass in fünf von sechs Bundesländern *Wirtschaft* explizit in den Stundentafeln enthalten ist, *Politik/NN* und *Sozialkunde* bzw. *Gemeinschaftskunde* hingegen nur in drei Ländern. Die Fachbezeichnung *Politik* (ohne Zusatz) für ein eigenständiges Unterrichtsfach kommt in den Stundentafeln der Sekundarstufe I gar nicht vor. Damit muss man feststellen, dass in der gymnasialen Sekundarstufe I der sechs großen Bundesländer ein eigenständiges Fach Politik nicht mehr existiert.

Da die Bezeichnungen der Fächer jedoch nicht ausschlaggebend für das inhaltlich zu Unterrichtende und die zu erwerbenden Kompetenzen sind, und in den vorangehenden Ausführungen bereits die Interdisziplinarität vieler Fächer dargestellt wurde, lohnt sich ein genauerer Blick in die curricularen Vorgaben (vgl. Kapitel 3).

2.2 Gewichtung der sozialwissenschaftlichen Fächer in den Stundentafeln

Wie bereits erwähnt, stellt sich bei einem Vergleich der Stundentafeln das Problem der unterschiedlichen Dauer der Sekundarstufe I. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Inhalte der Tabellen, welche die Werte der Jahrgangsstufen 5 bis 10 enthalten. Da die Angaben Nordrhein-Westfalens und Hessens aufgrund ihrer besonderen Strukturen nur bis einschließlich Jahrgangsstufe 9 reichen, wird für einen besseren Vergleich im weiteren Verlauf mit den relativen Zahlen gearbeitet (vgl. Tabelle 26).

Das Fach Politik/Wirtschaft nimmt in *Nordrhein-Westfalen* mit insgesamt etwa 6 Wochenstunden einen Anteil von 4,08% des gesamten Unterrichts in der Sekundarstufe I ein.

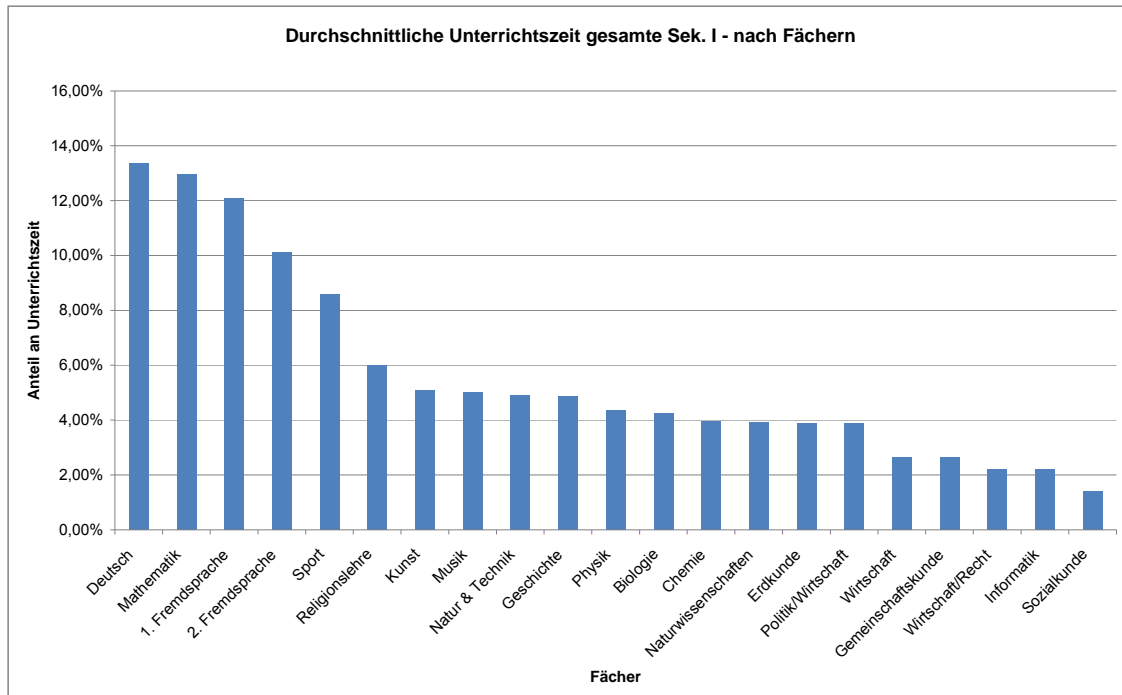
Das namentlich gleiche Fach kommt in *Niedersachsen* (Politik-Wirtschaft) mit 6 Stunden auf einen Anteil von 3,14% und in *Hessen* (Politik und Wirtschaft) mit 7 Stunden auf einen Anteil von 4,40%.

In *Bayern* wird das Fach Wirtschaft/Recht 4-stündig unterrichtet und trägt somit am sprachlichen Gymnasium einen Anteil von 2,12% und am naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasium einen Anteil von 2,19%. Sozialkunde wird nur in der 10. Jahrgangsstufe einstündig unterrichtet und kommt somit auf einen geringen Anteil von 0,53% (sprachliches Gymnasium) bzw. 0,55% (naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium). Mit diesem halben Prozent Unterrichtszeit, das für die politische Bildung im engeren Sinne bereitgestellt wird, bildet Bayern das absolute Schlusslicht. Religionslehre wird fast zwölf Mal so viel Unterrichtszeit gewährt (vgl. Tabelle 26).

In *Baden-Württemberg* wird dem Fächerverbund Geografie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde ein Gesamtkontingent von 14 Wochenstunden zur Verfügung gestellt. Da davon rechnerisch im Durchschnitt etwa 4,7 Stunden auf Wirtschaft wie auch Gemeinschaftskunde fallen, tragen diese beiden Fächer einen Anteil von 2,62% am gesamten Unterricht.

In *Rheinland-Pfalz* stehen den drei Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs insgesamt 19 Stunden zur Verfügung, wovon 4 Stunden dem Fach Sozialkunde zuteil kommen. Dies macht rechnerisch einen Anteil von 2,25% am Unterrichtsgeschehen aus.

Abbildung 12: Fächer nach durchschnittlicher Unterrichtszeit



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sozialwissenschaftlichen Fächer je Bundesland zwischen 2,25% und 4,40% des gesamten Unterrichts laut Studententafel ausmachen. Damit nehmen sie einen deutlich geringeren Anteil als so genannte „Hauptfächer“ wie Deutsch (durchschnittlich 13,34%), Mathematik (12,96%), die erste Fremdsprache (12,09%) und die zweite Fremdsprache (10,11%) ein. Doch auch mit den Durchschnittswerten der so genannten „Nebenfächer“ verglichen, liegen die sozialwissenschaftlichen Fächer weiter zurück. Sowohl Sport (8,58%), Religion (6,01%) als auch Kunst (5,09%) und Musik (5,00%) haben einen deutlich höheren Anteil an der gesamten Unterrichtszeit.

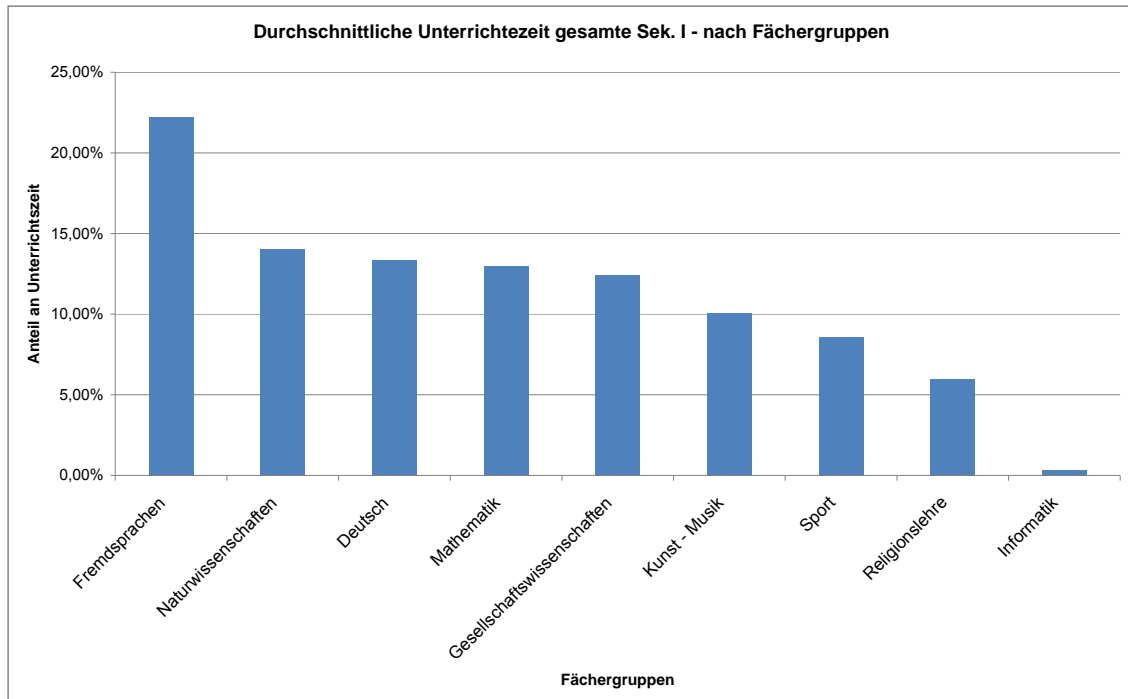
Diese vergleichsweise Einordnung zu den aufgestellten Durchschnittswerten für die einzelnen Fächer wird jedoch dadurch erschwert, dass – wie oben beschrieben – die länderspezifischen Bezeichnungen der einzelnen Fächer beibehalten wurden und somit fünf verschiedene sozialwissenschaftliche Fächer bestehen, von denen einige nur in einem Bundesland unterrichtet werden. Daher ist es sinnvoll, die Fächer in Gruppen von Lernbereichen einzuteilen.

Bei der Aufteilung in Fächergruppen fällt vor allem ein Unterschied zwischen der Gewichtung der naturwissenschaftlichen und der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auf: Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer⁶⁸ werden mit 12,42% Unterrichtszeit

⁶⁸ Diese setzen sich hier aus der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe mit Wirtschaft, Politik/Wirtschaft, Wirtschaft/Recht, Sozialkunde und Gemeinschaftskunde, sowie aus Geschichte und Erdkunde zusammen.

durchschnittlich weniger unterrichtet als die naturwissenschaftlichen Fächer⁶⁹ mit 14,04%. Rechnet man von der Unterrichtszeit für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer den Anteil für Geschichte und Erdkunde heraus, verbleibt für die sozialwissenschaftlichen Fächer lediglich ein Anteil von 3,64% an der gesamten Unterrichtszeit.

Abbildung 13: Fächergruppen nach durchschnittlicher Unterrichtszeit



Darüber hinaus geht aus den Stundentafeln der hier betrachteten Länder auch hervor, dass die naturwissenschaftlichen Fächer zu Beginn der Sekundarstufe I in vier von sechs Ländern *fächerübergreifend* unterrichtet werden⁷⁰, die sozialwissenschaftlichen Fächer hingegen nicht.

Die Fremdsprachen nehmen bei dem Vergleich der Fächergruppen mit fast einem Viertel der Unterrichtszeit (22,21%) den größten Anteil ein.

⁶⁹ Hierfür wurden Biologie, Chemie, Physik, Natur und Technik und Naturwissenschaften zusammengefasst.

⁷⁰ In Rheinland-Pfalz werden in der 5. und 6. Jahrgangsstufe *Naturwissenschaften* unterrichtet, in Baden-Württemberg *Naturphänomene*, in Bayern in den Stufen 5, 6 und 7 *Natur und Technik*. In Niedersachsen wird in den Erläuterungen zu den Stundentafeln darauf hingewiesen, dass in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die naturwissenschaftlichen Fächer *fächerübergreifend* unterrichtet werden sollen.

3 Die curricularen Vorgaben

3.1 Unterschiedliche Zuschnitte der curricularen Vorgaben

Nicht nur die Namensgebung der Fächer, auch die inhaltlichen Vorgaben für Schulen und Lehrkräfte folgen je nach Land unterschiedlichen Konzeptionen. Neben den Vorgaben des Kultusministeriums gibt es von den Ländern unterschiedliche Typen von gesetzlichen Vorgaben für die Unterrichtsinhalte: In Niedersachsen gibt es ein Kerncurriculum, in Hessen, Rheinland-Pfalz und Bayern einen Lehrplan, Baden-Württemberg bietet einen Bildungsplan, Nordrhein-Westfalen einen Kernlehrplan sowie Richtlinien und Lehrpläne. Darüber hinaus bestehen Rahmenvorgaben sowie Richtlinien für politische Bildung und ökonomische Bildung⁷¹.

Innerhalb dieser Vorgaben schreiben die Länder verbindliche und unverbindliche Themen, Lernbereiche, und -inhalte, Schwerpunktsetzungen, Problemfragen, Leitfragen, mögliche Teilziele sowie prozessbezogene und inhaltliche Kompetenzen vor. Neben diesen verschiedenen Zuschnitten und Termini, gibt es zudem auch generell unterschiedliche Inhalte wie auch Maßgaben, was verpflichtende und nicht verpflichtende Elemente für den Unterricht anbelangt.

3.2 Interdisziplinarität der sozialwissenschaftlichen Schulfächer

Jedes Unterrichtsfach bezieht sich auf unterschiedlichen Teildisziplinen – so auch die sozialwissenschaftlichen Fächer. Neben den gängigen Inhalten aus Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften (meist ausschließlich oder vorwiegend Volkswirtschaftslehre) kommen auch weitere Disziplinen hinzu. Die Länder betonen auch zumeist neben der Möglichkeit und Erwünschtheit des fächerübergreifenden Lernens die Interdisziplinarität der jeweils zu unterrichtenden Fächer.

So hält beispielsweise *Bayern* in seinem Lehrplan zum Fach Sozialkunde fest: „Als Leitfach der politischen Bildung macht es sich das Fach Sozialkunde zur Aufgabe, Kenntnisse, die in den vorangegangenen Jahrgangsstufen in verschiedenen anderen Fächern, insbesondere Katholische und Evangelische Religionslehre bzw. Ethik, Geschichte, Geographie sowie Wirtschaft und Recht, im Sinn eines aufbauenden Lernens im Bereich der politischen Bildung erworben wurden, nach den Kategorien des Faches zu systematisieren und in einen umfassenden, das Politische akzentuierenden Zusammenhang zu stellen“ (Staatsinstitut München 2004a).

In *Baden-Württemberg* wird die ökonomische Bildung mit den Fächern Gemeinschaftskunde und Geografie zu einem Fächerverbund gefasst und tritt nicht als separates Unterrichtsfach auf: „In einem durchgängig abgestimmten, stufenadäquaten Fachunterricht in den Fächern Gemeinschaftskunde und Geographie erfolgt die Vermittlung von geographischen, politischen, rechtlichen, soziologischen und wirtschaftlichen Grundkenntnissen und -kompetenzen, die schrittweise ihre fachspezifische Vertiefung erfah-

⁷¹ In den Lehrplananalysen wird auf die bereits erwähnten allgemeinen Vorgaben und Richtlinien zur politischen und ökonomischen Bildung nicht eingegangen.

ren. Die einzelnen Fächer und Fachbereiche werden je nach schulischer Entscheidung organisatorisch abgestimmt von den jeweiligen Fachlehrkräften in Gemeinschaftskunde beziehungsweise Geographie unterrichtet. Die Bildungsstandards Wirtschaft werden in die Fächer Geographie und Gemeinschaftskunde integriert. Dabei ist Geographie in den Klassen 5 bis 7 und Gemeinschaftskunde in den Klassen 8 bis 10 Leitfach für Wirtschaft“ (MKS BW 2004, 235).

Niedersachsen, Hessen sowie Nordrhein-Westfalen haben Politik und Wirtschaft zu einem Fach zusammengefasst. Politische und ökonomische Bildung im Rahmen eines Faches gemeinsam zu vermitteln, wird von *Niedersachsen* dadurch begründet, dass Politik und Wirtschaft zwar „spezifischen Gesetzmäßigkeiten folgen und deswegen auch spezifischer Erkenntnisverfahren bedürfen“, aber dennoch „einander bedingen und beeinflussen“ (Kultusministerium Niedersachsen 2006, 8). In *Hessen* werden zudem die unterschiedlichen Wissenschaften, die in das Fach inkludiert werden, genannt: „Um Sachverhalte und offene Fragen rational untersuchen, verstehen und bewerten sowie kontroverse Einschätzungen nachvollziehen und einschätzen zu können, vermittelt der Unterricht in Politik und Wirtschaft das notwendige Orientierungswissen aus der politischen Wissenschaft, der Soziologie, dem Recht und der Ökonomie [...]“ (Kultusministerium Hessen 2010, 3).

Nordrhein-Westfalen erkennt die Notwendigkeit der Verbindung der verschiedenen Disziplinen ebenfalls und nimmt noch weitere Aspekte aus dem erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Bereich auf: „Gemeinsam mit dem Fach Politik in der Sekundarstufe I (und dem Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe) bezieht sich Politik (Wirtschaft) auf Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politologie, wobei auch sozialpsychologische, rechtswissenschaftliche, ökologische und erziehungswissenschaftliche Begriffe und Ergebnisse aufgenommen werden“ (MSW NRW 2008, 31).

4 Tabellen zu den Stundentafeln

4.1 Fächer und ihre Bezeichnungen in den Bundesländern

Tabelle 11: Nordrhein-Westfalen, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5. - 6.	7. - 9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Deutsch	8	11	19	11,66%
Mathematik	8	11	19	11,66%
Englisch	8 (4)	10	18 (14)	11,04%
Religionslehre	4	6	10	6,13%
Sport	6-8	7-9	15	9,20%
Gesellschaftslehre ⁷²	6	12	18	11,04%
Naturwissenschaften ⁷³	6	14	20	12,27%
2. Fremdsprache	4 (8)	10	14 (18)	8,59%
Kunst / Musik	8	6	14	8,59%
Wahlpflichtunterricht	-	4-6	4-6	3,07%
Ergänzungsstunden	-	-	10-12	6,75%
Alle Fächer gesamt	Klasse 5: 30-33 Klasse 6: 30-33	Klasse 7: 31-34 Klasse 8: 31-34 Klasse 9: 32-35	163	100,00%
Reduziertes Kontingent			147	

Tabelle 12: Niedersachsen I⁷⁴, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	10.	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Deutsch	5	4	4	3	4	3	23	11,98%
1. Fremdsprache	4	4	4	3	4	3	22	11,46%
2. Fremdsprache	-	4	4	4	3	4	19	9,90%
3. Fremdsprache	-	-	-	-	-	-	0	0,00%
Musik	2	2	1	1	1	2	9	4,69%
Kunst	2	2	2	1	1	2	10	5,21%
Geschichte	2	1	2	2	1	2	10	5,21%
Erdkunde	2	2	1	1	1	2	9	4,69%
Politik – Wirtschaft	-	-	-	2	2	2	6	3,13%
Religion	2	2	2	2	2	2	12	6,25%
Mathematik	5	4	3	4	3	4	23	11,98%
Biologie ⁷⁵	3	3	2	1	1	2	9	4,69%
Chemie			1	1	2	2	7	3,65%
Physik			1	2	2	2	9	4,69%
Sport	2	2	2	2	2	2	12	6,25%
Verfügungsstunde	1	-	-	-	-	-	1	0,52%
Profilunterricht	-	-	3	4	4	-	11	5,73%
Wahlunterricht	+	+	+	+	+	+		
Alle Fächer gesamt	30	30	32	33	33	34	192	100,00%
Reduziertes Kontingent							180	

⁷² *Geschichte, Erdkunde, Politik/Wirtschaft.* Alle Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre werden in Klasse 9 unterrichtet und müssen in der gesamten Sekundarstufe I mit jeweils mindestens 6 Wochenstunden unterrichtet werden.

⁷³ *Biologie, Chemie, Physik.* Alle Fächer des Lernbereichs Naturwissenschaften werden in Klasse 9 unterrichtet und müssen in der gesamten Sekundarstufe I mit jeweils mindestens 6 Wochenstunden unterrichtet werden. Der Unterricht im Fach Chemie beginnt in der Regel ab der Klasse 7.

⁷⁴ Der Schulvorstand entscheidet, nach welcher Stundentafel der Unterricht erteilt wird; er kann auch entscheiden, dass der Unterricht für den einen Teil der Lerngruppen nach Stundentafel 1 und für den anderen Teil der Lerngruppen nach Stundentafel 2 erteilt wird.

⁷⁵ Die naturwissenschaftlichen Fächer werden im 5. und 6. Schuljahrgang fachübergreifend unterrichtet. In Schuljahrgang 10 kann wahlweise auch Informatik an die Stelle eines naturwissenschaftlichen Faches treten.

Tabelle 13: Niedersachsen II, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	10.	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Deutsch	5	4	4	4	4	3	24	12,50%
1. Fremdsprache	4	4	4	4	4	3	23	11,98%
2. Fremdsprache	-	4	4	4	4	4	20	10,42%
3. Fremdsprache	-	-	-	-	-	-	0	0,00%
Musik	2	2	1	2	1	2	10	5,21%
Kunst	2	2	2	1	2	2	11	5,73%
Geschichte	2	1	2	2	2	2	11	5,73%
Erdkunde	2	2	1	1	2	2	10	5,21%
Politik – Wirtschaft	-	-	-	2	2	2	6	3,13%
Religion	2	2	2	2	2	2	12	6,25%
Mathematik	5	4	4	4	3	4	24	12,50%
Biologie			2	2	1	2	10	5,21%
Chemie	3	3	2	1	2	2	8	4,17%
Physik			2	2	2	2	10	5,21%
Sport	2	2	2	2	2	2	12	6,25%
Verfügungsstunde	1	-	-	-	-	-	1	0,52%
Wahlunterricht	+	+	+	+	+	+	+	

Tabelle 14: Bayern – Sprachliches Gymnasium, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	10.	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Religionslehre / Ethik	2	2	2	2	2	2	12	6,19%
Deutsch	5	4	4	4	4	3	24	12,37%
Englisch/ Franz./ Latein	5	4	3	3	3	3	21	10,82%
Englisch/ Franz./ Latein	-	4	4	4	3	3	18	9,28%
Franz./Ital./Russ./ Span./Griech.	-	-	-	4	4	4	12	6,19%
Mathematik	4	4	4	3	4	3	22	11,34%
Physik	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Chemie	-	-	-	-	2	2	4	2,06%
Biologie	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Natur & Technik	3	3	3	-	-	-	9	4,64%
Geschichte	-	2	2	2	2	1	9	4,64%
Sozialkunde	-	-	-	-	-	1	1	0,52%
Geographie	2	-	2	2	-	2	8	4,12%
Wirtschaft & Recht	-	-	-	-	2	2	4	2,06%
Kunst	2	2	2	1	1	1	9	4,64%
Musik	2	2	2	1	1	1	9	4,64%
Sport	3	3	3	2	2	2	15	7,73%
Intensivierung	2	2	1	-	-	-	5	2,58%
Alle Fächer gesamt	30	32	32	32	34	34	194	100,00%
Intensivierung	1	1	1	2	2	2	9	
Reduziertes Kontingent							189	

Tabelle 15: Bayern – Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	10.	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Religionslehre / Ethik	2	2	2	2	2	2	12	6,19%
Deutsch	5	4	4	4	4	3	24	12,37%
Englisch/ Franz./ Latein	5	4	3	3	3	3	21	10,82%
Englisch/ Franz./ Latein	-	4	4	4	3	3	18	9,28%
Mathematik	4	4	4	3	4	3	22	11,34%
Informatik	-	-	-	-	2	2	4	2,06%
Physik	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Chemie	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Biologie	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Natur & Technik	3	3	3	-	-	-	9	4,64%
Profilstunden	-	-	-	2	2	2	6	3,09%
Geschichte	-	2	2	2	2	1	9	4,64%
Sozialkunde	-	-	-	-	-	1	1	0,52%
Geographie	2	-	2	2	-	2	8	4,12%
Wirtschaft & Recht	-	-	-	-	2	2	4	2,06%
Kunst	2	2	2	1	1	1	9	4,64%
Musik	2	2	2	1	1	1	9	4,64%
Sport	3	3	3	2	2	2	15	7,73%
Intensivierung	2	2	1	-	-	-	5	2,58%
Alle Fächer gesamt	30	32	32	32	34	34	194	100,00%
Intensivierung	1	1	1	2	2	2	9	
Reduziertes Kontingent							183	

Tabelle 16: Baden-Württemberg, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Religionslehre / Ethik ⁷⁶	11/7	3,50%
Deutsch	24	12,00%
Geschichte	10	5,00%
1. und 2. Fremdsprache	40	20,00%
Mathematik	24	12,00%
Naturwissenschaften ⁷⁷	25	12,50%
Sport	16	8,00%
Künstlerische Fächer	18	9,00%
Geogr.-Wirtschaft-Gemeinschaftsk.	14	7,00%
Profile	12	6,00%
Poolstunden	10	5,00%
Alle Fächer gesamt	200-204	100,00%
Reduziertes Kontingent	178	

⁷⁶ Die Wochenstundenzahl wird in Religionslehre unter Beteiligung der zuständigen kirchlichen Beauftragten festgelegt. Ethik wird ab Klasse 7 unterrichtet.

⁷⁷ In Klasse 5 und 6 wird Naturphänomene unterrichtet. Physik wird ab Klasse 7, Chemie ab Klasse 8 unterrichtet.

Tabelle 17: Hessen, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5. - 6.	7. - 9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Deutsch	11	12	23	14,38%
1. Fremdsprache	9	12	21	13,13%
2. Fremdsprache	5	11	16	10,00%
Mathematik	10	12	22	13,75%
Sport	6	8	14	8,75%
Religion/Ethik	4	6	10	6,25%
Kunst	8	6	7	4,38%
Musik			7	4,38%
Biologie	4	16	7	4,38%
Chemie			6	3,75%
Physik			7	4,38%
Erdkunde	2	17	5	3,13%
Geschichte			7	4,38%
Politik & Wirtschaft ⁷⁸			7	4,38%
Klassenlehrerstunde			1	0,63%
Alle Fächer gesamt	60	100	160	100,00%
Wahlunterricht / 3. Fremdsprache	5/6		5/6	
Reduziertes Kontingent			159	

Tabelle 18: Rheinland-Pfalz, Klasse 5-10

Fach / Schulstufe	5. - 6.	7. - 10.	5. bis 10. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 10.
Religion / Ethik	4	7	11	6,11%
Deutsch	9	15	24	13,33%
1. Fremdsprache	9	13	22	12,22%
2. Fremdsprache	4	13	17	9,44%
Mathematik	8	15	23	12,78%
Erdkunde	3	6	19	10,56%
Geschichte		7		
Sozialkunde		3		
Biologie	7	6	26	14,44%
Chemie		6		
Physik		7		
Bildende Kunst	4	6	10	5,56%
Musik	4	6	10	5,56%
Sport	6	10	16	8,89%
Klassenstunde	2	-	2	1,11%
Alle Fächer gesamt	60	120	180	100,00%
Reduziertes Kontingent			178	

⁷⁸ Die ökonomische Bildung ist Gegenstand des Unterrichts in unterschiedlichen Fächern nach Maßgabe der Lehrpläne.

4.2 Jahrgangsstufenstandardisierte Stundentafeln für die Sekundarstufe I des Gymnasiums

Die folgenden Stundentafeln wurden im Zuge besserer Vergleichsmöglichkeiten für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 insofern verändert, dass die 10. Klasse jeweils herausgerechnet wurde.

Tabelle 19: Niedersachsen I, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Deutsch	5	4	4	3	4	20	12,66%
1. Fremdsprache	4	4	4	3	4	19	12,03%
2. Fremdsprache	-	4	4	4	3	15	9,49%
3. Fremdsprache	-	-	-	-	-	0	0,00%
Musik	2	2	1	1	1	7	4,43%
Kunst	2	2	2	1	1	8	5,06%
Geschichte	2	1	2	2	1	8	5,06%
Erdkunde	2	2	1	1	1	7	4,43%
Politik – Wirtschaft	-	-	-	2	2	4	2,53%
Religion	2	2	2	2	2	10	6,33%
Mathematik	5	4	3	4	3	19	12,03%
Biologie			2	1	1	7	4,43%
Chemie	3	3	1	1	2	5	3,16%
Physik			1	2	2	7	4,43%
Sport	2	2	2	2	2	10	6,33%
Verfügungsstunde	1	-	-	-	-	1	0,63%
Profilunterricht	-	-	3	4	4	11	6,96%
Wahlunterricht	+	+	+	+	+	+	
Alle Fächer gesamt	30	30	32	33	33	158	100,00%
Reduziertes Kontingent						146	

Tabelle 20: Niedersachsen II, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Deutsch	5	4	4	4	4	21	13,29%
1. Fremdsprache	4	4	4	4	4	20	12,66%
2. Fremdsprache	-	4	4	4	4	16	10,13%
3. Fremdsprache	-	-	-	-	-	0	0,00%
Musik	2	2	1	2	1	8	5,06%
Kunst	2	2	2	1	2	9	5,70%
Geschichte	2	1	2	2	2	9	5,70%
Erdkunde	2	2	1	1	2	8	5,06%
Politik – Wirtschaft	-	-	-	2	2	4	2,53%
Religion	2	2	2	2	2	10	6,33%
Mathematik	5	4	4	4	3	20	12,66%
Biologie			2	2	1	8	5,06%
Chemie	3	3	2	1	2	6	3,80%
Physik			2	2	2	8	5,06%
Sport	2	2	2	2	2	10	6,33%
Verfügungsstunde	1	-	-	-	-	1	0,63%
Wahlunterricht	+	+	+	+	+	+	

Tabelle 21: Bayern – Sprachliches Gymnasium, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Religionslehre/ Ethik	2	2	2	2	2	10	6,25%
Deutsch	5	4	4	4	4	21	13,13%
Englisch/ Franz./ Latein	5	4	3	3	3	18	11,25%
Englisch/ Franz./ Latein	-	4	4	4	3	15	9,38%
Franz./Ital./Russ./ Span./Griech.	-	-	-	4	4	8	5,00%
Mathematik	4	4	4	3	4	19	11,88%
Physik	-	-	-	2	2	4	2,50%
Chemie	-	-	-	-	2	2	1,25%
Biologie	-	-	-	2	2	4	2,50%
Natur & Technik	3	3	3	-	-	9	5,63%
Geschichte	-	2	2	2	2	8	5,00%
Geographie	2	-	2	2	-	6	3,75%
Wirtschaft & Recht	-	-	-	-	2	2	1,25%
Kunst	2	2	2	1	1	8	5,00%
Musik	2	2	2	1	1	8	5,00%
Sport	3	3	3	2	2	13	8,13%
Intensivierung	2	2	1	-	-	5	3,13%
Alle Fächer gesamt	30	32	32	32	34	160	100,00%
Intensivierung	1	1	1	2	2	7	
Reduziertes Kontingent						155	

Tabelle 22: Bayern – Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium, Klasse 5-9

Fach / Schulstufe	5.	6.	7.	8.	9.	5. bis 9. gesamt	Prozent. Anteil 5. bis 9.
Religionslehre/ Ethik	2	2	2	2	2	10	6,25%
Deutsch	5	4	4	4	4	21	13,13%
Englisch/ Franz./ Latein	5	4	3	3	3	18	11,25%
Englisch/ Franz./ Latein	-	4	4	4	3	15	9,38%
Mathematik	4	4	4	3	4	19	11,88%
Informatik	-	-	-	-	2	2	1,25%
Physik	-	-	-	2	2	4	2,50%
Chemie	-	-	-	2	2	4	2,50%
Biologie	-	-	-	2	2	4	2,50%
Natur & Technik	3	3	3	-	-	9	5,63%
Profilstunden	-	-	-	2	2	4	2,50%
Geschichte	-	2	2	2	2	8	5,00%
Geographie	2	-	2	2	-	6	3,75%
Wirtschaft & Recht	-	-	-	-	2	2	1,25%
Kunst	2	2	2	1	1	8	5,00%
Musik	2	2	2	1	1	8	5,00%
Sport	3	3	3	2	2	13	8,13%
Intensivierung	2	2	1	-	-	5	3,13%
Alle Fächer gesamt	30	32	32	32	34	160	100,00%
Intensivierung	1	1	1	2	2	7	
Reduziertes Kontingent						151	

4.3 Stundentafeln der sechs großen Bundesländer im Vergleich

Tabelle 23: Stundentafelvergleich, Klasse 5-9⁷⁹ (absolut)

Fächer / Bundesländer	NRW	Bayern - Sprachl.	Bayern - Na- turwiss.-techn.	Baden- Württemberg	Niedersachsen	Hessen	Rheinland- Pfalz
Jahrgangsstufen	5.-9.	5.-9.	5.-9.	5.-10.	5.-9.	5.-9.	5.-10.
Deutsch	19	21	21	24	21	23	24
Mathematik	19	19	19	24	20	22	23
Sport	15	13	13	16	10	14	16
Religionslehre	10	10	10	7	10	10	11
Geschichte	6	8	8	10	9	7	8
Erdkunde	6	6	6	4,67	8	5	7
Wirtschaft				4,67			
Politik/Wirtschaft	6				4	7	
Wirtschaft/Recht		2	2				
Sozialkunde							4
Gemeinschaftskunde				4,67			
Biologie	6,67	4	4	8,33	8	7	6
Chemie	6,67	2	4	8,33	6	6	6
Physik	6,67	4	4	8,33	8	7	7
Natur & Technik		9	9				
Naturwissenschaften							7
1. Fremdsprache	18	18	18	20	20	21	22
2. Fremdsprache	14	15	15	20	16	16	17
3. Fremdsprache		8					
Kunst	7	8	8	9	9	7	10
Musik	7	8	8	9	8	7	10
Informatik			2				
Summe	147	155	151	178	157	159	178

⁷⁹ Bei dieser Tabelle, wie auch bei den folgenden, gibt die zweite Zeile jeweils an, auf welche Jahrgangsstufen sich die Werte im Detail beziehen (vgl. auch Kapitel 1.2).

Tabelle 25: Stundentafelvergleich, Klasse 5-10 (absolut)

Fächer / Bundesländer	NRW	Bayern - Sprachl.	Bayern - Naturwiss.-techn.	Baden-Württemberg	Niedersach-sen	Hessen	Rheinland-Pfalz
Jahrgangsstufen	5.-9.	5.-10.	5.-10.	5.-10.	5.-10.	5.-9.	5.-10.
Deutsch	19	24	24	24	24	23	24
Mathematik	19	22	22	24	24	22	23
Sport	15	15	15	16	12	14	16
Religionslehre	10	12	12	7	12	10	11
Geschichte	6	9	9	10	11	7	8
Erdkunde	6	8	8	4,67	10	5	7
Wirtschaft				4,67			
Politik/Wirtschaft	6				6	7	
Wirtschaft/Recht		4	4				
Sozialkunde		1	1				4
Gemeinschaftskunde				4,67			
Biologie	6,67	6	6	8,33	10	7	6
Chemie	6,67	4	6	8,33	8	6	6
Physik	6,67	6	6	8,33	10	7	7
Natur & Technik		9	9				
Naturwissenschaften							7
1. Fremdsprache	18	21	21	20	23	21	22
2. Fremdsprache	14	18	18	20	20	16	17
3. Fremdsprache		12					
Kunst	7	9	9	9	11	7	10
Musik	7	9	9	9	10	7	10
Informatik			4				
Summe	147	189	183	178	191	159	178

Gesamtstunden im Durchschnitt der sechs Bundesländer

Tabelle 27: Ländervergleich nach Fächern, Klasse 5-9 (absolut)

Fächer	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer in allen Ländern)	Min	Max	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer nur in einigen Ländern)	Zahl der Länder	Min	Max
Deutsch	22,00	19,00	24				
Mathematik	21,17	19,00	24				
Sport	14,00	10,00	16				
Religionslehre	9,67	7,00	11				
Geschichte	8,00	6,00	10				
Erdkunde	6,11	4,67	8				
Wirtschaft (BW)				4,67	1	4,67	4,67
Politik/Wirtschaft (NW, NI, HE)				5,67	3	4,00	7,00
Wirtschaft/Recht (BY)				2,00	1	2,00	2,00
Sozialkunde (RP)				4,00	1	4,00	4,00
Gemeinschaftskunde (BW)				4,67	1	4,67	4,67
Biologie	6,67	4,00	8				
Chemie	6,17	4,00	8				
Physik	6,83	4,00	8				
Natur & Technik (BY)				9,00	1	9,00	9,00
Naturwissenschaften (RP)				7,00	1	7,00	7,00
1. Fremdsprache	19,83	18,00	22				
2. Fremdsprache	16,33	14,00	20				
Kunst	8,33	7,00	10				
Musik	8,17	7,00	10				
Informatik				2,00	1	2,00	2,00

Tabelle 28: Ländervergleich nach Fächern, Klasse 5-9 (relativ)

Fächer	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer in allen Ländern)	Min	Max	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer nur in einigen Ländern)	Zahl der Länder	Min	Max
Deutsch	13,61%	12,93%	14,47%				
Mathematik	13,08%	12,58%	13,84%				
Sport	8,66%	6,37%	10,20%				
Religionslehre	6,03%	3,93%	6,80%				
Geschichte	4,94%	4,08%	5,73%				
Erdkunde	3,81%	2,62%	5,10%				
Wirtschaft (BW)				2,62%	1	2,62%	2,62%
Politik/Wirtschaft (NW, NI, HE)				3,68%	3	2,55%	4,40%
Wirtschaft/Recht (BY)				1,32%	1	1,32%	1,32%
Sozialkunde (RP)				2,25%	1	2,25%	2,25%
Gemeinschaftskunde (BW)				2,62%	1	2,62%	2,62%
Biologie	4,12%	2,65%	5,10%				
Chemie	3,81%	2,65%	4,68%				
Physik	4,22%	2,65%	5,10%				
Natur & Technik (BY)				5,96%	1	5,96%	5,96%
Naturwissenschaften (RP)				3,93%	1	3,93%	3,93%
1. Fremdsprache	12,28%	11,24%	13,21%				
2. Fremdsprache	10,08%	9,52%	11,24%				
Kunst	5,14%	4,40%	5,73%				
Musik	5,04%	4,40%	5,62%				
Informatik				1,32%	1	1,32%	1,32%

Tabelle 29: Ländervergleich nach Fächergruppen, Klasse 5-9 (absolut)

Fächergruppen	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I
Deutsch	22,00
Mathematik	21,17
Sport	14,00
Religionslehre	9,67
Gesellschaftswissenschaften	19,50
davon Sozialwissenschaften	5,39
davon Geschichte und Erdkunde	14,11
Naturwissenschaften	22,33
Fremdsprachen	36,17
Kunst - Musik	16,50
Informatik	0,33

Tabelle 30: Ländervergleich nach Fächergruppen, Klasse 5-9 (relativ)

Fächergruppen	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I
Deutsch	13,61%
Mathematik	13,08%
Sport	8,66%
Religionslehre	6,03%
Gesellschaftswissenschaften	12,05%
davon Sozialwissenschaften	3,31%
davon Geschichte und Erdkunde	8,73%
Naturwissenschaften	13,79%
Fremdsprachen	22,37%
Kunst - Musik	10,18%
Informatik	0,22%

Tabelle 31: Ländervergleich nach Fächern, Klasse 5-10 (absolut)

Fächer	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer in allen Ländern)	Min	Max	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer nur in einigen Ländern)	Zahl der Länder	Min	Max
Deutsch	23,00	19	24				
Mathematik	22,33	19	24				
Sport	14,67	12	16				
Religionslehre	10,33	7	12				
Geschichte	8,50	6	11				
Erdkunde	6,78	5	10				
Wirtschaft (BW)				4,67	1	4,67	4,67
Politik/Wirtschaft (NW, NI, HE)				6,33	3	6,00	7,00
Wirtschaft/Recht (BY)				4,00	1	4,00	4,00
Sozialkunde (BY, RP)				2,50	2	1,00	4,00
Gemeinschaftskunde (BW)				4,67	1	4,67	4,67
Biologie	7,33	6	10				
Chemie	6,83	6	8				
Physik	7,50	6	10				
Natur & Technik (BY)				9,00	1	9,00	9,00
Naturwissenschaften (RP)				7,00	1	7,00	7,00
1. Fremdsprache	20,83	18	23				
2. Fremdsprache	17,50	14	20				
Kunst	8,83	7	11				
Musik	8,67	7	10				
Informatik				4,00	1	4,00	4,00

Tabelle 32: Ländervergleich nach Fächern, Klasse 5-10 (relativ)

Fächer	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer in allen Ländern)	Min	Max	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I (Fächer nur in einigen Ländern)	Zahl der Länder	Min	Max
Deutsch	13,34%	12,57%	14,47%				
Mathematik	12,96%	12,02%	13,84%				
Sport	8,58%	6,28%	10,20%				
Religionslehre	6,01%	3,93%	6,80%				
Geschichte	4,88%	4,08%	5,76%				
Erdkunde	3,90%	2,62%	5,24%				
Wirtschaft (BW)				2,62%	1	2,62%	2,62%
Politik/Wirtschaft (NW, NI, HE)				3,88%	3	3,14%	4,40%
Wirtschaft/Recht (BY)				2,19%	1	2,19%	2,19%
Sozialkunde (BY, RP)				1,40%	2	0,55%	2,25%
Gemeinschaftskunde (BW)				2,62%	1	2,62%	2,62%
Biologie	4,25%	3,28%	5,24%				
Chemie	3,97%	3,28%	4,68%				
Physik	4,34%	3,28%	5,24%				
Natur & Technik (BY)				4,92%	1	4,92%	4,92%
Naturwissenschaften (RP)				3,93%	1	3,93%	3,93%
1. Fremdsprache	12,09%	11,24%	13,21%				
2. Fremdsprache	10,11%	9,52%	11,24%				
Kunst	5,09%	4,40%	5,76%				
Musik	5,00%	4,40%	5,62%				
Informatik				2,19%	1	2,19%	2,19%

Tabelle 33: Ländervergleich nach Fächergruppen, Klasse 5-10 (absolut)

Fächergruppen	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I
Deutsch	23,00
Mathematik	22,33
Sport	14,67
Religionslehre	10,33
Gesellschaftswissenschaften	21,50
davon Sozialwissenschaften	6,22
davon Geschichte und Erdkunde	15,28
Naturwissenschaften	24,33
Fremdsprachen	38,33
Kunst - Musik	17,50
Informatik	0,67

Tabelle 34: Ländervergleich nach Fächergruppen, Klasse 5-10 (relativ)

Fächergruppen	Durchschnittliche Wochenstunden gesamte Sek. I
Deutsch	13,34%
Mathematik	12,96%
Sport	8,58%
Religionslehre	6,01%
Gesellschaftswissenschaften	12,42%
<i>davon Sozialwissenschaften</i>	3,64%
<i>davon Geschichte und Erdkunde</i>	8,78%
Naturwissenschaften	14,04%
Fremdsprachen	22,21%
Kunst - Musik	10,08%
Informatik	0,36%

5 Übersichten zu den curricularen Vorgaben

In den folgenden Übersichten zu den curricularen Vorgaben durch die jeweiligen Bundesländer handelt es sich bei den Inhalten um Zitate aus den jeweils angegebenen Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Die länderspezifischen Termini, wie „Inhalte“, „Kompetenzen“, „Schwerpunkte“ etc. wurden ebenfalls übernommen. Die Darstellungen in Form von Tabellen, wie auch Hervorhebungen durch kursive Schriftarten stammen von der Verfasserin.

5.1 Niedersachsen: Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 8-10: Politik-Wirtschaft

Quelle: Kultusministerium Niedersachsen 2006: Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 8-10: Politik-Wirtschaft. Hannover. S. 15-18.

Tabelle 35: Politik-Wirtschaft (NI)

Klasse	Themen	Inhalte
8	Der Jugendliche im Wirtschaftsgeschehen und seine Stellung in der Rechtsordnung	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungen jugendlicher Konsumenten in Bezug auf ökonomische Kategorien (Bedürfnisse, Güter, Knappheit, ökonomisches Prinzip, Alternativkosten) - Einflussfaktoren auf das jugendliche Konsumverhalten (Verkaufsstrategien, Bezugsgruppen) - Orientierung auf Märkten (Funktionen von Märkten und Preisen, Preisvergleiche, Verbraucherberatung) - Stationen auf dem Weg zur Mündigkeit (Rechts-, Geschäfts-, Deliktfähigkeit, Strafmündigkeit) - Funktionen des Rechts, Organe der Rechtsprechung (Organisation und Aufgaben der ordentlichen Gerichtsbarkeit, Unterschied zwischen Zivil- und Strafprozess), Gewaltmonopol des Staates)
	Politik im Nahbereich	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben der Kommunen und ihre Stellung im Gesamtstaat - Zusammenwirken der Organe der kommunalen Selbstverwaltung (Rat, Bürgermeister, Verwaltungsausschuss, Verwaltung) - Formen der politischen Beteiligung (Wahlen, Bürgerbegehren und -entscheid, Bürgerinitiativen, ehrenamtliches Engagement) - Kommunale Finanzen und kommunale Haushaltspolitik - Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler in der Schule
	Wirtschaftliches Handeln in Haushalt und Betrieb	<ul style="list-style-type: none"> - Einkommensquellen und Einkommensverwendung (Arbeits-, Vermögens-, Übertragungseinkommen, Auskommen mit dem Einkommen) - Bedeutung von Arbeit (Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitslosigkeit) und von Arbeitsteilung (betriebliche, zwischenbetriebliche) - Aufgaben von Unternehmen und betriebliche Grundfunktionen (Beschaffung, Produktion, Absatz) - Haushalte und Unternehmen im einfachen Wirtschaftskreislauf
9	Das Unternehmen als wirtschaftliches und soziales Aktionszentrum	<ul style="list-style-type: none"> - Unternehmensziele (Gewinnorientierung, Bedarfsdeckung) und Unternehmensformen - Organisation und Leitung des Unternehmens - Betriebliche Arbeitsbeziehungen (Arbeitsvertrag, Personaleinstellung, Kündigung, Mitbestimmung) - Der Konflikt um Lohn und Leistung: Tarifautonomie und Tarifkonflikt
	Der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in der Bundesrepublik Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> - Prinzipien der freiheitlichen Demokratie im Grundgesetz (Grundrechte, repräsentative Demokratie, Rechts- und Sozialstaat, Gewaltenteilung, Föderalismus) - Aufgaben der Parteien - Unterschied zwischen Verhältnis- und Mehrheitswahl

		<ul style="list-style-type: none"> - Die Verfassungsorgane (Bundesregierung, Bundestag, Bundesrat, Bundespräsident, Bundesverfassungsgericht) im Prozess der Gesetzgebung - Aufgaben und Einfluss der Medien in der Demokratie
	Funktionen des Staates in der sozialen Marktwirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Der Staat im erweiterten Wirtschaftskreislauf (Haushalt, Unternehmen, Staat, Ausland, Vermögensänderungskonto) - Prinzipien und Elemente der sozialen Marktwirtschaft (Eigentumsverfassung, Lenkungssystem, Sozialstaatsprinzip, Preisbildung) - Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Handelns in der sozialen Marktwirtschaft - Die Rolle der Interessenverbände im politischen Prozess
10	Sozialer und wirtschaftlicher Wandel	<ul style="list-style-type: none"> - Die demographische Entwicklung und ihre Folgen (Familie und ihre Erziehungsfunktion, Verhältnis der Generationen, Sozialversicherungssystem, Beschäftigung) - Wirtschaftlicher Strukturwandel und seine Auswirkungen auf das Beschäftigungssystem - Herausforderungen für die Berufs- und Studienwahl
	Politik und Wirtschaft in der EU	<ul style="list-style-type: none"> - Stationen des politischen und ökonomischen Integrationsprozesses (politische und wirtschaftliche Motive, Integrationsstufen, Entwicklungsperspektiven) - Politisches Institutionensystem und politischer Prozess (Gesetzgebung, nationale und europäische Zuständigkeiten) - Migration und nationale Integrationspolitik

5.2 Hessen: Lehrplan Politik und Wirtschaft – Gymnasialer Bildungsgang: Jahrgangsstufen 7 bis 9

Quelle: Kultusministerium Hessen 2010: Lehrplan Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang – Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. S. 7-28.

Tabelle 36: Politik und Wirtschaft (HE)

Klasse	Themen	Verbindliche Inhalte	Stunden
7	Jugend in der modernen Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kindheit und Familie</i>: Kindheit in der „Modernen Gesellschaft“, Bedeutung der Familie - <i>Konflikt und Konsens in der sozialen Gruppe und Menschenwürde</i>: Gruppendruck und Selbstbestimmung, Umgang mit Minderheiten, Fremdenfeindlichkeit 	14
	Demokratie und politische Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Schule gestalten</i>: Schulklasse als Gruppe, Möglichkeiten der Mitbestimmung und Gestaltung in schulischen Gremien, SV, Schulkonferenz - <i>Politische Ordnung und Entscheidung im kommunalen Bereich und auf Länderebene</i>: Wahlen, Parteien, Bürgerbeteiligung 	14
	Wirtschaften im privaten Haushalt	- <i>Wirtschaften im privaten Haushalt</i> : Bedürfnisse, Werbung, Geld, Sparen, Kredit, Schulden, ökologisches Kauf- und Verbraucherverhalten	16
	Medien und Freizeit	- <i>Medien: Informationsbeschaffung und Unterhaltung</i> : Freizeit und Medien	8
8	Jugend und Recht, Rechtswesen	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rechte und Pflichten von Jugendlichen</i>: Zivil- und strafrechtliche Verantwortlichkeit, Geschäftsfähigkeit, Jugendrecht - <i>Gerichtswesen und Rechtsstaatlichkeit</i>: Gerichtsverfahren, Strafrecht, Zivilrecht - <i>Grund- und Menschenrechte</i>: Menschenwürde, Gleichheitsgrundsatz, Schutz vor staatlicher Willkür 	14
	Markt	- <i>Markt</i> : Verkaufen und Kaufen, einfacher Wirtschaftskreislauf: Preis, Angebot, Nachfrage, ökonomisches Prinzip	13
	Sozialstaat	- <i>Sozialstaat</i> : Soziale Sicherung, Solidargemeinschaft und individuelle Verantwortung	10

	Parteien, Wahlen und politischer Entscheidungsprozess	- <i>Wahlen und Parteien</i> : Wahlkampf, Wahlsystem, Mehrheitsbildung: Fraktionen, Koalitionen, Regierungsbildung - <i>Entscheidungsprozess politischer Institutionen</i> : Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie (Gesetzgebung und Bundestag, Bundesrat, Bundesregierung; Bürgerbeteiligung, Medien, Verbände)	18
9	Ökonomie und Arbeitswelt	- <i>Arbeit und Beruf</i> : Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf, Berufe und Berufswahl: Eignung, Qualifikation, Leistung und Einkommen, Arbeitslosigkeit, Technische und ökonomische Entwicklungen, Bildungs- und Berufsplanung - <i>Der Betrieb im Wirtschaftssystem</i> : Entscheidungsgrundlage betrieblichen Handelns (Markt- und Wettbewerbssituation, Standortfaktoren, Herstellungskosten, Preiskalkulation), unternehmerisches Handeln und Mitbestimmung, soziale und ökologische Verantwortung	26
	Sozialstaat und Ökonomie	- <i>Soziale Gestaltung des Arbeitsverhältnisses</i> : Lohn und Arbeitsbedingungen, unterschiedliche Interessen und Institutionen der Konfliktregelung, Tarif-, wirtschafts- und sozialpolitische Entscheidungen - <i>Sozialstaat</i> : freie und soziale Marktwirtschaft, soziale Absicherung	10
	Medien: Pressefreiheit und Markt	- <i>Pressefreiheit und Markt</i> : Grundgesetz und Pressefreiheit, Medien im politischen Entscheidungsprozess	6
	Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung	- <i>Europäische Integration</i> : Grundsätze, Ziele, Entscheidungsstruktur, Gremien in der EU, Stellung Deutschlands in Europa - <i>Internationale Beziehungen</i> : Internationale Konfliktfelder und Interessen, Organisationen zur Friedenssicherung, Ziele, Aufbau und Handlungsmöglichkeiten (UNO, NATO)	14
	Internationale Wirtschaftsbeziehungen	- <i>Europäische Integration</i> : Europäischer Binnenmarkt, Lernen und Arbeiten im vereinten Europa - <i>Welthandel, Internationale Wirtschaftsstrukturen und Entwicklungsländer</i> : Globalisierung, Unterentwicklung	12
	Grundwerte der Verfassung	- <i>Grundwerte der Verfassung</i> : Grund- und Menschenrechte; Volkssouveränität, Gewaltenteilung, demokratischer und sozialer Rechtsstaat	6

5.3 Baden-Württemberg: Bildungsstandards für den Fächerverbund Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde

Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: Bildungsplan – Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart. S. 236; 240-242; 252-254; 260-262.

Tabelle 37: Integrative Module in den Klassen 6, 8, 10 (BW)

Klasse	Themenfelder	Kompetenzen
6	Beobachten, orientieren und demokratisches Handeln im nahen Erfahrungsraum	Die Schüler/-innen - können Sachverhalten mithilfe vorgegebener Kriterien beobachten und auswerten; - verfügen über Orientierungsraster im nahen Erfahrungsraum; - kennen und reflektieren verschiedene Lebens- und Wirtschaftsweisen; - sind in der Lage, ihr eigenen Interessen in sozialer Verantwortung zu reflektieren; - kennen und reflektieren Mitwirkungsmöglichkeiten und Formen demokratischen Handelns.
8	Leben und arbeiten in verschiedenen Kulturräumen	Die Schüler/-innen - kennen und reflektieren Lebens- und Wirtschaftsweisen in unterschiedlichen Kulturräumen; - sind in der Lage, Möglichkeiten und Grenzen des kulturellen und wirtschaftlichen Austausches zu erörtern; - verfügen über Einsichten in Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung in der <i>Einen Welt</i>

10	Globale Herausforderungen und Zukunftssicherung	<p>Die Schüler/-innen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind in der Lage, die Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Sicherung der Lebensgrundlagen zu beurteilen; - kennen und reflektieren Möglichkeiten einer zukunftsfähigen Entwicklung in ökonomischer, ökologischer, politischer und sozialer Hinsicht im Kontext der Agenda 21; - kennen und beurteilen Aspekte partnerschaftlichen Zusammenarbeitens zum Abbau globaler Disparitäten und zur Sicherung des Weltfriedens.
-----------	---	---

Tabelle 38: Kompetenzen und Inhalte für Geographie (BW)

Klasse	Themenfelder	Kompetenzen
6	Planet Erde	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Grundstruktur unseres Sonnensystems und insbesondere die Gestalt der Erde darlegen; - die räumliche Vorstellung von Entfernung und Richtung, Gradnetz und Maßstab nutzen, um die räumliche Anordnung von Orten zu bestimmen; - sich mithilfe einfacher Ordnungssysteme auf der Erde orientieren.
	Ausgewählte Natur-, Lebens- und Wirtschaftsräume in den Großlandschaften Deutschlands	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutschland in Großlandschaften gliedern und diese charakterisieren; - für jeweils eine Landschaft Baden-Württembergs und Deutschlands dominante Oberflächenformen, Naturereignisse und Auswirkungen menschlicher Aktivitäten auf diese Räume beschreiben und damit zusammenhängende zukunftsfähige Handlungsperspektiven entwickeln; - Ausstattung und Funktionen eines ausgewählten Verdichtungsraumes verstehen.
	Orientierung in Deutschland und Europa	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - politische und räumliche Einheiten in Deutschland unter Beachtung des Maßstabwechsels lokalisieren, beschreiben und ihnen entsprechende Funktionen zuweisen; - Europa hinsichtlich physischer, politischer und kultureller Gegebenheiten gliedern und verfügen über ein gefestigtes Orientierungsraster Europas.
	Natur-, Lebens- und Wirtschaftsräume in Europa	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - im europäischen Raum Zusammenhänge zwischen Klima, Nutzung und Pflanzenwelt einerseits und den Lebensbedingungen andererseits aufzeigen; - exemplarisch Naturereignisse und Naturkatastrophen in ihren Auswirkungen als Bedrohung der Menschen beschreiben; - ein Hochgebirge Europas (Alpen) als Natur- und Lebensraum erfassen, die Gefährdung des Naturraumes durch menschliche Nutzungen aufzeigen und Handlungsperspektiven für eine zukunftsfähige Entwicklung in Hochgebirgsräumen nachvollziehen; - anhand von Betriebsbeispielen Zusammenhänge der landwirtschaftlichen Produktion in ihrer Abhängigkeit von Naturfaktoren, Produktionsfaktoren und Märkten erklären sowie mögliche Umweltgefährdungen durch die Nutzungen und zukunftsfähige Lösungswege darstellen; - exemplarisch die Grundzüge von Produktionsketten und einer damit verbundenen Arbeitsteilung zwischen Erzeugung, Verarbeitung, Vermarktung und Konsum (Nutzung) beschreiben; - am Beispiel eines ausgewählten Wirtschaftsraumes die Grundvoraussetzungen und den Wandel wirtschaftlicher Produktion aufzeigen; - die Bedeutung des Tourismus als bestimmenden Wirtschaftsfaktor und die daraus resultierenden Probleme in einer ausgewählten Region Europas darlegen.
8	Natur-, Lebens- und Wirtschaftsräume in unterschiedlichen Klimazonen	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Ausbildung unterschiedlich temperierter Zonen auf der Erde und die Entstehung der Jahreszeiten erläutern; - die Zusammenhänge zwischen klimatischen Verhältnissen und Anpassung von Pflanzen, Tieren und Menschen an ihre natürlichen Lebensbedingungen aufzeigen; - die innertropische Zirkulation erläutern; - die Ausprägung und Anordnung der Klimagebiete im Zusammenspiel verschiedener Faktoren (Beleuchtung, Temperatur, Höhenlage, Einfluss von Meeresströmungen und Gebirgen) erörtern; - die Tragweite menschlicher Eingriffe in tropische Regenwälder, boreale Wälder und Savannen aufzeigen und zukunftsfähige Handlungsperspektiven erörtern;

		<ul style="list-style-type: none"> - anhand einer Klimaklassifikation klimatische Gegebenheiten in ihrer räumlichen Differenzierung und in ihrer Bedeutung hinsichtlich einer geozonalen Gliederung der Erde erfassen.
	Eine Erde – Eine Welt	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - wichtige Einflussfaktoren für das generative Verhalten in unterschiedlich entwickelten Staaten nennen, Modelle zukünftiger Bevölkerungsentwicklungen interpretieren und Zusammenhänge zwischen der demographischen Entwicklung und den daraus resultierenden Problemen herstellen; - globale Warenströme, die internationale Arbeitsteilung und Konkurrenzsituation auf dem Weltmarkt exemplarisch erfassen und erklären; - Chancen und Risiken eines liberalisierten Weltmarktes für unterschiedlich entwickelte Staaten erläutern; - disparitäre Entwicklungen auf der Erde im Zusammenspiel vielfältiger Faktoren erörtern; - Maßnahmen für eine ausgleichsorientierte Entwicklung in der Einen Welt erörtern und Lösungsansätze nachhaltigen Wirtschaftens aufzeigen.
	Weltweite Mobilität	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Daten zu Struktur und Verteilung der Weltbevölkerung interpretieren; - Grundlagen und Formen der Mobilität aufzeigen und Strukturen des Verkehrs darstellen; - die Verflechtung von Wirtschaft und Verkehr am Beispiel eines Welthandelsguts aufzeigen; - den Ferntourismus in seinen Funktionen und Auswirkungen bewerten und Strategien zum nachhaltigen Handel erörtern; - Migrationen und Fluchtbewegungen als Folgen politischer, religiöser, ökonomischer und ökologischer Ursachen erfassen und deren Auswirkungen erörtern; - Möglichkeiten einer nachhaltigen Verkehrsentwicklung und Mobilität aufzeigen und diskutieren.
10	Menschen prägen Räume	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Wirkung menschlicher Existenz und deren Funktion auf den Raum erfassen und raumprägende Strukturen und Prozessen analysieren; - räumliche Muster interpretieren; - Strukturen wie Monostruktur und Polystruktur unterscheiden; - die Raumwirksamkeit sozialer Gruppen und Gesellschaften erfassen und erklären; - die Möglichkeiten und Grenzen der Stadt- und Raumplanung exemplarisch aufzeigen.
	Entwicklung und Struktur der Lithosphäre	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Entwicklungsgeschichte der Erde in ihren Grundzügen darstellen; - die innere Struktur der Erden und die Explorationsverfahren erläutern; - die Entstehung der Gesteine als Kreislaufprozess erklären und die Notwendigkeit einer nachhaltigen Nutzung von Lagerstätten erkennen; - Theorien auf Basis des aktuellen Forschungsstandes zur gegenwärtigen Verteilung der Kontinente und Ozeane interpretieren und dazu kritisch Stellung nehmen; - prinzipielle Strukturen und Prozesse an den Grenzen wie im Innern tektonischer Platten charakterisieren.
	Atmosphärische Prozesse	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Aufbau und die Zusammensetzung der Atmosphäre beschreiben; - den Strahlungshaushalt in seinen Auswirkungen verstehen; - die Grundzüge des Wettergeschehens im Zusammenspiel der Klimafaktoren und Klimatelemente erklären; - die Grundlagen der globalen atmosphärischen Zirkulation in ihrer Dynamik darlegen.
	Bedrohung und Schutz der Erdatmosphäre	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - den natürlichen Wandel des Klimas erklären; - den Zusammenhang zwischen anthropogen bedingten Veränderungen der Zusammensetzung der Atmosphäre und globalen Klimaänderungen verstehen; - Strategien und Maßnahmen zum Schutz der Erdatmosphäre in Politik und Gesellschaft beurteilen; - Möglichkeiten der Technik zur energieeffizienten und sparsamen Nutzung von Energieträgern aufzeigen; - Strategien zu einer nachhaltigen Stadtentwicklung erörtern.

Tabelle 39: Kompetenzen und Inhalte für Wirtschaft (BW)

Klasse	Themenfelder	Kompetenzen
6	Verschiedene Themenfelder	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen und begrenzten Gütern und damit die Knappheit als Grundlage wirtschaftlichen Handelns verstehen; - Formen von Arbeitsteilung unterscheiden; - wesentliche Merkmale eines Marktes und einfache Preisbildungszusammenhänge beschreiben; - aus ihrem Erfahrungsbereich die Beeinträchtigung ihrer Umwelt durch Produktion und Konsum erläutern; - einfache Informationen (wirtschaftliche Sachtexte oder Daten) auswerten und darstellen; <p>Wirtschaftliche Vorgänge im Rahmen von Erkundungen (Wochenmarkt oder Bauernhof) genau beobachten und sachgerecht beschreiben;</p> <ul style="list-style-type: none"> - erste Eindrücke aus der Berufs- und Arbeitswelt wiedergeben (Vorbereitung der „Berufsorientierung am Gymnasium“).
8	Verschiedene Themenfelder	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - rechtliche Rahmenbedingungen für einen jugendlichen Konsumenten (Geschäftsfähigkeit, Kaufvertrag, Verbraucherschutz) erläutern; - Funktionen des Geldes (Einkommen, Sparen, Kredit, Investition) darlegen; - ihre Stellung als Konsumenten beurteilen, auch die Beeinflussung ihrer Konsumentscheidungen durch Medien und Auswirkungen ihres Konsumverhaltens, insbesondere unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit; - grundlegende Aufgaben eines Unternehmens (Beschaffung, Produktion und Absatz), vorzugsweise aus der Region, unterscheiden und Beispiele nachhaltigen Produzierens erläutern; - einen Haushaltsplan erstellen; - ökonomische Sachverhalte grafisch darstellen und auswerten; - Informationen über Unternehmen der Region gewinnen; - sich Kenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt aneignen (auch im sozialen Bereich, Berufsorientierung am Gymnasium).
10	Wirtschaftsordnung	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - grundlegende volkswirtschaftliche Zusammenhänge in einem Wirtschaftskreislaufmodell (Haushalte, Unternehmen, Staat, Ausland) entwickeln; - grundlegende Aufgaben einer Wirtschaftsordnung darlegen und Wirtschaftsordnungen unterscheiden; - Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Marktwirtschaft erörtern.
	Wirtschaftspolitik	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funktionen des Staates in der sozialen Marktwirtschaft erläutern; - die wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland anhand ausgewählter Indikatoren beschreiben; - Wirkungsweisen nationaler und europäischer Wirtschaftspolitik darlegen (auch Konjunktur-, Geld- und Steuerpolitik); - ein aktuelles wirtschaftliches Problem unter Einbeziehung internationaler Verflechtungen erläutern (auch Arbeitslosigkeit, Staatsverschuldung, Wirtschaftskonzentration).
	Berufs- und Arbeitswelt	<p>Die Schüler/-innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten des Interessenausgleichs zwischen Arbeit und Kapital erläutern (auch Mitbestimmung, Schutzrechte der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers); - den Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt beschreiben und damit verbundene Auswirkungen erörtern; - wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge der eigenen Berufswahl (Berufsorientierung am Gymnasium) reflektieren.

Tabelle 40: Kompetenzen und Inhalte für Gemeinschaftskunde (BW)

Klasse	Themenfelder	Kompetenzen
8	Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - das Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen beschreiben; - Erziehungsziele unterscheiden und bewerten; - Chancen und Gefahren bei Gruppenprozessen erörtern; - Lebensformen in unserer Gesellschaft beschreiben und vergleichen; - Ansätze zur Überwindung spezifischer Benachteiligung beider Geschlechter darstellen und beurteilen.
	Demokratie in der Gemeinde – Teilhabe und Mitwirkung Jugendlicher am Willensbildungsprozess	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - den Zusammenhang zwischen den Interessen Jugendlicher und politischen Entscheidungen auf kommunaler Ebene darstellen; - kommunale Entscheidungskompetenzen an einem Beispiel darstellen; - Möglichkeiten zur Beteiligung an der demokratischen Willensbildung in Schule und Gemeinde beschreiben.
	Das Problem der Nachhaltigkeit in einer globalisierten Welt	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - exemplarisch eine Gefahr für den Erhalt des ökologischen Gleichgewichts darstellen; - Möglichkeiten für die Sicherung eines weltweiten ökologischen Gleichgewichts darstellen und beurteilen.
10	Einwanderung nach Deutschland	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - die Bevölkerungszusammensetzung mithilfe von geeigneten Indikatoren beschreiben; - Formen, Ursachen und Folgen der Migration erläutern; - Möglichkeiten und Probleme der Integration in einer pluralistischen Migrationsgesellschaft darstellen und fallbezogen beurteilen; - die Grundzüge des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts darstellen.
	Auftrag und Probleme des Sozialstaates	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - Daten zu Aspekten sozialer Differenzierung unter einer Fragestellung auswerten; - das Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes erläutern und exemplarisch kontroverse sozialpolitische Konzeptionen unterscheiden; - das System der sozialen Sicherung in der Bundesrepublik darstellen; - Reformansätze in einem Bereich der sozialen Sicherung beschreiben und auf ihre Realisierbarkeit hin überprüfen.
	Recht und Rechtsprechung in der Bundesrepublik Deutschland	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - die besondere Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen darstellen; - die Funktion des Rechts erläutern und die Bereiche des öffentlichen und privaten Rechts voneinander abgrenzen; - an einem Fall Ursachen von Kriminalität und Formen sowie Zweck von Strafe erörtern.
	Der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in der Bundesrepublik Deutschland	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten der politischen Teilhabe anhand des Grundgesetzes beschreiben; - die durch den Art. 21 GG verbrieftete Mitwirkung der Parteien am politischen Willensbildungsprozess benennen und erläutern; - Parteien gegenüber Verbänden und bürgerinitiativen abgrenzen; - Möglichkeiten der Erweiterung des repräsentativen Systems durch direkt-demokratische Elemente darstellen und beurteilen; - die Bedeutung der Medien für die politische Öffentlichkeit darstellen; - das Gesetzgebungsverfahren des Bundes erläutern; - den Prozess der Entscheidungsfindung in der Verfassungswirklichkeit an einem ausgewählten Beispiel erläutern.
	Demokratie und Herrschaftskontrolle in der Bundesrepublik Deutschland	Die Schüler/-innen können <ul style="list-style-type: none"> - die Bedeutung der Grundrechte darstellen und an einem Fall das Spannungsverhältnis zwischen einzelnen Grundrechten erläutern; - die Prinzipien der freiheitlichen Demokratie im Grundgesetz erläutern (Volkssouveränität, repräsentative Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit, Föderalismus, Gewaltenteilung bzw. -verschränkung); Einen Überblick über die Verfassungsorgane der Bundesrepublik Deutschland geben; <ul style="list-style-type: none"> - die verschiedenen Formen der Herrschaftskontrolle vergleichen.

Internationale Politik: Menschenrechte und Friedenssicherung	Die Schüler/-innen können - Generationen von Menschenrechten unterscheiden und ihren universalen Geltungsanspruch darstellen; - Möglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte beziehungsweise der Wahrung von Frieden und Sicherheit darstellen und bewerten.
Die Zukunft Europas und der Europäischen Union	Die Schüler/-innen können - einen Überblick über die Ziele des europäischen Einigungsprozesses seit 1945 geben; - die Institutionen der Europäischen Union darstellen und beispielhaft einen Entscheidungsprozess in der EU beschreiben; - Chancen und Probleme der Friedenssicherung in Europa an einem Beispiel darstellen.

5.4 Bayern: Lehrpläne für das Gymnasium – Sozialkunde und Wirtschaft u. Recht

Quellen: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004: Lehrplan Sozialkunde. URL:

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26199>.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004: Lehrplan Wirtschaft und Recht. URL:

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26232>

Tabelle 41: Sozialkunde (BY)

Themen und Inhalte des Faches Sozialkunde in der Jahrgangsstufe 10 am Sprachlichen, Naturwissenschaftlich-technologischen, Musischen und Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Gymnasium mit wirtschaftswissenschaftlichem Profil:

Klasse	Themen	Inhalte	Stunden
10	Grundlagen unserer Verfassungsordnung	- der Schutz der Menschenwürde als zentraler Wert des Grundgesetzes (Art. 1 GG); der Schutz der Freiheitssphäre des Einzelnen gezeigt an ausgewählten Menschen- und Bürgerrechten; Spannungsverhältnis zwischen Grundrechten am Beispiel - Demokratie und Rechtsstaat als unveränderliche Verfassungsprinzipien (Art. 79 Abs. 3 GG) und als Voraussetzung für ein Leben in Freiheit und Selbstbestimmung - Herausforderungen für die Demokratie, z. B. Fundamentalismus, politischer Extremismus; Möglichkeiten der wehrhaften Demokratie	5
	Mitwirkungsmöglichkeiten in der demokratischen Gesellschaft im Überblick	- Kennzeichen und Funktionen demokratischer Wahlen, Grundzüge des Wahlsystems zum Deutschen Bundestag - politische Parteien als Akteure in Staat und Gesellschaft: Parteienspektrum, Kennzeichen und Aufgaben von Parteien - Verbände und Interessengruppen als Wesensmerkmal einer pluralistischen Gesellschaft - plebiszitäre Mitwirkungsmöglichkeiten in Bayern	7
	Grundzüge der politischen Ordnung in Deutschland	- die Verfassungsorgane im Überblick - der Bundestag als Zentrum des politischen Systems: Zusammensetzung und Aufgaben; Stellung des Abgeordneten; Rolle der Opposition - die Bundesregierung und ihre Aufgaben; die verfassungsrechtliche Stellung des Bundeskanzlers und seine politischen Spielräume - grundlegende Merkmale der föderativen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland	13

		<ul style="list-style-type: none"> - politisches Handeln in der Landes- oder Kommunalpolitik an einem Beispiel - Grundzüge der Gesetzgebung an einem geeigneten Beispiel; Rolle des Bundesrats - Überblick über das Zusammenwirken der Träger des politischen Prozesses, ggf. an einem aktuellen Beispiel 	
	Fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt mit Geschichte	<p>Aus folgenden Themenbereichen ist – ggf. auch unter Einbeziehung lokaler bzw. regionaler Gegebenheiten – ein Thema auszuwählen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Der Freistaat Bayern und seine Landesteile</i>: z. B. historisch gewachsene Identität der bayerischen Landesteile Altbayern, Schwaben und Franken; Integration der Landesteile in den bayerischen Staat unter historischen und politischen Gesichtspunkten; strukturpolitische Maßnahmen und Ziele der Landespolitik in der öffentlichen Diskussion (z. B. Verkehrspolitik, Wirtschaftspolitik, Positionen zur Landesentwicklung) - <i>Bayerische Ortschaften im Wandel</i>: z. B. Veränderungen einer bayerischen Ortschaft seit dem Zweiten Weltkrieg als Folge politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen in der Bundesrepublik; soziokultureller Wandel in Städten bzw. im ländlichen Raum an Beispielen, Herausforderungen für Landes- und Kommunalpolitik - <i>Migration in Bayern</i>: z. B. Migrationsbewegungen verschiedener Gruppen im historischen Kontext (z. B. Flüchtlinge und Vertriebene; „Gastarbeiter“; Russlanddeutsche; Asylsuchende), Erfolge und Probleme der Integration in verschiedenen Bereichen - <i>Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft seit 1945</i>: z. B. Motive, Wirkungsfelder und Ausprägungen bürgerschaftlichen Engagements (z. B. Vereine, Wohlfahrtsverbände, neue soziale Bewegungen); Bedeutung des freiwilligen Engagements/des Ehrenamts für Staat, Gesellschaft und Arbeitswelt anhand lokaler oder regionaler Beispiele 	3 je Fach

Tabelle 42: Wirtschaft und Recht (BY)

Themen und Inhalte des Faches Wirtschaft und Recht am Sprachlichen, Naturwissenschaftlich-technologischen, Musischen und Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Gymnasium mit sozialwissenschaftlichem Profil:

Klasse	Thema	Inhalte	Stunden
9	Wirtschaftliches Handeln der privaten Haushalte	<p><i>Entscheidungen beim Konsum und beim Umgang mit Geld:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Anwenden des Wirtschaftlichkeitsprinzips: z. B. Zeitmanagement, Haushaltsplan - Grundlagen reflektierter Konsumentscheidungen, z. B. Informationsmöglichkeiten auch anhand moderner Informationstechnologien, Beeinflussung durch Werbung und Verkaufspsychologie - Orientierung des Konsumverhaltens am Prinzip der Nachhaltigkeit 	5
		<p><i>Entscheidungen im Zusammenhang mit Ausbildung und Berufswahl:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Berufen, Anforderungen der modernen Arbeitswelt (ggf. im Rahmen eines Praktikums) - Kriterien und Prozess der Berufswahlentscheidung, Informationsbeschaffung und -bewertung - Auswahlverfahren, Bewerbungsschreiben und Lebenslauf, Vorstellungsgespräch - Wege schulischer und beruflicher Qualifikation 	9
	Rechtliches Handeln der privaten Haushalte	<p><i>Bedeutung und Abschluss von Verträgen am Beispiel der Kaufhandlung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zustandekommen von Verträgen, Rechte und Pflichten aus dem Kaufvertrag - Besitz und Eigentum, Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäfte am Beispiel der Kaufhandlung, graphische Darstellung der Kaufhandlung, Analysieren und Anwenden von Rechtsnormen 	5

		<p><i>Rechte des Verbrauchers bei Pflichtverletzungen:</i> Begriff der Pflichtverletzung, Pflichtverletzungen beim Kauf im Überblick, Rechte des Käufers bei Sachmängeln ausgewählte Regelungen zum Verbraucherschutz</p>	5
		<p><i>Die rechtliche Stellung Minderjähriger:</i> - rechtlich relevante Altersstufen: Rechtsfähigkeit, Geschäftsfähigkeit, Deliktsfähigkeit, Strafmündigkeit - rechtliche Handlungsmöglichkeiten von beschränkt Geschäftsfähigen; ausgewählte Normen des Jugendschutzgesetzes - Erörtern des Zwecks der rechtlichen Regelungen</p>	7
	Wirtschaftliches und rechtliches Handeln in Unternehmen	<p><i>Entscheidungen bei der Gründung eines Unternehmens:</i> - Anforderungen an die Unternehmerpersönlichkeit; die Rolle von Unternehmen in der Gesellschaft - Voraussetzungen, Chancen und Risiken der Unternehmensgründung an einem Beispiel - Möglichkeiten der Haftungsbegrenzung durch Wahl der Rechtsform - Methoden rationaler Entscheidungsfindung durch Bewertung von Entscheidungsalternativen (z. B. bei der Standortwahl)</p>	6
		<p><i>Typische Geschäftsprozesse in Unternehmen:</i> - Produktionsfaktoren, Wirtschaftlichkeitsprinzip, Arbeitsteilung, Spezialisierung, Organisation der Fertigung - typische Geschäftsprozesse, z. B. bei Vorgängen der Beschaffung, der Produktion oder des Marketings</p>	6
		<p><i>Das Rechnungswesen als Grundlage unternehmerischen Handelns:</i> - Aufbau und wichtige Posten der Bilanz, Bilanzveränderungen - Grundlagen der Erfolgsrechnung; Ermittlung des Jahresergebnisses, ggf. mit Tabellenkalkulation - Ermittlung der Rentabilität</p>	6
10	Denken in gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen	<p><i>Unternehmen und Haushalte auf dem Markt:</i> - Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage auf dem Markt, graphische Darstellung des Gleichgewichtspreises - Veränderungen von Angebot und Nachfrage sowie des Gleichgewichtspreises - Anwenden des Marktmodells zur Analyse des Marktgeschehens, Börse als Beispiel eines vollkommenen Marktes; Börsenkurse als Beispiel der Preisbildung, ggf. im Rahmen eines Börsenspiels</p>	8
		<p><i>Unternehmen und private Haushalte in der Gesamtwirtschaft:</i> - Wirtschaftsbereiche und Strukturwandel; Ermitteln, Darstellen und Auswerten von Daten zu den Wirtschaftsbereichen (ggf. mit Tabellenkalkulation), Begriff des Bruttoinlandsprodukts - Güter- und Geldströme zwischen Unternehmen und Haushalten; die Bedeutung von Sparen und Investieren für das Wachstum der Wirtschaft - Anwenden des Kreislaufmodells: wirtschaftliche Auswirkungen der Aktivitäten von Haushalten und Unternehmen</p>	7
	Zentrale Aspekte der Wirtschafts- und Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland	<p><i>Soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung:</i> - gesamtwirtschaftliche Koordinationsaufgaben vor dem Hintergrund von Güterknappheit und Spezialisierung - Probleme einer zentralen Planung, Vorteile der dezentralen Lenkung durch den Markt, Anwenden des Marktmodells - Grenzen und Risiken der Lenkung durch den Markt: Notwendigkeit der Bereitstellung öffentlicher Güter, Auftreten externer Effekte, Gefährdung sozialer Ziele u. a. - Grundelemente der sozialen Marktwirtschaft, Verankerung im Grundgesetz (insbesondere Eigentums-, Arbeits- und Sozialordnung), historische Hintergründe unserer Wirtschaftsordnung und aktuelle Herausforderungen</p>	9

		<p><i>Steuern und soziale Sicherung in der sozialen Marktwirtschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erweitern des Kreislaufmodells um den Sektor Staat und Darstellen der Einkommensumverteilung, Struktur des Landes- und Bundeshaushalts, Belastung eines privaten Haushalts mit Steuern und Beiträgen - Überblick über die Zweige der gesetzlichen Sozialversicherung, Prinzipien der sozialen Sicherung (Subsidiarität und Solidarität), Möglichkeiten ergänzender privater Vorsorge - aktuelle Probleme 	10
		<p><i>Öffentliches Recht als Handlungsrahmen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Abgrenzung von Privatrecht und öffentlichem Recht, Rechtsfunktionen, Grundsätze der Rechtsstaatlichkeit - Funktionen des Strafrechts (Strafzwecke); Beispiele aus der Erfahrungswelt der Schüler; z. B. Schutz des Eigentums, Straßenverkehrsordnung, Urheberrecht - rechtliche Regelungen zum Schutz der Umwelt an Fallbeispielen, z. B. Grenzwerte, Abgaben, Lizenzen 	6
	Europäische Einigung und weltwirtschaftliche Verflechtung	<ul style="list-style-type: none"> - Motive und Voraussetzungen für internationale Arbeitsteilung und Freihandel, ausgewählte Beispiele für Handelshemmnisse - Erweitern des Kreislaufmodells um den Sektor Ausland, Darstellen von Export, Import und Außenbeitrag - Europäische Wirtschafts- und Währungsunion: Entwicklung, Mitglieder; Freiheiten des Binnenmarktes - europäisches Recht als Quelle nationalen Rechts an einem Beispiel - handelspolitisches Verhalten der EU in der Weltwirtschaft - Analyse wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Folgen der Globalisierung an einem aktuellen Fallbeispiel - Anwenden des Marktmodells auf die Wechselkursbildung - Auswirkungen von Wechselkursschwankungen auf Haushalte und Unternehmen, Währungsrechnung 	16

5.5.1 Nordrhein-Westfalen: Lehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I: Politik (Wirtschaft)

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008 (unveränderter Nachdruck von 1998): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Politik (Wirtschaft). Düsseldorf. S. 38; 40-41.

Verbindlichkeiten für die Erstellung eines Themenplans in Politik (Wirtschaft):

- „Deshalb wird für das Fach Politik (Wirtschaft) obligatorisch festgelegt, dass in jeder der Jahrgangsstufen 9 und 10 mindestens ein Inhalt unter Berücksichtigung von Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft aufzuschließen ist (integrativ)“ (MSW NRW 2008, 38).
- „Die ökonomische Schwerpunktsetzung des Faches Politik (Wirtschaft) entsteht durch die Konstruktion eines Themenplans, der in besonderer Weise die Behandlung wirtschaftlicher Zusammenhänge vorsieht: aus dem Lernfeld Wirtschaft, das die Bereiche ‚Arbeit und Konsum‘, ‚Wirtschaftsordnung‘ und ‚Wirtschaftssteuerung‘ umfasst, sind pro Halbjahr zwei Inhalte (ausgehend von drei Themen pro Halbjahr) zu behandeln“ (ebenda).

Tabelle 43: Beispiel eines Themenplans für die 9. Jahrgangsstufe (NW)

Klasse	Lernfeld	Thema	Mögliche Inhalte und Probleme
9.1.1	Öffentlichkeit	„Kleinstadt gleich Langeweile?“ – Freizeitverhalten und Angebotsakzeptanz	Freizeitverhalten, Interessen und Konflikte, Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gemeinde
9.1.2	Wirtschaft	„Tante Emma droht das Ende!“ – Konzentration im Lebensmittel-Einzelhandel	Rolle des Wettbewerbs, Marktformen, Konzentrationsprozesse, Verbraucherposition
9.1.3	Wirtschaft	„Ist der Computer-Einsatz gefährlich?“ – Arbeitsgesellschaft und technischer Fortschritt	Technik und Produktion, quantitative und qualitative Folgen neuer Techniken, (sozialverträgliche) Technikgestaltung, Zukunft der Arbeitsgesellschaft
9.2.1	Internationale Beziehungen	„Ansturm auf die Wohlstandsfestigung?“. Die Bundesrepublik vor dem Problem internationaler Wanderungsströme	Wanderungsströme und -ursachen, wirtschaftliche, politische und soziale Implikationen von Migration, Asylrecht, öffentliche Reaktionen, Entwicklungspolitik
9.2.2	Wirtschaft	Kostenexplosion: „Wie kann das Gesundheitswesen kuriert werden?“	Krankenversicherung im System der sozialen Sicherung, Angebot und Nachfrage im Gesundheitssektor, öffentliche und individuelle Daseinsvorsorge
9.2.3	Wirtschaft	„Früher war die DM mehr wert!“ – Das Problem der Geldentwertung	Geldfunktion, Geldwert und -messung, Inflationsfolgen und -ursachen, Bundesbank, Geldpolitik

5.5.2 Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8): Politik/Wirtschaft

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Düsseldorf. S. 26-27; 31-33.

Tabelle 44: Politik/Wirtschaft (NW)

Inhaltsfelder in den Jahrgangsstufen 5/6:

Klasse	Inhaltsfelder	Schwerpunkte
5 und 6	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie	- Beziehungen zwischen Politik und Lebenswelt: Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Stadt - Formen politischer Beteiligung, Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen
	Grundlagen des Wirtschaftens	- Wirtschaftliches Handeln als Grundlage menschlicher Existenz - Grundbedürfnisse des Menschen (Bedürfnishierarchie) - Junge Menschen in der Konsumgesellschaft/Konsumentenouveränität und Verkaufsstrategien - Geldgeschäfte als Tauschgeschäfte
	Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft	- Nachhaltigkeit gesellschaftlichen Handelns sowie ökologische Herausforderungen im privaten und wirtschaftlichen Handeln, wie z. B. Umgang mit Müll, Wasser u. a.
	Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung	- Lebensbedingungen von Menschen in Industrie- und Entwicklungsländern, z. B. Kinder in Deutschland, Afrika und Südamerika
	Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft	- Lebensformen und -situationen von verschiedenen Sozialgruppen wie Kinder, Frauen, Männer, Senioren und Familien - Umgang mit Konflikten im Alltag
	Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft	- Medien als Informations- und Kommunikationsmittel

7 bis 9	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie	<ul style="list-style-type: none"> - Demokratische Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland - Prinzipien, Formen und Zusammenwirken - Staatsbürgerschaft, Wahlen und Parlamentarismus im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland - Grundlagen des Rechtsstaats sowie Gefährdungen und Sicherung von Grund- und Menschenrechten - Ursachen und Abwehr von politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit
	Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens	<ul style="list-style-type: none"> - Markt und Marktprozesse zwischen Wettbewerb und Konzentration - Die Funktionen des Geldes - Unternehmensformen und die Rolle der Unternehmerin bzw. des Unternehmers in der Marktwirtschaft - Soziale Marktwirtschaft und ihre Herausforderungen durch die Globalisierung
	Zukunft von Arbeit und Beruf in einer sich verändernden Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Berufswahl und Berufswegplanung (z. B. Ausbildung, Studium, Wege in die unternehmerische Selbstständigkeit) - Strukturwandel von Unternehmen und Arbeitswelt durch neue Technologien für die Wirtschaft und die Auswirkungen auf den Alltag
	Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitatives versus qualitatives Wachstum, das Prinzip des nachhaltigen Wirtschaftens - Innovationspotenziale ökologisch orientierter Produktion
	Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturen und nationale sowie internationale Zukunftsprobleme des Sozialstaats und der Sozialpolitik - Die Verteilung von Chancen und Ressourcen in der Gesellschaft - Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit
	Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Personale Identität und persönliche Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen - Werte und Wertewandel in der Gesellschaft - Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen
	Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Formen und Möglichkeiten der Kommunikation sowie Information in Politik und Gesellschaft - Politische und soziale Auswirkungen neuer Medien - Globale Vernetzung und die Rolle der Medien
Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Europa: Entwicklungen, Erwartungen und aktuelle Probleme - Ökonomische, politische und kulturelle Folgen von Globalisierungsprozessen anhand ausgewählter Beispiele - Aktuelle Probleme und Perspektiven der Friedens- und Sicherheitspolitik 	

5.6 Rheinland-Pfalz: Lehrplan für das Gymnasium, Klasse 9 und 10 – Sozialkunde

Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 1998: Lehrpläne, Lehrbereich Gesellschaftswissenschaften (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde). Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Regionale Schulen (Klassen 7-9/10). S. 324-356.

Tabelle 45: Sozialkunde (RP)

Klasse	Thema	Problem / Leitfrage	Empfohlene Teilziele	Stunden
9	Jugendliche in sozialen Gruppen	Welche Bedeutung hat die Gruppe der Gleichaltrigen für Jugendliche in Schule und Freizeit? (Individuum - Gruppe)	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis, dass Gruppen für Jugendliche wichtige Bedürfnisse erfüllen können - Bewusstsein, dass Gruppen das Verhalten ihrer Mitglieder beeinflussen - Einsicht in Gründe für den Anschluss Jugendlicher an Gruppen, die sich andere Normen setzen und von Werten der Gesellschaft abgrenzen - Bereitschaft, rationale, gewaltfreie Konfliktlösungen bei Auseinandersetzungen innerhalb und außerhalb der Gruppe anzustreben - Bereitschaft, sich von Gruppen abzugrenzen, die die Individualität ihrer Mitglieder missachten und/oder menschenverachtende Gewalt befürworten 	7
		Wovon ist das Zusammenleben in einer Schulklasse bestimmt?	<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Kriterien, die eine gute Klassengemeinschaft kennzeichnen - Einblick in die Strukturen der eigenen Klasse und Kenntnis von Möglichkeiten, sie zu verbessern 	
		Welche Möglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler, auf das Schulleben Einfluss zu nehmen? (Interesse - Konflikt)	<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Teilnahmemöglichkeiten an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen und Einblick in Umsetzungschancen - Einblick in die Grundsätze für die friedliche Konfliktregelung in der Schule - Bereitschaft, eine nicht genehme, aber rechters zustande gekommene Entscheidung zu akzeptieren 	
	Erziehung und soziales Lernen in der Familie	Wozu braucht der Mensch eine Familie? (Einzelner - Familie)	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die Bedeutung der Familie für die kindliche Sozialisation: - Kenntnis der frühkindlichen Sozialisation als der für die Entwicklung des Menschen wichtigsten Phase - Überblick über Bedingungen, die die Sozialisationsleistungen einer Familie positiv oder negativ beeinflussen können 	5
		Warum wandelt sich die Familie? (Gesellschaftlicher Wandel - Strukturwandel der Familie)	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in Gründe für den Wandel der Familie und ihrer Funktionen - Einsicht in die Ziele partnerschaftlichen Erziehungsverhaltens - Überblick über traditionelle Erziehungsmuster bei Jungen und Mädchen und ihre möglichen Auswirkungen 	
		Warum leben Familien aus anderen Kulturen anders als wir?	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in die Lebensweise von Angehörigen anderer Kulturen und den gesellschaftlichen / religiösen Hintergrund der Verschiedenheiten - Einsicht in die Möglichkeiten und Probleme des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Kulturen 	
Wie kann die Familie geschützt werden? (Soziale Hilfen - staatliche Eingriffe in die Familie)		<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis von Hilfen, die Familien oder einzelne Familienmitglieder in Anspruch nehmen können - Kenntnis des Anspruchs von Kindern auf staatlichen Schutz - Bereitschaft, das Leben nach Grundsätzen der Gleichberechtigung zu gestalten 		

Politische Beteiligung in der Gemeinde, in der Region und im Land Rheinland-Pfalz	Wie erfüllt die Gemeinde ihre Aufgaben? (Erwartungen — Knappheit der Mittel)	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die Bedeutung des Selbstverwaltungsrechts für die Gemeinden - Einblick in die besonderen Aufgaben der Gemeinde für die Sicherung der Lebensgrundlagen - Einblick in die Begrenztheit der Möglichkeiten der Gemeinden zur Finanzierung ihrer Aufgaben - Kenntnis, wer in einer Gemeinde Entscheidungen trifft und wer für ihre Ausführung sorgt 	10
	Wie können Bürgerinnen und Bürger in ihrer Gemeinde politisch Einfluss nehmen? (Betroffenheit — Beteiligung)	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis des Kommunalwahlverfahrens - Verständnis der Struktur des kommunalpolitischen Willensbildungsprozesses - Überblick über konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Rates - Bereitschaft zur Nutzung verschiedener Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten 	
	Welche Auswirkungen hat das bundesstaatliche Prinzip auf die Menschen in Rheinland-Pfalz? (Kommunalpolitik - Landespolitik - Bundespolitik)	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstsein der persönlichen Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler durch Entscheidungen des Landes - Kenntnis wichtiger Aufgabenbereiche eines Bundeslandes - Überblick über die Organe des Landes Rheinland-Pfalz, ihre Bestellung und Funktion - Einblick in die Mitwirkung der Bundesländer bei der Gestaltung von Bundespolitik 	
Recht und Rechtssprechung	Warum regelt jede Gesellschaft Konflikte durch Gesetze und Ordnungen? (Faustrecht — Rechtsordnung)	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht, dass weite Teile des Lebens durch gesetzliche Regelungen bestimmt sind - Bewusstsein, dass die Institutionalisierung von Recht für den gesellschaftlichen Frieden und den Schutz der Menschenwürde grundlegend ist - Einsicht, dass die Grundrechte eine Freiheitsgarantie für den einzelnen darstellen und staatliche Gewalt binden - Überblick über den Aufbau der Gerichtsbarkeit 	9
	Wie reagiert die Gesellschaft auf Rechtsbrüche und Streitigkeiten?	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in die Unterschiede zwischen Zivilprozess und Strafprozess - Kenntnis des Ablaufs eines Strafprozesses oder eines Zivilprozesses sowie der unterschiedlichen Funktionen der Beteiligten - Einblick in die Verfahrensgrundsätze und in die Rechte der Angeklagten bei Strafprozessen - Einblick in die Vielfalt von Ursachen für Straftaten - Kenntnis von Strafen bzw. Maßnahmen gegenüber Jugendlichen wie: <ul style="list-style-type: none"> - Erziehungsmaßregeln - Zuchtmittel - Jugendstrafe - Einsicht in den Zusammenhang von Strafmaßnahmen und Strafzielen und deren gesellschaftlicher Wandel - Einblick in Sinn, Maßnahmen und Probleme der Resozialisierung 	

Umgang mit Massenmedien	Wie informiere ich mich durch die Medien? (Fakten - Nachrichten - Meinungen)	- Beherrschung elementarer Methoden zur Erschließung von Informationen	7
	Werden wir richtig informiert? (Information - Manipulation)	- Beherrschung einfacher Methoden zur Evaluation von Medieninformationen: - Vergleich verschiedener Zeitungsartikel, Fernseh- oder Rundfunkberichte zum selben Ereignis - Unterscheidung der Wirkungsabsicht von Nachricht und Kommentar - Fähigkeit, Fakten und Meinungen, Ist- und Sollaussagen, indirekte Aussagen, Vermutungen zu unterscheiden - Kenntnis des Weges einer Nachricht vom Ereignis zum Leser bzw. Hörer oder Zuschauer - Bewusstsein, dass unterschiedliche Meinungen zum gleichen Ereignis auf unterschiedlichen Interessen beruhen können	
	Wie wirkt sich die veränderte Medienlandschaft auf unser Programmangebot aus? (Medienfreiheit - Medienmacht)	- Einblick in die Bedeutung der Interessen- und Eigentumsverhältnisse bei den privaten Medienanbietern - Kenntnis der Strukturen öffentlichrechtlicher Rundfunkanstalten - Verständnis der Vor- und Nachteile der öffentlichrechtlichen und privaten Anbieter - Einsicht in die Grenzen der Pressefreiheit bei Gewaltdarstellungen und bei die Menschenwürde verletzender Berichterstattung - Einblick in Chancen und Gefahren der Massenmedien für eine demokratische Willensbildung	
	Wie gehen wir mit den neuen Medien vernünftig um? (Wirklichkeit aus zweiter Hand - persönliche Erfahrung)	- Einblick in die möglichen Auswirkungen der elektronischen Medien und Kommunikationstechniken für das Leben in der Familie - Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstbestimmten, vernünftigen Umgang mit den elektronischen Medien	
Wirtschaft und Umwelt	Welche Rolle spielt die / der Jugendliche im Wirtschaftsgeschehen?	- Einblick in das Verhalten von Jugendlichen als Konsumenten - Einsicht in die Notwendigkeit des Wirtschaftens und der rationalen Vertagung über die knappen Ressourcen - Bewusstsein, dass Jugendliche Zielgruppen spezifischer Werbung sind - Bereitschaft, als kritische Verbraucher Kosten, Nutzen und Umweltverträglichkeit eines Produktes rational abzuwägen	12
	Wie können Probleme des Ausgleichs von wirtschaftlicher Freiheit, sozialer Gerechtigkeit, Sicherung der Lebensgrundlagen und Erhaltung der Umwelt geregelt werden? (Wirtschaftliche Freiheit - soziale Gerechtigkeit) (Ökonomie — Ökologie)	- Kenntnis eines einfachen Wirtschaftskreislaufmodells - Einsicht in die Preisbildung - Kenntnis von Möglichkeiten des Interessenausgleichs zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern - Kenntnis wichtiger Aufgabenfelder und Maßnahmen des Staates in der sozialen Marktwirtschaft - Einblick in soziale Probleme, die sich aus Wandlungsprozessen der modernen Industriegesellschaft ergeben - Verständnis für die Probleme der wirtschaftlichen Umwandlung in den neuen Bundesländern - Einblick in die Problematik wirtschaftspolitischer Ziele im Spannungsfeld von Wachstum und Umweltschutz	

10	Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland	Welchen Anspruch erhebt das Grundgesetz in seinem Grundrechtsteil?	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis der Menschenwürde und der Verfassungsgrundsätze als zentrale Merkmale unserer Demokratie - Bereitschaft, Verfassungsanspruch und Lebenswirklichkeit kritisch zu überprüfen 	14
		Wie funktioniert unser Wahlrecht? (Effizienz - Handlungsfähigkeit)	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in den Verfahrensablauf bei der Kandidatenaufstellung der Parteien - Einblick in Methoden und Ziele des Wahlkampfes Unterscheidung von Mehrheits- und Verhältniswahlrecht - Kenntnis wichtiger Auswirkungen beider Wahlsysteme - Kenntnis der Rolle der Erst- bzw. Zweitstimme bei der Bundestagswahl 	
		Wer wirkt bei der politischen Willensbildung und der Gesetzgebung mit? (Interessenpluralität — politische Entscheidungen)	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in kontroverse Auffassungen und Standpunkte zu einem Gesetzesvorhaben - Einblick in die Funktion der Parteien bei der politischen Willensbildung - Kenntnis von Zielsetzungen und Methoden extremistischer Gruppen und Fähigkeit und Bereitschaft, sie nach demokratischen Grundwerten zu beurteilen - Kenntnis der Einflussmöglichkeiten von Verbandsinteressen Überblick über Vor- und Nachteile des Verbandseinflusses - Kenntnis des Ablaufes eines Gesetzgebungsverfahrens - Kenntnis der Beteiligten und der Art ihrer Mitwirkung - Einblick in weitere Möglichkeiten und Grenzen politischer Partizipation - Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitwirkung im Prozess der politischen Willensbildung 	
		Wie kann die Regierung wirksam kontrolliert werden?	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis der Organisation und Arbeitsweise der Fraktionen - Einblick in die Stellung der Abgeordneten - Einblick in die berufsbezogene und geschlechtsspezifische Zusammensetzung von Parlamenten - Einblick in das Spannungsverhältnis von Fraktionsdisziplin und der Maßgabe des Art. 38 GG - Verständnis oppositionellen Verhaltens als Grundrecht einer demokratischen Ordnung - Überblick über wichtige Handlungsmöglichkeiten der Opposition im Parlament als Voraussetzung für eine wirksame Wahrnehmung ihrer Aufgabe - Verständnis wesentlicher Elemente der Gewaltenteilung und -verschränkung 	
		Wie kann das vereinte Deutschland die Probleme der Integration bewältigen? (Wirtschaftlicher Aufbau - soziale Gerechtigkeit - ökologische Vernunft)	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in die wesentlichen Ziele, Methoden und Organisationen des sozialistischen Systems der DDR - Kenntnis von Formen politischer Unterdrückung in der DDR - Verständnis der wichtigsten internationalen und nationalen Ursachen für das Ende der DDR - Einblick in Formen oppositionellen Verhaltens der DDR-Bürgerinnen und Bürger als Protest gegen das politische System - Einblick in das Ausmaß der zu bewältigenden Aufgaben und entstehenden Schwierigkeiten - Verständnis für die Bemühungen, die Lebensbedingungen in den neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland grundlegend zu verbessern - Bewusstsein, dass der Abbau von Vorurteilen Voraussetzung des Zusammenwachsens ist 	

	Der Prozess der europäischen Einigung	Welche Bedeutung hat der europäische Einigungsprozess für das Leben der Menschen in Europa? (Nationale Souveränität — supranationale Kompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Ziele, Institutionen und Akteure der EG - Einblick in die Entscheidungsbefugnisse europäischer Institutionen - Kenntnis des aktuellen Standes der politischen und wirtschaftlichen Integration - Einblick in die Auswirkungen des europäischen Binnenmarktes auf die persönliche Lebenssituation der Menschen - Einblick in Probleme und Chancen, die durch Aufgabe nationaler Souveränität entstehen - Einsicht in die Notwendigkeit bindender gemeinsamer Regelungen und Strukturen 	4
		Welchen Beitrag zur internationalen Verständigung kann die EG leisten?	<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Chancen und Probleme einer Erweiterung der EG - Einblick in die Rolle der EG in der sich verändernden internationalen Politik 	
	Friedenssicherung als Aufgabe internationaler Politik	Können internationale Konflikte gerecht geregelt werden? (Interessen-Konflikt)	<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Nachrichten zu einem aktuellen internationalen Konflikt - Einblick in Konfliktursachen, Handlungen und Interessen der unmittelbar und mittelbar Beteiligten - Einblick in Zusammenhänge zwischen lokalen/regionalen Konflikten und überregionalen Interessen bzw. Konfliktfeldern - Kenntnis der Organe, des Aufbaus und der Funktion der UNO - Verständnis der Effizienz bzw. Unfähigkeit der UNO bei der Lösung internationaler Konflikte - Einblick in das Ausmaß weltweiter Menschenrechtsverletzungen - Einsicht in das Spannungsverhältnis von Macht und Recht in der internationalen Politik 	7
		Wie können Frieden und Sicherheit im internationalen Rahmen erreicht werden?	<ul style="list-style-type: none"> - Einblick in unterschiedliche sicherheitspolitische Konzepte - Einblick in die Funktion von Militärbündnissen - Kenntnis der Ziele, Verfahrensweisen und Probleme von Abrüstungspolitik - Überblick über Fortschritte und Hindernisse im Aufbau von Frieden, Sicherheit, Gerechtigkeit und Zusammenarbeit im gesamteuropäischen Rahmen - Einsicht in wesentliche Bedingungen einer wirksamen Friedenspolitik 	
		Welche Bedeutung haben Wehrdienst und Ersatzdienst für Frieden und Sicherheit?	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis der aktuellen Rolle der Bundeswehr im Rahmen der internationalen Sicherheitspolitik - Verständnis der allgemeinen Wehrpflicht als eine von der Verfassung legitimierte Grundpflicht - Verständnis des Grundrechts auf Verweigerung des Dienstes mit der Waffe als individuelle, im Gewissen begründete Entscheidung 	

6 Fächer und Stundentafeln weiterer Bundesländer (Sekundarstufe I des Gymnasiums)

Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen

Tabelle 46: Berlin

Fach/Jahrgang	5	6	7	8	9	10	Gesamt	Lehrplan
Geschichte/ Sozialkunde			2	2	2	2	8	Geschichte: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte.pdf?start&ts=1150101699&file=sek1_geschichte.pdf Sozialkunde: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sozialkunde.pdf?start&ts=1150102017&file=sek1_sozialkunde.pdf
Geografie			1	1	1	1	4	http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geografie.pdf?start&ts=1150101548&file=sek1_geografie.pdf

Stundentafel: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gymnasium/>

Tabelle 47: Brandenburg

Fach/Jahrgang	7 und 8	9 und 10	Mindeststunden 7-10	Lehrplan
Geografie				http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Geografie-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf
Geschichte	6	9	13	http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2010/Geschichte-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf
Politische Bildung				http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf
Wirtschaft-Arbeit-Technik	2	2	3	http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Wirtschaft%20Arbeit%20Technik-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf

Stundentafel: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43464.de#A1

Tabelle 48: Bremen

Fach/Jahrgang	5	6	7	8	9	Gesamt	Lehrplan
Geografie			2	2	1	5	http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gv.pdf
Welt/ Umweltkunde							s. o.
Geschichte			2	2	2	6	s. o.

Politik					1	1	s. o.
Wirtschaft-Arbeit-Technik	2	2			2	6	http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wat_gy6.pdf

Stundentafel: <http://712.joomla.schule.bremen.de/index.php/gesetze/inhaltsverzeichnis>
http://712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/335_04.htm#335_04

Tabelle 49: Hamburg

Fach/Jahrgang	Gesamte Sek. I (mindestens)	Wochenstunden (mindestens)	Lehrplan
Gesellschaftswissenschaften (in den Jahrgangsstufen 5 und 6: Geographie und Geschichte; in den Jahrgangsstufen 7 bis 10: <i>zusätzlich</i> Politik-Gesellschaft-Wirtschaft)	722	19	Geografie: http://www.hamburg.de/contentblob/2373304/data/geographie-gym-seki.pdf Geschichte: http://www.hamburg.de/contentblob/2373302/data/geschichte-gym-seki.pdf Politik-Gesellschaft-Wirtschaft: http://www.hamburg.de/contentblob/2373332/data/pgw-gym-seki.pdf

Stundentafel: <http://www.hamburg.de/contentblob/3043146/data/std-tafeln-stadtteilschule-gymnasium.pdf>

Tabelle 50: Mecklenburg-Vorpommern

Fach/Jahrgang	5 und 6	7 bis 9	10	Gesamt	Lehrplan
Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld⁸⁰	5	8	5	18	Geografie: http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-geografie-7-10-gym-02.pdf Geschichte: http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf Sozialkunde: http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-sozialkunde-7-10-gym-02.pdf
Arbeit-Wirtschaft-Technik und Informatik	4	5	2	11	http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-awt-7-10-gym-02.pdf

Stundentafel: http://mv.juris.de/mv/gesamt/KontASchulStTV_MV.htm#KontASchulStTV_MV_rahmen

Tabelle 51: Saarland

Fach/Jahrgang	5	6	7	8	9	10	Gesamt	Lehrplan
Geschichte		2	2	2	2	2	10	http://www.saarland.de/7044.htm
Erdkunde	3		2	2		2	9	http://www.saarland.de/7045.htm
Sozialkunde					2	2	4	http://www.saarland.de/7043.htm

Stundentafel: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/StundenTafelGYM.pdf

⁸⁰ In der Orientierungsstufe (5 und 6): Geschichte, Geografie oder Weltkunde (Das Fach Weltkunde umfasst den fächerverbindenden Unterricht in Geografie und Geschichte). In den Stufen 7 bis 10: Geografie/Geschichte/Sozialkunde oder Weltkunde.

Tabelle 52: Sachsen

Fach/Jahrgang	5	6	7	8	9	10	Gesamt	Lehrplan
Geschichte	1	2	2	2	2	2	11	http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_geschichte_2011.pdf
Gemeinschaftskunde/ Rechts- Erziehung/ Wirtschaft					2	2	4	http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_wirtschaft_2011.pdf
Geografie	2	2	2	1	1	2	10	http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_geographie_2011.pdf

Stundentafel: <http://www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=3616413972083>
<http://www.revosax.sachsen.de/GetAttachment.link?id=5151>

Tabelle 53: Sachsen-Anhalt

Fach/Jahrgang	5	6	7	8	9	10	Gesamt	Lehrplan
Geografie	2	1	2	2	2	2 ⁸¹		http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/geogyma.pdf
Sozialkunde				1	2			http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/soziogyma.pdf
Geschichte	2	2	2	2	2	2	12	http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/geschgyma.pdf

Stundentafel: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/2esb/page/bssahprod.psmi?doc.hl=1&doc.id=VVST-VVST000003275%3Ajuris-v00&documentnumber=26&numberofresults=49&showdoccase=1&doc.part=F¶mfromHL=true#focuspoint>

Tabelle 54: Schleswig-Holstein

Fach/Jahrgang	5 und 6	7 bis 9	Gesamt	Lehrplan
Gesellschaftswissenschaften: Geschichte, Geografie, Wirtschaft/Politik (darin enthalten: Berufsorientierung, Religion/Philosophie)	9	18	27	Erdkunde: http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=128 Geschichte: http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=131 Wirtschaft-Politik: http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=151

Stundentafel: <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/427756/publicationFile/Kontingentsstundentafel.pdf>
<http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/659008/publicationFile/StundentafelNeunjaehrigesGymnasium.pdf>

Tabelle 55: Thüringen

Fach/Jahrgang	5 und 6	7 und 8	9 und 10	Gesamt	Lehrplan
Geographie	2	3	2	7	http://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=1412
Geschichte	2	3	3	8	http://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=1410
Sozialkunde			2	2	http://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=1434
Wirtschaft und Recht			3	3	http://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=1436

Stundentafel: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/content.html#16>
http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/schulordnungen/anlagen_schulordnung.pdf

⁸¹ Alternative Belegung nach Wahl der Schüler/-innen.

Literatur

- Acs, Zoltán J.; Audretsch, David B. Hg. 2010. Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction. 2. Aufl. New York u. a.
- AG Sprachen 2004 = AG Sprachen der GFD [Gesellschaft für Fachdidaktik] 2004. Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. Verfasst von V. Frederking, A. Hu, M. Krejci, M. Legutke, I. Oomen-Welke, H. J. Vollmer. O. O. Online unter http://symposion.amma.net/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/81/81/32/AG%20Spr-End2fass1-04%20_2_.pdf besucht am 30.6.2011.
- AGOEB 2011 = Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung. Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach „Wirtschaft / Ökonomie“ in der Sekundarstufe I. Ein gemeinsamer Vorschlag nordrhein-westfälischer Hochschullehrer für Ökonomische Bildung. Centrum für Interdisziplinäre Wirtschaftsforschung, Münster. Diskussionspapier 5/2011. Münster.
- Amtsblatt 2005 = Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Frauen und Jugend und für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz, Nr. 1/2005. Studententafeln für die Klassenstufen 5 bis 9/10 der Hauptschule, der Regionalen Schule, der Realschule, der Integrierten Gesamtschule und des Gymnasiums, 6-11.
- APO GOST 2009 = Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 12. März 2009 (SGV. NRW. 223). Düsseldorf.
- APO Sek I 2008 = Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. November 2008 (SGV. NRW. 223). Düsseldorf.
- Audigier, François 2006. Interdisciplinarity at School – Theoretical and Practical Questions Regarding History, Geography and Civic Education. In: Journal of Social Science Education (2006) 4. Online unter <http://www.jsse.org/2006/2006-4/pdf/audigier-interdisciplinarity-engl.pdf> besucht am 20.6.2011.
- Bankenverband 2008 = Bundesverband deutscher Banken. Hg. Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Gutachten von Hans Kaminski und Katrin Eggert. Berlin.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike 2008. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H.4, 469-520.
- Bayerische Staatsregierung 2007: Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasiale Schulordnung GSO), Anlage 2. Online unter http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-116.htm?url=http%3A%2F%2Fby.juris.de%2Fby%2Fgesamt%2FGymSchulO_BY_2007.htm#GymSchulO_BY_2007_Anlage2 besucht am 12.09.2011.
- Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle 2004. Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar. Hg. Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, Basel, 322-406.
- Bleek, Wilhelm 2001. Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland. München.
- Brockhaus, W[ilhelm] 1964. Der Biologieunterricht im Dienste der Gesundheitserziehung. In: Sozial- und Präventivmedizin 9 (1964) 1, 431-442.
- Brockhoff, Klaus 2010. Betriebswirtschaftslehre in Wissenschaft und Geschichte. Eine Skizze. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Hg. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Burren, Susanne 2010. Die Wissenskultur der Betriebswirtschaftslehre. Aufstieg und Dilemma einer hybriden Disziplin.
- Chatel, Elisabeth 2010. Economics as a Social Science in French lycees. A Programme Shaped by the Evolution of a School Discipline. In: Journal of Social Science Education 9 (2010) 2, 52-63. Online unter <http://www.jsse.org/2010/2010-2/chatel-jsse-2-2010> besucht am 1.7.2011.
- Daele, Wolfgang van den; Weingart, Peter 1975. Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft. Zu den Entstehungsbedingungen neuer Disziplinen durch wissenschaftspolitische Steuerung. In: Zeitschrift für Soziologie 4 (1975) 2, 146-164.
- DeGöB 2004 = Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung: Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. O.O. Köln.
- Demantowsky, Marko; Steenblock, Volker. Hg. 2011. Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch (Bochumer Beiträge zur Bildungswissenschaftlichen und Fachdidaktischen Theorie und Forschung, 1). Bochum/Freiburg.
- Detjen, Joachim 2006. Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung? In: Weißeno, Georg. Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn, 62-79.

- Diefenbach, Thomas 2003. Kritik und Neukonzeption der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre auf sozialwissenschaftlicher Basis. Wiesbaden.
- Dubs, Rolf 2002. Science Literacy. Eine Herausforderung für die Pädagogik. In: Gräber, Wolfgang; Nentwig, Peter; Koballa, Thomas; Evans, Robert. Hg. 2002. Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen, 69-82.
- Ehrmann, Henry W. 1966. Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge. Weinheim, Berlin.
- Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina 2011. Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Zeitschrift Das Parlament, 12/2011, 21.3.2011, 48-54. Online: <http://www.iboeb.org/iboeb-texte/iboeb-texte-single-view/datum/2011/05/01/bessere-oekonomische-bildung-problemorientiert-pluralistisch-multidisziplinaer/>, besucht am 19.6.2011.
- Filzmaier, Peter; Klepp, Cornelia 2006. Civic Education as an Interdisciplinary Subject in Austria. A Review. In: Journal of Social Science Education (2006) 4. Online unter <http://www.jsse.org/2006/2006-4/pdf/filzmaier-klepp-austria.pdf> besucht am 20.6.2011.
- Fingerle, Karlheinz 1981. Umwelterziehung. Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluss und neueren Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981) 1, 145-158.
- Fritz, Wolfgang 1984. Die Idee des theoretischen Pluralismus und ihre Verwirklichung im Rahmen empirischer betriebswirtschaftlicher Forschung (Berichte der Forschungsgruppe Konsumenteninformation; 6). Mannheim 1984.
- Gerum, Elmar; Schreyögg, Georg. Hg. 2007. Zukunft der Betriebswirtschaftslehre. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Sonderheft 56/07. Düsseldorf.
- Giel, Klaus 1997. Zur Philosophie der Schulfächer. In: Duncker, Ludwig; Popp, Walter. Hg. Über die Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg, 33-71.
- Goodson, Ivor F. 1999. Die Entstehung eines Schulfaches. In: Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt. Hg. 1999. Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern. Köln, Weimar, Wien, 151-176.
- Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt. Hg. 1999. Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern. Köln, Weimar, Wien.
- Gräber, Wolfgang; Nentwig, Peter; Koballa, Thomas; Evans, Robert. Hg. 2002. Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen.
- Gräfrath, Bernd; Huber, Renate; Uhlemann, Brigitte 1991. Einheit, Interdisziplinarität, Komplementarität: Orientierungsprobleme der Wissenschaft heute. Berlin, New York.
- Grammes, Tilman 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.
- Gross, Dieter; Friese, Heinz-Werner 2000. Geographie, Umwelterziehung und Bildung zur Nachhaltigkeit. In: Geographie und ihre Didaktik, 28 (2000) 3 (Teil I), 148-167, und 4 (Teil II), 173-213.
- Günther, Britta; Günther, Herbert 2007. Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, Basel.
- Halfmann, Jost; Schützenmeister, Falk. Hg. 2009. Organisationen der Forschung. Der Fall der Atmosphärenwissenschaft. Wiesbaden.
- Halliday, Michael A. K. 1978. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. Baltimore.
- Hansen, Hans Lauge 2004. Foreign Language Studies and Interdisciplinarity. In: Hansen, Hans Lauge. Hg. Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies. Copenhagen, 7-20.
- Hedtke, Reinhold 2002. Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold 2006a. The Social Interplay of Disciplinarity and Interdisciplinarity. Some Introductory Remarks. In: Journal of Social Science Education (2006) 4. Online unter <http://www.jsse.org/2006/2006-4/pdf/hedtke-editorial.pdf> besucht am 20.6.2011.
- Hedtke, Reinhold 2006b. Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas Hg. Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld, 95-119.
- Hedtke, Reinhold 2010a. Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 59 (2010) 3, 355-366.
- Hedtke, Reinhold 2010b. Wer hat Angst vor der BWL? Was die Konsumentenbildung von der Betriebswirtschaftslehre lernen kann. In: Retzmann, Thomas (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2010, 185-200.
- Hedtke, Reinhold 2011a. Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., 51-68.
- Hedtke, Reinhold 2011b. Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.

- 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 Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Bielefeld. Online: http://www.iboeb.org/Bessere_oeconomische_Bildung.pdf besucht am 19.6.2011.
- Heitzmann, Anni 2007. Naturwissenschaftsunterricht im Spannungsfeld. Wie steht die Lehrerbildung dazu? In: Höttecke Hg., 68-80.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Schiewer, Gesine Lenore 2008. LiLi (CH). Linguistik und Literaturwissenschaft in der Schweiz. In: Deutsch-russische Germanistik 2008, 210-222.
- Hippe, Thorsten 2010. Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.
- Horn, Frank; Wolff, H. 1994. Biologieunterricht und Gesundheitserziehung. Ergebnisse einer Rostocker Studie mit Konsequenzen für Lehren und Lernen. In: Jäkel, Lissy. Hg. Der Wandel im Lehren und Lernen von Mathematik und Naturwissenschaften. Pädagogische Hochschule Heidelberg, 4. bis 7. Oktober 1994. Band 2, Naturwissenschaften. Weinheim 64-68.
- Höttecke, Dietmar. Hg. 2007. Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCCP) in Bern 2006. Münster.
- Kahsnitz, Dietmar 2005. Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: ders. Hg. Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, 111-158.
- Kaminski, Hans 2008. Problemfelder für die Entwicklung der ökonomischen Bildung im deutschen allgemein bildenden Schulsystem. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb., 11-70.
- Kestle, Franz 2002. Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Klein, Julie 2006. A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. In: Journal of Social Science Education (2006) 4. Online unter <http://www.jsse.org/2006/2006-4/pdf/klein-platform.pdf> besucht am 20.6.2011.
- Klein, Wolfgang 2008. Die Werke der Sprache. Für ein neues Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik. In: Literaturwissenschaft und Linguistik 38 (2008) 150, 8-32.
- KMK 1993/2006 = Kultusministerkonferenz 2006. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusminister Konferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 02.06.2006). Berlin.
- KMK 2004a = Kultusministerkonferenz 2004. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- KMK 2004b = Kultusministerkonferenz 2004. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- KMK 2004c = Kultusministerkonferenz 2004. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003. München.
- Köck, Helmuth 2008. Thesen zur innergeographischen Integration von Natur- und sozialwissenschaftlicher Dimension als Voraussetzung für eine mögliche Brückenfunktion. In: Geographische Revue 10 (2008) 1, 31-40.
- Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Müller, Christian 2011. Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 60 (2011) 2, 201-212.
- Krol, Gerd-Jan; Zoerner, Andreas 2008. Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb., 91-129.
- Kultusministerium Hessen 2008: Studententafel für das Gymnasium. Online unter http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=db573f4fe1acf62bd811880337791921 besucht am 12.09.2011.
- Kultusministerium Hessen 2010: Lehrplan Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang – Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Online unter http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp_CMRReader/HKM_15/HKM_Internet/med/278/278584b1-d8bd-921f-012f-31e2389e4818.22222222-2222-2222-2222-222222222222.true besucht am 12.09.2011.
- Kultusministerium Niedersachsen 2006: Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 8-10: Politik-Wirtschaft. Hannover.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1998. Lehrpläne Lernbereich Gesellschaftswissenschaften: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, regionale Schule (Klassen 7-9/10). Mainz.

- Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2008: Kontingentsstudentenafel für die Klassen 5 bis 6 des Gymnasiums der Normalform. Online unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/kontingentsstudentenafel> besucht am 12.09.2011.
- Lenoir, Yves 2006. Practices of Disciplinarity and Interdisciplinarity in Quebec Elementary Schools: Results of twenty Years of Research. In: Journal of Social Science Education (2006) 4. Online unter <http://www.jsse.org/2006/2006-4/lenoir-practices-engl.pdf> besucht am 20.6.2011.
- Mäki, Uskali 2009. Economics Imperialism. Concepts and Constraints. In: Philosophy of the Social Sciences 39 (2009) 3, 351-381.
- Marder, Daniel 1975. The Interdisciplinary Discipline. In: ADE Bulletin 45, May 1975, 29-31.
- Martin, Albert 2004. A Plea for a Behavioural Approach in the Science of Human Resources Management. In: Management Revue 15 (2004) 2, 201-227.
- Massing, Peter 2006. Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Weißeno, Georg. Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn, 80-92.
- Mayer, Jürgen 1996. Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. Ein Beitrag der Biologiedidaktik. In: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie der WWU Münster, 5. Bd. 1996, 19-41.
- MBFJ RP 2003 = Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2003: Richtlinien zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Online unter http://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Lehrplaene_Richtlinien/PZ_Richtlinien_zu_oekonomischen_Bildung.pdf besucht am 12.09.2011.
- MBWJK RP 1998 = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 1998: Lehrpläne, Lehrbereich Gesellschaftswissenschaften (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde). Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Regionale Schule (Klassen 7-9/10). Online unter http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-fachern.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickedownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=232&tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=5786 besucht am 12.09.2011.
- Meyer, John W.; Kamens, David H. ; Benavot, Aaron 1992. School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. London.
- Meyer, John W.; McEneaney, Elizabeth 1999. Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt. Hg. 1999. Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern. Köln, Weimar, Wien, 177-190.
- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. 2005. Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W.. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main, 212-234.
- Mittelstraß, Jürgen 1989. Wohin geht die Wissenschaft? Über Disziplinarität, Transdisziplinarität und das Wissen in einer Leibniz-Welt. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 26 (1989) 1-2, 97-115.
- MKS BW 2004 = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: Bildungsplan – Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart.
- Möller, Lucca; Hedtke, Reinhold 2011. Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik (iböb. working paper no. 1). Bielefeld. Online: http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf besucht am 19.6.2011.
- Mols, Manfred 2009. Politik als Wissenschaft. Zur Definition, Entwicklung und Standortbestimmung einer Disziplin. In: Lauth, Hans-Joachim; Wagner, Christian. Hg. Politikwissenschaft. Eine Einführung. 6. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich, 23-61.
- MSW NRW 2007 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Düsseldorf.
- MSW NRW 2007 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010: BASS – Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften 2010/11. Düsseldorf. Kapitel 13, S. 10-23. Online unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/Studentafeln/Gymnasium2006_07.html besucht am 12.09.2011.
- MSW NRW 2008 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008 (unveränderter Nachdruck von 1998): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Politik (Wirtschaft). Düsseldorf.
- Münkler, Herfried 2003. Geschichte und Selbstverständnis der Politikwissenschaft in Deutschland. In: ders. Hg. Politikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 13-54.
- Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem 2009: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums. Online unter http://www.nds-vorvoris.de/jportal/portal/t/3er8/page/bsvorisprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=VVND-VVND000014792#focuspoint besucht am 12.09.2011.

- Nussbaum, Martha C.; Sihvola, Juha 2001. Introduction. In: dies. Hg. *The Sleep of Reason. Erotic Experience and Sexual Ethics in Ancient Greece and Rome*. Chicago, London, 1-20.
- Oelkers, Jürgen 2004. *Bildung, Nachhaltigkeit und die Struktur der Schule*. Kreuzlingen. Online unter http://www.educationetdeveloppement.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Kolloquium2004_ReferatOelkers.pdf besucht am 4.9.2011.
- QCA 2007a = QCA Qualifications and Curriculum Authority 2007. *Science Programme of study for key stage 3 and attainment targets*. [Extract from the National Curriculum 2007] Online unter http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3344-p_Science_KS3_tcm8-413.pdf besucht am 30.6.2011.
- QCA 2007b = QCA Qualifications and Curriculum Authority 2007. *Citizenship. Programme of study for key stage 3 and attainment target*. [Extract from the National Curriculum 2007] Online unter http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3329-pCitizenship3_tcm8-396.pdf besucht am 30.6.2011.
- QCA 2007c = QCA Qualifications and Curriculum Authority 2007. *PSHE [Personal, social, health and economic wellbeing]: Economic wellbeing and financial capability. Programme of study (no-statutory) for key stage 3*. [Extract from the National Curriculum 2007] Online unter http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3346-pEconoWell3_tcm8-393.pdf besucht am 30.6.2011.
- QCA 2007d = QCA Qualifications and Curriculum Authority 2007. *PSHE [Personal, social, health and economic wellbeing]: Economic wellbeing and financial capability. Programme of study (no-statutory) for key stage 4*. [Extract from the National Curriculum 2007] Online unter http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3346-pEconoWell3_tcm8-393.pdf besucht am 30.6.2011.
- Rank, Markus 2003. *Medienpädagogik in der Sportlehrerausbildung. Grundlegung und Prüfung eines fachspezifischen Modells medienpädagogischer Kompetenz*. Kassel.
- Rehm, Markus; Bündler, Wolfgang; Haas, Tilmann; Buck, Peter; Labudde, Peter; Brovelli, Dorothee; Østergaard, Edvin; Rittersbacher, Christa; Wilhelm, Markus; Genseberger, Rupert; Svoboda, Gregor 2008. *Legitimationen und Fundamente eines integrierten Unterrichtsfachs Science*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 14 (2008), 99-123.
- Retzmann, Thomas 2008. *Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung*. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb., 71-90.
- Rheinland-Pfalz Bildungsserver (2007): *Studentafel nicht-altsprachliches Gymnasium*. Online unter <http://rfb.bildung-rp.de/rfb/jakobs-gerd/fachentwicklung/neue-studentafel.html> besucht am 12.09.2011.
- Richter, Dagmar 2006. *Zum Beispiel Brandscaapes – wer klärt über ökonomische Sozialisationsprozesse auf?* In: Weißeno, Georg. Hg. *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn, 107-119.
- Röhrig, Paul 1964. *Politische Bildung. Paul Herkunft und Aufgabe*. Stuttgart.
- Sander, Wolfgang 2010. *Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund*. In: *Kursiv - Journal für politische Bildung*, 1, 14-16.
- Sander, Wolfgang 2011. *Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz*. In: *Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts., 9-26.
- Savatovsky, Dan; Cowles, Mary Jane 2008. *The Founding and Recasting of French as a Discipline*. In: *Yale French Studies* (2008) 113, 180-193.
- Schanz, Günther 2004. *Wissenschaftsprogramme der Betriebswirtschaftslehre*. In: Bea, Franz Xaver; Friedl, Birgit; Schweitzer, Marcell. Hg. *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1: Grundfragen*. Stuttgart, 9. Aufl., 83-164.
- Schlösser, Hans-Jürgen; Weber, Birgit 1999. *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien* (Hg. Bertelsmann-Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung). Gütersloh.
- Schneider, Franz J. 2008. *Gehirn, Gesundheit, Gymnasion. Zur zerebralen Leistungsförderung in Schule und Sport*. Göttingen.
- Schulministerium NRW 1999 = *Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Hg. *Sozialwissenschaften. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Schulministerium NRW 2010 = *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Hg. *Politik. Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Entwurf Verbändebeteiligung: 30.6.2010)*. Düsseldorf.
- Schützenmeister, Frank 2008. *Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung*. Bielefeld.

- Schweitzer, Marcell 1996. Gegenstand und Methoden der Betriebswirtschaftslehre. In: Bea, F. X.; Dichtl, E.; Schweitzer, M. Hg. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1: Grundfragen. 7. Aufl., Stuttgart, 23-80.
- Skala, Martin 2011. Wie sich die Ökonomen die Welt groß rechnen. In: Ökonomenstimme, <http://oekonomenstimme.org/a/191> besucht am 19.6.2011.
- Staatsinstitut München 2004a = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004: Lehrplan Sozialkunde. Online unter <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26394> <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26199> besucht am 12.09.2011.
- Staatsinstitut München 2004b = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004: Lehrplan Wirtschaft und Recht. Online unter <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26440> <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26232> besucht am 12.09.2011.
- Stichweh, Rudolf 2003. Genese des globalen Wissenschaftssystems. In: Soziale Systeme 9 (2003) 1, 3-27.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1999. Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt. Hg. 1999. Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern. Köln, Weimar, Wien, 191-207.
- Turner, B. L. II 1989. The Specialist-Synthesis Approach to the Revival of Geography. The Case of Cultural Ecology. In: Annals of the Association of American Geographers 79 (1989), 8-100.
- Unterbruner, Ulrike 2006. Umweltbildung. In: Gropengießer, Harald; Kattmann, Ulrich. Hg. Fachdidaktik Biologie. Köln, 128-154.
- VDSG 2005 = Verband Deutscher Schulgeographen e.V. VDSG. Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag für den Geographieunterricht der Klassen 5 bis 10. Entwurf der 3. Auflage. Bretten. Online unter http://www.erdkunde.com/vdsg_lv/sh/qlp2005_neu.pdf besucht am 30.6.2011.
- Weber, Birgit 2001. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: Sowi-Onlinejournal 2 (2001) 2. Online unter http://www.jsse.org/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm besucht am 12.09.2011
- Weber, Birgit 2002. Economic Education in Germany. In: Journal of Social Science Education 1 (2002) 2. Online unter http://www.jsse.org/2002-2/germany_weber.htm besucht am 12.09.2011.
- Weber, Birgit 2007a. Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht-Wirtschaft 1/2007, H. 29, 57-61.
- Weber, Birgit 2007b. Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerbildung. Bielefeld.
- Weibler, Jürgen; Wald, Andreas 2004. 10 Jahre personalwirtschaftliche Forschung - Ökonomische Hegemonie und die Krise einer Disziplin. In: DBW Die Betriebswirtschaft 64 (2004) 3, 259-275.
- Weichhart, Peter 2008. Der Mythos vom "Brückenfach". In: Geographische Revue 10 (2008) 1, 59-69.
- Weingart, Peter 2003. Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.
- Weißeno, Georg 2006. Kernkonzepte der Politik und Ökonomie. Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: ders. Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn, 120-141.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar 2010. Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Wöhe, Günter; Döring, Ulrich 2010. Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. Aufl. München.

iböb.

working paper no. 3

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Postfach 100 131
33501 Bielefeld

E-Mail: reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de
Sekretariat: Tel. +49 (0)521-106-3985

Carolin Uppenbrock, B.A.

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Postfach 100 131
33501 Bielefeld

Quelle: http://www.iboeb.org/hedtke_uppenbrock_studentafel-atomisierung.pdf

© Reinhold Hedtke, Carolin Uppenbrock. Bielefeld 2011.

Die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, kurz iböb, engagiert sich für die folgenden Qualitätsmerkmale ökonomischer Bildung:

- Lebenswirklichkeit(en) der Schülerinnen und Schüler als zentraler Bezugspunkt ökonomischer Bildung;
- gesellschaftliche und individuelle Schlüsselprobleme als Relevanzkriterien ökonomischer Bildung;
- wissenschaftlicher, politischer und weltanschaulicher Pluralismus als Grundlage ökonomischer Bildung;
- Einbettung ökonomischer Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte;
- Mehrdimensionalität, Multiperspektivität und Kontroversität als inhaltliche Prinzipien ökonomischer Bildung;
- Diversität der persönlichen Ziele, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe der Lernenden als ein Fokus ökonomischer Bildung;
- Befähigung der Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft.