Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Klaas MACHA
(Universität Stuttgart)

Lernziel Ökonomisierung? Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf

seit 24.3.2019

in

bwp@ Ausgabe Nr. **35** | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019

bwp@

www.bwpat.de

CC BY SA

ABSTRACT (MACHA 2019 in Ausgabe 35 von ***bwp@***)

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf

Die Ökonomisierung aller Lebensbereiche ist eine der häufig gelesenen Schlagwortkombinationen der heutigen Zeit. Ökonomische Prinzipien, ökonomisches Denken, das Ökonomische „an sich" durchdringe in zunehmendem Maße alle Lebensbereiche und eben auch solche, wo es nach Meinung vieler nicht hingehört, ist eine durchaus häufige Position in öffentlichen und universitären Debatten.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit dies für Lehrpläne im Bereich der ökonomischen Bildung in Deutschland zutrifft. Um dieses Forschungsdesiderat auf einer empirischen Basis zu beheben, wurden die Lehrpläne des Themenkomplexes „Wirtschaft" in allen allgemeinbildenden Schulen in allen Bundesländern zusammengetragen (N=140). Diese Sammlung wurde als linguistisches Corpus behandelt und mittels Methoden der Computerlinguistik analysiert. Im Ergebnis zeigte sich, dass der Wirtschaftsunterricht in Deutschland an allgemeinbildenden Schulen zuvorderst der Berufsvorbereitung dienen soll. Originär wirtschaftliche Inhalte kommen dagegen erst an dritter Stelle nach politischen Inhalten.

How is the subject "economics" taught in Germany? A computer linguistic analysis of pertinent curricula at general education schools of all German federal states

The control of the structured school system in Germany requires specific curricula, which serve to prestructure the respective lesson contents, to be split into small elements. Avenarius et al. (2003) assume that Germany is the country with the largest number of mandatory curriculums worldwide. As responsibility for the education system rests with the federal states, they are in principle free to design the curriculum. As far as the domain "economics" is concerned, this results in the well-known finding that in almost all federal states, economic contents are taught as part of different subject combinations (e.g. "economics and law" in Bavaria, "economics – orientation to career and university studies" in Baden-Württemberg or "economics/politics" in Schleswig-Holstein). However, what economic or other contents are exactly taught in these subject combinations, and to what extent, is unknown so far.

To address this research desideratum, the curricula of the subjects dealing with "economics" at school were compiled of all general education schools across all German federal states (N = 116). This compilation was treated as a linguistic corpus and analysed using methods of computer linguistics. To this end, the curricula were examined for the number of citations of appropriate terms for the different content areas. It was found that the subject "economics" at general education schools in Germany mainly serves the vocational preparation of students. Economic contents in the original sense, however, only rank third after political contents.

KLAAS MACHA (Universität Stuttgart)

Lernziel Ökonomisierung? - Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland

1 Problemstellung

Das Phänomen der Ökonomisierung aller Lebensbereiche, bzw. die Ablehnung desselben erscheint uns häufig als eine der konstituierenden Debatten der Postmoderne (Mittelstrass 1990). Die Debatte selbst ist jedoch schon viel älter und reicht mindestens zurück bis in die Zeit der Romantik im Deutschland der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. So bemerkt Saller (2007, 8f.) diesbezüglich: „Die Repräsentanten des klassisch-romantischen Zeitalters versuchten sich dabei an der Verortung ihres Künstlerdaseins und ihrer Kunst in einer Welt, in der sie Tendenzen einer sich radikalisierenden Ökonomie wahrzunehmen glaubten. [..] Gerade Dichter und Dichtungen der Romantik sind in all ihren Phasen als personifizierte und literarisierte Stereotypen einer dezidierten Antiökonomie gesehen worden. Betrachtet man die Romantik als einen spezifischen Gesamtkomplex ästhetischer Phänomene, so ist die Antiökonomie geradezu dessen tragende Säule."

Obschon also das Phänomen der Ökonomisierung in der Literaturtradition bereits länger zurückdatiert, wird in neuerer Zeit seine Ausbreitung auf immer mehr Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens konstatiert. So findet sich bei Roth (2014) und bei Roth/Clark/Berkel (2016) eine diesbezügliche Liste, die die Bereiche Gesundheit, Kunst, Wissenschaft, Bildung, Religion und die Gesellschaft als Ganzes umfasst. Bergmann (2009, 3) findet im Rahmen einer Internetrecherche eine Liste von 22 verschiedenen Bereichen, darunter die Sozial- und Kriminalpolitik, das Gesundheitswesen, die Bildung bzw. Weiterbildung, die Kunst, Erziehung, Kindheit, Presse, Verwaltung, Sportberichterstattung, Wissenschaft, (Dienstleistungs) Arbeit, der Alltag, die Personalwirtschaft, Medizin, kirchliches Handeln, der Sozialbereich, der öffentliche Sektor, der Staat, die Universitäten, das Wissen in Netzwerken und die Ökonomie selbst. Aus einer eigenen Literaturrecherche lassen sich noch die Themenbereiche Ökonomisierung und Schlaf (Ahlheim 2018), Ökonomisierung des Fernsehens (Wehmeier 2001), Ökonomisierung in der Bundeswehr (Richter 2006) und die Ökonomisierung der Pietät als Wandel des Bestattungsmarkts in Deutschland (Akyel 2013) hinzufügen. Das Phänomen der Ökonomisierung wird also in vielen gesellschaftlichen Subsystemen als wirksam angesehen und entsprechend beschrieben.

Die Kultushoheit der 16 Bundesländer über das gesellschaftliche Subsystem „Schule" und das gegliederte Schulsystem ohne „Einheitsschule", das in Deutschland historisch gewachsen immer noch besteht, erfordern zu ihrer Steuerung eine entsprechende kleinschrittige Aufsplitterung von jeweils Länder-, Schulart- und Stufenspezifischen Lehrplänen, die die jeweiligen Unterrichtsinhalte vorstrukturieren sollen. Avenarius et al. (2003) gehen davon aus, dass Deutschland sogar weltweit das Land mit der größten Anzahl verbindlicher, den Unterricht in

allen Schulformen und -stufen gestaltender Lehrplänen ist. Die Lehrplandatenbank der Kultusministerkonferenz (KMK) weist zum 13.11.2018 einen aktuellen Bestand von 2.552 aktuellen Lehrplänen nach. Haft/Hopmann (1987) gehen von 3.000 bis 4.000 in Lehrplankommissionen tätigen Expertinnen und Experten aus, die diese Lehrpläne verfassen Vollstädt et al. (1999, 11) schätzen die Anzahl der in Vollzeit mit der Entwicklung von Lehrplänen beschäftigten Fachkräfte auf 400 bis 500. Die einzelnen Bundesländer investieren also über Lehrplankommissionen und die Landesinstitute für Schulentwicklung beträchtliche finanzielle Ressourcen in die Erstellung, Neu- und Weiterentwicklung von Lehrplänen. Ziel einer solchen Lehrplanerstellung oder -revision ist die Steuerung von Bildungsprozessen durch politische Entscheidungen. Diese politischen Entscheidungen darüber, was und wie an welcher Schulform gelernt werden soll, werden zunächst an entsprechende Lehrplankommissionen delegiert, die in einem diskursiven Prozess von üblicherweise 2-3 Jahren zu einem neuen oder überabeiteten Lehrplan kommen, der dann von der politischen Ebene entsprechend in Kraft gesetzt, d. h. als Verwaltungsvorschrift erlassen wird.

Die Verantwortung für das Subsystem „Schule“ und damit für den Bereich der schulischen Bildung in Deutschland liegt vollständig in der Hoheit der Bundesländer. Somit sind diese prinzipiell auch frei in der Gestaltung des jeweiligen schulischen Curriculums. Dies führt für die Domäne „Wirtschaft“ zu dem bekannten Befund (vgl. Kaminski/Loerwald 2017), dass in fast allen Bundesländern an den allgemeinbildenden Schulen wirtschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Inhalte im Rahmen von unterschiedlichen Fächerkombinationen (vgl. z. B. Wirtschaft und Recht in Bayern, Wirtschaft – Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg und Wirtschaft/Politik in Schleswig-Holstein) und -denominationen unterrichtet werden (vgl. Schlösser/Weber 1999). Abbildung 1 zeigt eine Auswahl der verschiedenen Fächerdenominationen der ökonomischen Bildung für die Schulform Gymnasium im Jahre 2018. Es zeigt sich, dass der Fächerkanon zur ökonomischen Bildung sehr breit gefächert ist und Aspekte von Berufsbildung, Wirtschaft, Politik, Recht und Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften enthält. Die Ausgestaltung wirtschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte im Lehrplan und damit im Unterricht wird seit Jahrzehnten in der Öffentlichkeit der Bundesländer und der fachdidaktischen Community des Bereichs kontrovers, bisweilen erbittert, diskutiert. Die Positionen reichen hierbei von einer in einem gemeinsamen Fach mit politischen und sozialwissenschaftlichen Anteilen aufgehobenen, gleichsam eingefriedeten, Sozioökonomik (vgl. z. B. Engartner et al. 2018, Hedtke 2012) bis hin zur Forderung eines eigenständigen Faches mit dem alleinigen Namen und Inhalt „Wirtschaft“ (vgl. Kaminski et al. 2007). Für die eine Seite (Hedtke 2012, 1) symbolisiert ein „separates, vorwiegend auf die Volkswirtschaftslehre gegründetes Fach Wirtschaft [..] den Autonomieanspruch der kapitalistischen Marktwirtschaft gegenüber demokratischer Politik.“ Für die andere Seite (Loerwald/ Schröder 2011) steht fest: „Es gibt heute einen breiten Konsens darüber, dass ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung ist.“

Einig scheinen sich die an der Diskussion Beteiligten lediglich darin zu sein, dass das gemeinsame Ziel der Bemühungen eine bessere ökonomische Bildung für Schülerinnen und Schüler in Deutschland sein soll. Allerdings steht auch dieser Minimalkonsens auf tönernen Füssen,

da manche Teilnehmer/innen der Debatte auch hier bereits ausschließlich von sozioökonomischer Bildung sprechen würden.

Abbildung 1: Fächerdenominationen der ökonomischen Bildung am Gymnasium 2018

Der vorliegende Beitrag gliedert sich basierend auf diesen Vorbemerkungen im Weiteren wie folgt: In Abschnitt 2 wird zunächst auf die Debatte um die Ökonomisierung eingegangen, bevor in Abschnitt 3 auf relevante Forschung zu Lehrplänen aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive eingegangen wird. In folgenden Abschnitt 4 werden dann die computerlinguistische Methodik und die Eckdaten der Studie vorgestellt. Abschnitt 5 geht sodann auf die Ergebnisse ein und in abschließenden Abschnitt 6 wird die Diskussion der Ergebnisse mit einem Fazit verknüpft.

2 Ökonomisierung – theoretische und empirische Zugänge

Eine erste für den vorliegenden Beitrag zu klärende Frage ist, was Ökonomisierung eigentlich genau ist?

Bereits Mühlenkamp (2003, 1) spricht von der „semantischen Vielfalt dieses Begriffes“ und möchte damit auf die Breite und Unbestimmtheit des Phänomens hinweisen. Höhne (2012, 799) unterscheidet generell drei Verwendungsweisen des Ökonomisierungsbegriffs: erstens seine Verwendung als analytischer Begriff, der einen spezifischen Transformationsprozess in einem gesellschaftlichen Subsystem von weniger zu mehr Ökonomisierung bezeichnet. Zweitens seine Verwendung als kritischer Begriff, um gerade diese Entwicklung kritisch zu betrachten, und drittens seine Verwendung als Kritik der Kritik. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit Ökonomisierungstendenzen empirisch nachgewiesen werden können und fokussiert daher auf das erste der drei Begriffsverständnisse im Sinne von Höhne (2012). Bezüglich der analytischen Dimension von Ökonomisierung scheint sich in neueren Schriften, trotz teilweise unterschiedlich akzentuierter Schwerpunkte, durchweg ein relativ einheitliches Begriffsverständnis abzubilden. Ökonomisierung wird definiert durch drei im wesentlichen gleiche Kernelemente

- als ein erstes konstitutives Moment den Aspekt des Ökonomischen, des Marktes oder der Knappheit bzw. Ressourceneffizienz,
- als zweites konstitutives Moment das zumeist nichtökonomische gesellschaftliche Subsystem und
- als drittes konstitutives Element die Übertragung von erstens auf zweitens, d. h. von Marktkonzepten auf andere nichtökonomische gesellschaftliche Subsysteme.

Tabelle 1 listet zum Beleg der vorstehenden These eine Auswahl aktueller Definitionen des Begriffes Ökonomisierung auf und stellt sie in Zusammenhang.

Tabelle 1: **Analytische Definitionen des Begriffes „Ökonomisierung“**

Definition	**Quelle**
„Ökonomisierung bezeichnet einen Vorgang, durch den Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit einer modernen kapitalistischen Wirtschaft verbindet, gesellschaftlich wirkmächtiger werden.“	Schimank/Volkmann (2017, 382)
„Ökonomisierung stellt sich aus dieser Perspektive als eine nicht sachgemäße Kolonisierung nicht-ökonomischer gesellschaftlicher Sphären dar, die aus einer mangelnden Zivilisierung des Marktes (Ökonomie) und seiner wissenschaftlichen Begleitung (Ökonomik) resultiert.“	Mazeschke (2014, 1)
„In vielen industrialisierten Ländern ist seit den 1970er-Jahren eine Zunahme effizienz- und rentabilitätsorientierten Handelns sowie eine Ausweitung von Marktbeziehungen innerhalb und außerhalb der Ökonomie zu verzeichnen. Dieser im deutschsprachigen Raum zumeist als „Ökonomisierung“ bezeichnete Prozess manifestiert sich mittlerweile in fast allen Wirtschafts- und Gesellschaftsbereichen sowohl auf politischer als auch auf organisationaler und individueller Ebene.“	Akyel (2014, 1)
„Es ist nun gerade diese klassische, arbeitsteilige Bestimmung des Verhältnisses der verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereiche zueinander, die mit dem Begriff der ‚Ökonomisierung‘, wenn er sich auf die Ebene der Gesamtgesellschaft bezieht, in Frage gestellt wird.“	Bergmann (2009, 11)
[Ökonomisierung ist, K.M.] „die Ausweitung des ökonomischen Systems auf Felder, die vorher anderen Systemimperativen unterlagen“.	Jarren (1998, 78)
„Ökonomisierung wird allgemein als ein Veränderungsprozess beschrieben, durch den entweder eine System- oder Handlungslogik, ein Diskurs, eine Praktik oder Wissen zunehmend oder durchgehend von ökonomischen Kriterien dominiert (Bellmann 2001: 387) oder mit dem „der zunehmende Einfluss der Ökonomie auf das Denken und Handeln von Individuen und Organisationen in verschiedenen sozialen Subsystemen“ bezeichnet wird (Löffler 2003: 19, Krönig 2007, Pelizzari 2001).“	Höhne (2012, 797)

Die in Tabelle 1 versammelte Literaturauswahl und die bisherigen Ausführungen haben eins gemein. Sie sind vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus theoretische oder theoriegeleitete Analysen, die den Status von Gegenwartsdiagnosen (vgl. Niephaus 2018, 1) aufweisen. Dabei wird aus einer theoretischen Einsicht heraus postuliert, abgeleitet und zum Teil geurteilt, ohne dass jedenfalls das empirische Feld in expliziter oder systematischer Weise Berücksichtigung findet. Obschon auf diesem Wege profunde Einsichten gewonnen werden können, stellt sich bei Gegenwartsdiagnosen doch auch stets das Problem, dass es sich um

„hochgradig spekulative Deutungsangebote mit einem Hang zur Dramatisierung“ (Schimank 2006, 83) handelt, die „weniger gesicherte Wahrheiten als vielmehr Denkanstöße“ (Schimank 2006, 83) enthalten. Empirische Analysen, die sich dem Phänomen der Ökonomisierung widmen, sind dagegen immer noch relativ selten. Gründe dafür mögen sein, dass es sich zunächst bei dem weiter oben als erstes konstitutives Moment bezeichneten Konstrukt des Ökonomischen um ein schwer fassbares Konstrukt handelt (vgl. Priddat 2013). Auch die genaue Definition und vor allem der empirische Zugang zu zweiten konstitutiven Moment von Ökonomisierung, den gesellschaftlichen Subsystemen ist mit Schwierigkeiten behaftet. Damit ist es umso schwieriger die Wirkung des Ökonomischen auf ein bestimmtes gesellschaftliches Subsystem empirisch fassbar zu machen.

In jüngerer Zeit sind drei Arbeiten erschienen, die sich dem Themenkomplex auf empirische Weise nähern, dies jedoch in zwei völlig unterschiedlichen Zugängen. Niephaus (2018) basiert ihren empirischen Teil auf den Daten der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS). Im Rahmen von ALLBUS werden in zweijährlichem Rhythmus Einstellungen und Verhaltensweisen in einer repräsentativen Stichprobe der deutschen Bevölkerung erhoben. Als Indikatorvariablen für das Moment der Ökonomisierung stehen bei Niephaus (2018) die Zustimmungsraten zu Partizipationsgerechtigkeit, zu Leistungsgerechtigkeit und zu Individualismus, wobei die Autorin selbst auf die Schwierigkeit der Operationalisierung der Variablen hinweist. Das angesprochene gesellschaftliche Subsystem ist die Sozialpolitik, „deren Bezugspunkt das normative Prinzip der sozialen Gerechtigkeit ist“ (Niephaus 2018, 185). Im Ergebnis konstatiert Niephaus (2018, 191), dass „ein Wandel der Gewichtung der Spielregeln des sozialen Ausgleichs und des Profits zugunsten des Profits stattgefunden“ hat. Dieser Wandel lässt sich vor allem am Sinken der durchschnittlichen Zustimmung der Bevölkerung von 58 auf 53 Prozent von 2010 bis 2014 zu Leistungsgerechtigkeit in zeitlicher und gemäß Niephaus (2018) auch kausaler Folge der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 festmachen. Jedoch belegt Niephaus (2018) das Phänomen der Ökonomisierung lediglich indirekt. Der empirisch gemessene Teil der Arbeit von Niephaus (2018) bezieht sich nur auf den wahrgenommenen Teil von Indikatorvariablen in der Bevölkerung und stellt bezüglich der Ökonomisierung keine Fakten im engeren Sinne dar, sondern lediglich Daten bezüglich der Wahrnehmung der Bevölkerung. Allerdings ist es mit Blick auf die spärliche empirische Literatur zum Phänomen der Ökonomisierung und die weiter oben angesprochenen Schwierigkeiten der Messung überaus löblich, dass die Autorin sich überhaupt die Mühe macht, verwertbare und zitierbare empirische Belege herzuleiten.

Die zweite Arbeit, die hier überblicksartig beschrieben werden soll, stammt von Bauer (2008) und wird in sehr ähnlicher Weise von Mohan (2019) repliziert. Bauer (2008) mischt dabei zwei empirische Zugänge. Zum einen präsentiert er Ergebnisse aus der Bielefelder Pflegebefragung 2006, bei der in qualitativen Experteninterviews insgesamt N=15 Pflegekräfte in Krankenhäusern in Nordrhein-Westfalen zur Frage der Ökonomisierungsfolgen im stationären Versorgungssektor befragt wurden. Dabei kommt Bauer (2018) nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008) zur Bildung von drei Polen, denen sich die Befragten bzgl. des Phänomens der Ökonomisierung zuordnen lassen, einen kritischen, einen ambivalenten und einen ökonomischen Pol. Während der kritische Pol vor allem die Probleme zeitlicher Ver-

dichtung und von Personalabbau sieht, beschreiben die dem ambivalenten und dem ökonomischen Pol zugeordneten Beschäftigten auch positive Effekte von Ökonomisierung im Gesundheitsbereich. In seinem zweiten empirischen Teil stellt der Autor Fakten zur Entwicklung privater, d. h. ökonomischer Gewinnlogik folgender, freigemeinnütziger, d. h. kirchlich und konfessionell gebundener, und staatlicher Krankenhäuser gegenüber. Dabei reduzierte sich gemäß der Zahlen der Deutschen Krankenhausgesellschaft aus 2006 der Anteil freigemeinnütziger und staatlicher Krankenhäuser im Betrachtungszeitraum von 1990 bis 2004 um 36 bzw. 16 Prozent, während im gleichen Zeitraum der Anteil privater Häuser um 38 Prozent anstieg. In seinem Fazit stellt Bauer (2008, 156) fest: „Zusammenfassend ist also durchaus konstatierbar, dass die Auswirkungen einer auf dem bloßen wirtschaftlichen Kalkül basierenden Steuerungslogik bereits erkennbar sind." Während die qualitativ ermittelten Ergebnisse von Bauer (2008) aus der Bielefelder Pilotstudie das Phänomen der Ökonomisierung im Gesundheitssektor ebenso wie die Ergebnisse von Niephaus (2018) lediglich indirekt belegen, stellen die empirischen Zahlen zur Anzahl der Krankenhäuser im Zeitablauf valide Fakten und damit einen echten Beleg für die Prävalenz des Phänomens Ökonomisierung im Gesundheitsbereich dar.

Die dritte und letzte hier vorzustellende empirische Arbeit verfolgt einen gänzlich anderen Ansatz, der dann auch im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrages in ähnlicher Weise verfolgt werden soll. Der Ansatz geht zurück auf Roth (2014) und Roth/Clark/Berkel (2016) und versucht das Phänomen der Ökonomisierung in der gesamten Gesellschaft empirisch zu erfassen. Dazu ist die entscheidende Grundannahme von Roth (2014), dass sich gesellschaftliche Phänomene im Schrifttum der Gesellschaft wiederfinden müssen. Der Autor nutzt diesbezüglich den Fundus von Google Books, bei dem etwa ein Fünftel der jemals weltweit erschienenen Bücher seit dem Jahr 1800 digitalisiert vorliegt. Dieses gesamte Textkorpus wurde von einer Arbeitsgruppe der Universität Harvard (Michel et al. 2011) für computerlinguistische Analysen handhabbar gemacht und entsprechend von Roth (2014) genutzt. Auf Basis dieses Textkorpus zählt Roth (2014) maschinell die Häufigkeit bestimmter Schlüsselbegriffe in ihrer Entwicklung im Zeitablauf. Dabei ist sein Ziel verschiedene gesellschaftliche Trends, darunter Politisierung, Globalisierung, Säkularisierung und Ökonomisierung in ihrer Entwicklung im Schrifttum nachzuweisen. Das Interessante ist, dass es Roth (2014) und Roth/Clark/Berkel (2016) gelingt, ihre jeweiligen Hypothesen bezüglich der drei erstgenannten -Ierungen zu bestätigen. Politisierung und Globalisierung nehmen in ihrer Verwendung zu, und dies jeweils in den Jahren, wo man es intuitiv erwartet hätte. Die Verwendung religiöser Begriffe wie „Gott" oder „Kirche" nimmt dagegen im betrachteten Zeitraum kontinuierlich ab. Die vierte Hypothese bezüglich eines Anstieges der Ökonomisierung lässt sich dagegen empirisch auf Basis des vorliegenden Materials nicht belegen. Dieser Befund lässt drei mögliche Schlussfolgerungen zu. Erstens könnte die Ökonomisierung empirisch weit weniger bedeutsam sein, als es die weiter oben aufgeführten theoretischen Arbeiten glauben machen wollen. Zweitens könnte sich das theoretisch postulierte Phänomen lediglich nicht im Schrifttum niederschlagen. Drittens könnte die Messmethode, also z. B. die verwendeten Schlüsselbegriffe falsch sein. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages können diese Fragen, so wissenschaftlich interessant sie auch sein mögen, nicht geklärt werden. Was jedoch zu sagen ist, ist, dass der Ansatz von Roth und Kollegen echte empirisch messbare Belege enthält, die im konkreten Fall gegen die These der zunehmenden Ökonomisierung sprechen.

Angelehnt an die Idee von Roth (2014) widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, inwieweit die Ökonomisierungsthese für ein Textkorpus auf Basis aller Lehrpläne im Bereich der ökonomischen Bildung in Deutschland zutrifft. Als Hypothese formuliert ergäbe sich Folgendes:

Hypothese 1: Die Lehrpläne zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung in Deutschland sind ökonomisiert, d. h. in ihnen dominieren wirtschaftliche Inhalte.

Bevor jedoch die Hypothese in Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrages näher empirisch geprüft werden soll, soll im direkt folgenden Abschnitt auf die Entwicklung von Lehrplänen und den diesbezüglichen Forschungsstand eingegangen werden.

3 Lehrpläne – Fakten, Entwicklung und Forschungsstand

Betrachtet man den Forschungsstand zu Lehrplänen näher, so lässt sich feststellen, dass die planmäßige Strukturierung von Lernprozessen in der europäischen Geschichte mindestens eine auf das antike Griechenland zurückgehende Tradition hat (vgl. Dolch 1965). Die ersten Lehrpläne in Deutschland entstanden im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Barock in der Regel als „Stundentafeln mit einer auf ganz bestimmte Lehrer zugeschnittenen Verteilung der Unterrichtsstoffe und Klassen“ (Fingerle 1970, 430). Sie waren keineswegs einheitlich und auch die Einführung der Schulpflicht unterschied sich von Territorium zu Territorium des zersplitterten Deutschen Reiches zeitlich sehr stark (z. B. Pfalz-Zweibrücken 1592; Preußen 1717; Bayern 1771). Jachmann kritisiert die Beliebigkeit der Lehrpläne noch 1811 mit deutlichen Worten über viele Schulen, die ihm in eigener Anschauung begegnet sind: „Sie nehmen nach ihrem veränderlichen Zeitcharakter, oder nach ihrer Charakterlosigkeit bald dieses, bald jenes und oft das bunteste Gemisch von aufeinander widerstreitenden Lehrobjekten in ihren Unterrichtsplan auf. Kaum hat das Zeitbedürfnis oder die Mode irgendeine Sprache, Disziplin oder Geschicklichkeit der Welt als nützlich oder angenehm empfohlen, so zeigt sie sich auch schon als Lehrobjekt in dem Lektionsverzeichnis dieser geschmeidigen Schulen“ (Jachmann 1811, 3f.).

Die systematische Lehrplanforschung beginnt im Wesentlichen nach dem zweiten Weltkrieg und wurde zunächst stark von Erich Weniger beeinflusst. Weniger (1952, 22) postuliert in der preußischen Denktradition ganz deutlich: „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll“. In ähnlicher Weise postuliert Fend (2008, 40) über Lehrpläne, sie „verkörpern das Bemühen, auf einen Nenner zu bringen, was eine Hochkultur für ihren Kernbestand hält“ Dieses Verständnis von Lehrplänen und ihrer Funktionsweise haben Vollstädt et al. (1999, 20f.) in zwei wesentlichen Aspekten der Lehrpläne sensu Weniger zusammengefasst. Erstens haben Lehrpläne eine Legitimationsfunktion, d. h. sie begründen in der Öffentlichkeit und somit für jedermann nachvollziehbar den Anspruch des Staates auf bestimmte unterrichtliche Inhalte und Ziele, die von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden sollen. Diese Inhalte haben sich als vorläufige Ergebnisse des intellektuellen Wettstreits gesellschaftlicher Gruppen im „Kampf der geistigen Kräfte um den Lehrplan“, zu dem Weniger (1952) explizit auffordert, ergeben. „Lehrpläne sind Kulturdokumente. Sie stellen in Inhalt, Form und Sprache ein Spiegelbild der geistigen bzw. politischen Kräfte einer Gesellschaft in ihrer Epoche dar“ (Kamin-

ski 1999, 15). Die zweite Lehrplanfunktion nach dieser Lesart sehen Vollstädt et al. (1999, 21) in der Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion des Lehrplans, da nachvollziehbare Erwartungen an die Lernergebnisse, die Struktur des Lernens und die Stellung und Struktur des jeweiligen Faches postuliert werden, die von den Lehrerinnen und Lehrern im Regelfall befolgt werden müssen. Während die zweite Lehrplanfunktion sensu Weniger bis heute eher unumstritten ist und in etwa so fortbesteht, hat die erste Lehrplanfunktion Wenigers und insbesondere der „Kampf der geistigen Kräfte“ umfangreiche Kritik auf sich gezogen.

Der zeitlich gesehen erste wichtige Kulminationspunkt der Kritik war Wolfgang Klafkis Ansatz der kategorialen Bildung (vgl. Klafki 1957). Für Klafki stellte sich gerade die Idee des Kampfes der verschiedenen Interessengruppen um den Lehrplan als unbefriedigend dar und er versuchte dem objektivere Kriterien der Stoffauswahl entgegenzuhalten. Diese objektiven Kriterien der Stoffauswahl in Lehrplänen und dann auch im konkreten Unterricht sollten sich an den fünf Grundfragen der didaktischen Analyse orientieren. Die fünf Grundfragen erfassen, ohne hier noch näher darauf einzugehen, die Exemplarizität, die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung, die Struktur des Inhalts und seine Zugänglichkeit von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Das inhaltliche Begründungsproblem wurde von Klafki im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik noch weiter ausgearbeitet und verfeinert (vgl. Klafki 1976). Nach Klafki (1976) ergeben sich die für den Lehrplan und den konkreten Unterricht zu erwägenden Inhalte aus der Bestimmung der jeweils epochaltypischen Schlüsselprobleme. Bildungsinhalte sind nur dann gerechtfertigt, wenn sie zur Lösung dieser Schlüsselprobleme beitragen.

Zweiter Kulminationspunkt der Kritik an Weniger war der Versuch Saul B. Robinsohns (1967) die Gewinnung der Lehrplaninhalte ebenfalls zu versachlichen. Während Robinsohn das gleiche Ziel wie Klafki verfolgt, ist sein Herangehen ein wenig anders. Für Robinsohn (1967) steht gegenüber dem Begriff des Lehrplans der Begriff des Curriculums im Vordergrund. In dieser Hinsicht knüpft er an die amerikanische Curriculumforschung an und benutzt daher den Begriff bewusst in Abgrenzung von der bisherigen – seiner Meinung nach nicht wissenschaftlichen – Tradition der deutschsprachigen Lehrplanforschung. Die Entwicklung von Curricula soll sich dann gemäß Robinsohn (1967) vor allem an den Zielen des Unterrichtens ausrichten, die in der Bewältigung jetziger und zukünftiger Lebenssituationen bestehen. Nach dem Lebenssituationsansatz wird Bildung damit als Persönlichkeitsentwicklung und die Gewinnung der Fähigkeit zur Bewältigung von Lebenssituationen verstanden (vgl. Robinsohn 1967, 13ff.).

Blankertz (1969) integriert in seiner Theorie der Entwicklung von Curricula beide soeben beschriebenen Kritikpositionen an Weniger. Robinsohns (1967) Lebenssituationen wohnt sensu Blankertz (1969) ein subjektives, nicht verallgemeinerbares Moment inne, das einer objektiven Lehrplangestaltung zu wider läuft. Aus diesem Grund integriert Blankertz (1969) die Grundidee aus Klafkis (1957) kategorialer Didaktik in einen gemeinsamen Rahmen, den didaktischen Strukturgitteransatz. In solchen Strukturgittern sollen einerseits fachwissenschaftlich begründete Positionen berücksichtigt werden, diese jedoch werden fachdidaktisch auf die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen bezogen. Insoweit stellt der Ansatz von Blankertz (1969) den bisher am stärksten fachdidaktisch orientierten Curricu-

lum Ansatz dar. Kutscha (1976) entwickelt dann basierend auf dem Strukturgitteransatz ein konkretes politisch-ökonomisches Curriculum und Kutscha/Reinold/Thoma (1977) ein konkretes wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännisches Curriculum. Für die späten siebziger Jahre sichtet Kunert (1983) den gesamten Forschungsstand und kommt zu dem Ergebnis, dass theoretische oder praktische Ausführungen zu curricularen Neuerungen dominieren. Hameyer (1992) erstellt einen Überblick über die Entwicklung der Lehrplanforschung in den Jahren 1982 bis 1992. Er schlussfolgert, dass gegenüber dem vorangegangenen Jahrzehnt das Interesse und die einschlägige Forschungsaktivität im Bereich der Lehrplanforschung stark abgenommen hätte und man sich, wenn überhaupt, diesbezüglich eher auf kleinere Projekte beschränkt. Diese Einschätzung und das damit verbundene Forschungsdefizit und -desiderat bestätigen Vollstädt et al. (1999) bis zum Erscheinungsdatum ihres Buches und ein Blick in die Literatur seither bestätigt das immer noch – gemessen an der Bedeutung des Themas – relativ geringe Interesse der Forschung in der allgemeinen Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Thematik Lehrplan. Ruin et al. (2016) folgern: „Erziehungswissenschaftliche Lehrplanforschung ist daher dazu aufgefordert, Fragen nach den Inhalten aufzugreifen, wie sie es bereits in den 1970er Jahren getan hat“.

Das soeben beschriebene Forschungsdesiderat wurde in der ökonomischen Bildung seit einigen Jahren verstärkt aufgegriffen und Lehrpläne gehören in der Wirtschaftsdidaktik zu den verhältnismäßig gut beforschten Gebieten. Den Grundstein für die systematische Lehrplanforschung in der ökonomischen Bildung legen Schlösser/Weber (1999), die sich allerdings lediglich auf die Lehrpläne des allgemeinbildenden Gymnasiums im Bereich der ökonomischen Bildung in allen Bundesländern konzentrieren. Die Autoren finden fünf übergreifende Themen, die sich mehr oder weniger stark ausgeprägt in den einschlägigen Lehrplänen identifizieren lassen: Konsum und Markt, Arbeit und Produktion, gesamtwirtschaftliche Ungleichgewichte und Wirtschaftspolitik, soziale und ökologische Probleme und Internationale Wirtschaftsbeziehungen. Der Ansatz ist eher qualitativ-bewertend in dem Sinne, dass keine übergreifenden Tendenzen in den Lehrplänen insgesamt identifiziert werden sollen, sondern eher auf das Detail des einzelnen Lehrplans pro Bundesland abgehoben wird. In der Ergebnistendenz finden Schlösser/Weber (1999) ökonomische Inhalte in den Lehrplänen vor, so dass im Sinne der im vorliegenden Beitrag gestellten Fragestellung von einem (mindestens schwachen) Vorliegen einer Ökonomisierung in den Lehrplänen des Gymnasiums im Bereich der ökonomischen Bildung gesprochen werden kann. Eine ähnliche Ergebnistendenz weist auch die aus dem Bereich der Politikdidaktik stammende Arbeit von Trommer (1999) auf, die auch in den Lehrplänen zur politischen Bildung der 16 Bundesländer „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik" als eines der Schwerpunktthemen identifiziert. Klein/Schare (2011) untersuchen, inwieweit sich Konzepte von Unternehmertum und sozialer Marktwirtschaft in Lehrplänen und Schulbüchern finden lassen. Dabei liegt der Fokus der Autoren auf den Schulbüchern. Im Bereich der Lehrpläne betrachten sie einschlägige Lehrpläne im Fächerkanon der ökonomischen Bildung exemplarisch für die beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen. Für letzteres Bundesland stellen Klein/Schare (2011, 32) fest: „Es fehlt ein Curriculum ökonomische Bildung, das didaktischen Ansprüchen genügt“. Für ersteres geht die Ergebnistendenz in die gleiche Richtung. „Selbst wenn einige Fächer sich an wirtschaftsnahen Inhalten orientieren, ist doch der curriculare Mangel – im Sinne eines Referenzsystems

ökonomischer Bildung– unübersehbar“ (Klein/Schare 2011, 38). Marx (2015) unternimmt als erster den Versuch die Lehrpläne zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung in allen Schulformen und allen Bundesländern zu erfassen. Sein Zugang ist qualitativ-zählend, das heißt es werden Merkmale für ökonomische Inhalte im Bereich Betriebs- und Volkswirtschaftslehre in den Lehrplänen gesucht und entsprechend quantifiziert. In der Ergebnistendenz stellt der Autor fest: „Auffällig ist, dass es kein Bundesland gibt, in welchem in der Sekundarstufe I in jeder Schulform ein Pflichtfach mit einem Anteil an Ökonomischer Bildung von mindestens 50 Prozent angeboten wird“ (Marx 2015, 58). Für die Sekundarstufe II sieht die Situation etwas anders aus, hier gibt es „zehn Bundesländer, die in der Sekundarstufe II einen Kurs anbieten, der mindestens 50 Prozent Ökonomische Bildung beinhaltet“ (Marx 2015, 59). Von einer durchgängigen Ökonomisierung der Lehrpläne kann also in der Arbeit von Marx (2015) nicht gesprochen werden und der Autor weist abschließend darauf hin, dass bei „der Überarbeitung der Lehrpläne [..] deshalb darauf geachtet werden [sollte], dass [..] ökonomische Inhalte in ausreichender Menge enthalten sind“ (Marx 2015, 118). In der Arbeit von Kirchner (2018) wurden insgesamt 42 Lehrpläne aller Bundesländer aus den Schularten Gymnasium und Realschule einer qualitativen inhaltlichen Analyse unterzogen. Dabei wurden die Lehrpläne hinsichtlich des Merkmals „Vermögensbildung und Altersvorsorge“ untersucht, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich allgemeiner ökonomischer Inhalte war nicht Untersuchungsziel. Im Ergebnis finden sich Hinweise auf eine tendenzielle Ökonomisierung der betrachteten Lehrpläne, da Kirchner (2018, 116) konstatiert: „Lehrplanbezüge zum Thema Vermögensbildung und Altersvorsorge finden sich in 38 von 42 Lehrplänen in unterschiedlicher Qualität und Quantität“. Die stärkste Tendenz zur Ökonomisierung in Lehrplänen sehen Gökbudak/ Hedtke (2018) in ihrer qualitativen Analyse der Lehrpläne des Politikunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Die Autoren stellen für Nordrhein-Westfalen fest, dass der Kernlehrplan des Faches „Politik/Wirtschaft“ wirtschaftlichen Themen ein Drittel mehr Raum gibt als politischen und dass der Themenbereich Gesellschaft in allen Schulformen weit hinter Wirtschaft zurückbleibt (vgl. Gökbudak/Hedtke 2018, 1). Ein Grund für dieses eindeutige Ergebnis könnte neben möglichen Spezifika des betrachteten Bundelandes in der nicht vom Bereich Wirtschaft getrennten Erfassung der Berufsorientierung liegen (vgl. hierzu Abschnitt 5 im vorliegenden Beitrag).

In der Ergebnistendenz der aufgeführten Forschung zeigt sich, dass sich zwei konkurrierende Richtungen identifizieren lassen. Die eine Richtung mit Schlösser/Weber (1999), Trommer (1999), Kirchner (2018) und Gökbudak/Hedtke (2018) geht davon aus, dass eine hinreichende oder sogar zu große Menge an ökonomischen Inhalten im Fächerkanon zur ökonomischen Bildung unterrichtet wird. Die andere Forschungsrichtung mit Kleine/Schare (2011) und Marx (2015) stellt fest, dass “der an allgemeinbildenden Schulen bevorzugte sozialwissenschaftliche fächerübergreifende Ansatz ökonomische Bildung nicht ausreichend systematisch vermittelt“ (Klein/Schare 2011, 89). Die verwendete Forschungsmethodik ist dabei durchweg qualitativ mit einem lesenden bzw. qualitativ-zählenden Zugang von auftretenden Merkmalen. Analysen zu den Lehrplaninhalten ökonomischer Bildung, die diese quantifizieren, fehlen bisher. Ebenso fehlen bis auf die Arbeit von Marx (2015) Analysen, die alle allgemeinbildenden Schularten einbeziehen. Dieses Forschungsdesiderat soll im vorliegenden Beitrag aufgegriffen werden, indem die Lehrpläne der 16 Bundesländer in systematisch-quantifizierender Weise

analysiert werden. Hierzu bietet die moderne Computerlinguistik vielfältige Möglichkeiten, die bisher nach bestem Wissen des Verfassers nicht für die Analyse genutzt wurden.

4 Methodik und Eckdaten der Studie

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Lehrpläne im Bereich der allgemeinbildenden Schulen in den 16 Bundesländern in Deutschland zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung recherchiert, gesammelt und zu einem linguistischen Corpus standardisiert. Es ergab sich ein Textkorpus von insgesamt N=140 einschlägigen Lehrplänen, davon enthält genau die Hälfte, also 70 Lehrpläne das Wort „Wirtschaft“ in ihrem Namen. Die andere Hälfte enthält „Wirtschaft“ nicht im Namen, beschäftigt sich jedoch inhaltlich auch in nennenswerten Umfang mit Themen aus dem Bereich „Wirtschaft“. Einbezogen wurden alle Lehrpläne aus dem Fächerkanon zur ökonomischen Bildung, also dem Bereich Wirtschaft-Gesellschaftslehre-Politik-Sozialwissenschaften-Recht, die derzeit (Stichtag 28.06.2018) in den deutschen Bundesländern gelten. Es ist nicht auszuschließen, dass einzelne Lehrpläne auch aus anderen, nicht gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wirtschaftliche Themen enthalten, jedoch ist die Menge nach einer stichprobenartigen Prüfung so gering, dass diese in die Analyse nicht zusätzlich einbezogen wurden.

Diese Sammlung von Lehrplänen wäre möglicherweise auch mittels qualitativer Zugänge wie z. B. einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Bohnsack 2008) zugänglich. Wie in Abschnitt 3 gezeigt wurde, wurde dieser Versuch auch ganz oder in Teilbereichen bereits unternommen. Kaminski (1999, 30) spricht diesbezüglich in seinem Vorwort zur Studie von Schlösser/Weber (1999) von einer fachdidaktischen „Mammutaufgabe bei 88 erfassten Lehrplänen mit zusammen über 1000 Textseiten“. Die im Rahmen der vorliegenden Studie erarbeitete Sammlung von Lehrplänen wurde als linguistisches Korpus behandelt und mittels Methoden der Computerlinguistik auf Wortebene statistisch analysiert. Dieses Vorgehen bietet gegenüber möglichen qualitativen Zugängen den großen Vorteil größtmöglicher Objektivität, da werturteilsfrei maschinell gezählt und ausgewertet wird.

„Die Computerlinguistik ist das Fachgebiet, das sich mit der maschinellen Verarbeitung natürlicher Sprache beschäftigt“ (Carstensen et al. 2010, 1). Ohne dass es uns bewusst ist, begegnet sie uns tagtäglich als Rechtschreibkorrektur, bei der Internet-Recherche, bei der Kommunikation mit Automaten, bei der maschinellen Übersetzung, etc. Die Aufgabe der Computerlinguistik als Wissenschaft, deren Methoden in der vorliegenden Studie genutzt wurden, kulminiert in der von Crane (2006) aufgeworfenen Frage: „What do you do with a million books?“ Hier ist offensichtlich, dass die klassisch philologische Antwort „read them all!“ aus zeitökonomischen Gründen unsinnig und undurchführbar ist. Aus diesem Grund hat die Computerlinguistik die Methode des so genannten „distant reading“ (Moretti 2000) erfunden, bei der „die reale Vielfalt an literarischen Texten bewusst reduziert und auf einer abstrakteren Ebene verhandelt“ (Moretti 2009, 7) wird. Das konkrete computerbasierte Vorgehen beim distant reading wird als Text Mining bezeichnet und beschreibt computergestützte Verfahren zur automatischen Analyse von Texten, insbesondere sehr großen Mengen von Texten (vgl. Heyer/Quasthoff/Wittig 2006). Zum wissenschaftlichen Stand des Text Mining bemerken Lemke/Wiedemann (2016, 3) allerdings einschränkend: „Noch steckt die sozialwissen-

schaftliche Anwendung von Text Mining-Verfahren, die eine Auswertung beliebig großer Datenmengen erlauben, in den Anfängen“. Es gibt verschiedene Verfahren des Text Minings, die sich jedoch fast alle zunächst auf die Ebene der Wörter im Textkorpus beziehen. Die basale Annahme ist, dass die Anzahl bedeutungstragender Wörter etwas über den Inhalt des Textkorpus aussagt. Bedeutungstragende Wörter sind dabei alle Wörter, die nicht als Füllwörter, wie z. B. Pronomen, Konjunktionen, etc. im Text fungieren. Die Sammlung dieser bedeutungstragenden Wörter und ihre Zählung, die in der vorliegenden Studie vorgenommen wurden, bezeichnet man als Bag-of-words-Ansatz (vgl. Harris 1954). In diesem Ansatz werden die Wörter eines Textkorpus (hier alle Lehrpläne) zunächst separiert und dann in einem “Wörtersack” gesammelt. Aus der Häufigkeit des Vorkommens von Wörtern wird dann auf deren Bedeutung für den jeweiligen Text rückgeschlossen.

5 Ergebnisse

Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Klärung der Frage, inwieweit sich eine Ökonomisierung in einem Textkorpus auf Basis aller Lehrpläne im Bereich der ökonomischen Bildung in Deutschland nachweisen lässt. Um einen ersten Eindruck von den Inhalten des gesammelten Textkorpus zu erhalten, wurden in Abbildung 2 die häufigsten Wörter in einer so genannten Word Cloud zusammengestellt, dabei erscheinen in der Abbildung alle Wörter, die mindestens 1000mal im Korpus genannt werden.

Abbildung 2: Word Cloud der häufigsten Wörter im Textkorpus

Abbildung 2 enthält insgesamt 51 verschiedene Begriffe, wobei die Schriftgröße in der Abbildung mit der Häufigkeit der Nennung im Textkorpus korrespondiert. Es ist bei der hier betrachteten Textsorte Lehrplan wenig verwunderlich, dass die beiden häufigsten Begriffe „Schüler“ und „Schülerinnen“ sind, und auch das Wort „Unterricht“ erscheint auf dem insgesamt fünften Rang der Worthäufigkeit recht weit oben. Auf Rang 3 und 4 der Nennungen finden sich der Begriff „Sowi“ mit insgesamt 3525 Nennungen in den gesammelten Lehrplänen und „politisch“ mit 2815 Nennungen. Dies deutet bereits auf die relativ große Bedeutung der damit verbundenen Fachanteile für die Lehrpläne hin, die weiter unten noch näher betrachtet werden soll. Auf den dann folgenden Rängen bis ca. zur zwanzigst häufigsten Nennung finden sich sehr viele Begriffe, die sich dem bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Feld zuordnen lassen, wie z. B. „lernen“ oder „Kompetenzen“. Auch spielen die Begriffe aus der Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) oder nachfolgenden ähnlichen Lernzieltaxonomien wie z. B. von Anderson/Krathwohl (2001) eine große Rolle. Der erste Begriff aus dem wirtschaftlichen Themenfeld findet sich interessanterweise mit dem Wort „ökonomisch“, das sich mit 1412 Nennungen erst auf Rang 23 befindet. Weitere Nennungen wirtschaftlicher Begriffe finden sich auf Rang 29 mit dem Begriff „Wirtschaft“ und auf Rang 41 mit dem Adjektiv „wirtschaftlich“. Eine Ökonomisierung in Lehrplänen wäre gegeben, wenn ökonomische Prozesse, Mechanismen und Kriterien auf die zur Steuerung des Subsystems Schule geschriebenen Lehrpläne angewendet werden würden. Es spricht bei lediglich 3 Wörtern aus dem ökonomischen Inhaltsfeld auf hinteren Rängen der 51 häufigsten Wörter einiges dafür, dass eine Ökonomisierung der Lehrpläne nicht gegeben ist. Auch finden sich in den Wörtern nach den 51 häufigsten wenige bis kaum ökonomische Begriffe. Der z. B. von Roth (2014) zur Manifestation von Ökonomisierung genutzte Begriff des „Marktes“ finden sich z. B. erst auf Rang 365 mit lediglich 290 Nennungen. Bei insgesamt 140 in deutschen Bundesländern vorhandenen Lehrplänen zur ökonomischen Bildung taucht der für den Gegenstandsbereich des Ökonomischen wohl konstitutive Begriff „Markt“ durchschnittlich lediglich zweimal pro Lehrplan auf. Es ist demnach gerundet zwölfmal wahrscheinlicher im Lehrplan auf den Begriff „Sowi“ und zehnmal wahrscheinlicher auf den Begriff „politisch“ zu treffen als auf den Begriff „Markt“. Damit kann Hypothese 1 aus Abschnitt 3 als widerlegt gelten und es folgt Ergebnis 1:

Ergebnis 1: Die Lehrpläne zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung in Deutschland sind nicht ökonomisiert, d. h. in ihnen dominieren wirtschaftliche Inhalte nicht.

Auf Rang 30 der häufigsten Wörter im betrachteten Lehrplankorpus findet sich der Begriff „Arbeit“ mit 1305 Nennungen. Dieser Begriff könnte auf den ersten Blick in das ökonomische Inhaltsfeld subsummiert werden wie es z. B. in Gökbudak/Hedtke (2018) gemacht wird. Betrachtet man jedoch bereits den Titel des einschlägigen Schulfaches „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ in Baden-Württemberg oder „Auf dem Weg ins Berufsleben“ in Sachsen und nimmt einen näheren Blick in die Lehrpläne vor, so zeigt sich, dass eine solche Betrachtung falsch ist und zu kurz greift. Der Themenbereich Berufsorientierung kann zwar als eine originäre Aufgabe der ökonomischen Bildung angesehen werden, es sprechen jedoch drei Argumente dafür, der Berufsorientierung einen eigenen Platz in der hier erfolgenden Betrachtung einzuräumen. Erstens existiert mit der Berufspädagogik eine eigene, universitär verfasste

Bezugsdisziplin, aus der neben zahlreichen anderen Forschungsgebieten auch die Inhalte der Berufsorientierung generiert werden können. Forschung in der Berufsorientierung findet in Deutschland durch die entsprechend denominierten Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und das Bundesinstitut für Berufsbildung statt und gerade nicht durch universitäre Lehrstühle wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten im Bereich Volks- und Betriebswirtschaftslehre. Zweitens ist die Berufsorientierung in vielen Bundesländern als alle Fächer übergreifende Aufgabe verankert und keiner spezifischen Domäne zugeordnet. Drittens ist der reale Gegenstandsbereich der Berufs- und Studienorientierung an der Schule ja gerade nicht hauptsächlich dem ökonomischen Subsystem zuzuordnen. Berufs- und Studienorientierung versucht den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung bei der Berufs- und Studienwahl zu geben. Da mittlerweile mehr als 50 % eines Jahrgangs studiert und ein weiterer substantieller Anteil der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer dualen Ausbildung auch wieder in der beruflichen Schule landet, lässt sich jedenfalls keine klare Ausrichtung auf das ökonomische gesellschaftliche Subsystem feststellen.

In Ergebnis 1 wurde festgehalten, dass sich eine Ökonomisierung der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung in Deutschland nicht feststellen lässt. Es stellt sich daher die Frage, was denn stattdessen die Lehrpläne zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung in Deutschland dominiert? Zur Beantwortung dieser Frage wurden für die nachfolgende Tabelle 2 die 140 Lehrpläne im Corpus hinsichtlich der Anzahl von Nennungen einschlägiger Begriffe für die verschiedenen Inhaltsbereiche durchsucht und dann entsprechend aufsummiert.

Tabelle 2: **Anzahl einschlägiger Begriffe für die verschiedenen Inhaltsbereiche**

Fach(-anteil)	Wortfeld (nur Wortstamm, d. h. jeweils Singular und Plural, jeweils Substantiv, Adjektiv, Verb integriert)	Nennungen in allen betrachteten Lehrplänen	Nennungen in Lehrplänen mit Wirtschaft im Namen	Nennungen in Lehrplänen ohne Wirtschaft im Namen
Wirtschaft / Wirtschaftswissenschaften	wirtschaft, wirtschaftswissenschaft, wirtschaftlich, ökonomisch, ökonomie, ökonomik	11.974	8.008	3.966
Sozialwissenschaften / Sozialkunde / Gesellschaftswissenschaften	sowi, sozialwissenschaft, sozialkunde, sozial, sozialwissenschaftlich, sozialforschung, gesellschaft, gesellschaftlich,	15.023	6.283	8.740
Recht	recht, rechtlich, jura, juristisch,	6.770	2.303	4.467
Politik	politik, politisch, demokratisch,	12.106	4.137	7.969
Arbeit / Berufsorientierung	arbeit, arbeitswelt, beruf, beruflich, erwerbstätigkeit, erwerbstätig,	15.809	10.204	5.605

Die Ergebnisse aus Tabelle 2 legen nahe, dass die Lehrpläne zur ökonomischen Bildung in Deutschland vom Teilbereich Berufsorientierung dominiert werden, danach folgen politische und sozialwissenschaftliche Inhalte. Ökonomische Inhalte finden sich erst an vierter Stelle vor Recht, das es nur in wenigen Bundesländern überhaupt gibt. Es lässt sich also als sein zweites Ergebnis festhalten:

Ergebnis 2: Der Wirtschaftsunterricht in Deutschland dient zuvorderst der Berufsvorbereitung, danach folgen politische, sozialwissenschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Inhalte.

Dieses Ergebnis spiegelt die weiter oben beschriebene Bedeutung des Bereichs Berufsorientierung im Fächerkanon der ökonomischen Bildung wider. Für die Lehrplanentwickler im Bereich der ökonomischen Bildung scheint die Berufsorientierung der wichtigste Inhalt zu sein. Von einer Ökonomisierung der Lehrpläne kann demzufolge auf Basis der vorliegenden Daten nicht gesprochen werden.

Betrachtet man lediglich das Subkorpus (N1=70) der Lehrpläne, die Wirtschaft nicht im Namen führen, so fällt die Gesamtzahl der den Bereich Wirtschaftswissenschaften repräsentierenden Begriffe noch hinter den Bereich Recht auf den fünften Rang zurück. Hier dominieren konform mit den Erwartungen, die man an entsprechend denominierte Fächer hätte, sozialwissenschaftliche vor politischen Inhalten. Die Berufsorientierung findet sich an dritter Stelle vor rechtlichen Inhalten.

Ein Blick auf das Subkorpus der Lehrpläne, die den Begriff „Wirtschaft“ im Namen tragen (N2=70), führt zu einem interessanten und leicht kontraintuitiven Ergebnis. Hier dominiert die Berufsorientierung deutlich vor originär ökonomischen Inhalten. Danach folgen sozialwissenschaftliche Inhalte, vor politischen und rechtlichen Themen. In der Zusammenschau der beiden Teilkorpora lässt sich damit ein drittes Ergebnis festhalten:

Ergebnis 3: In Lehrplänen zur ökonomischen Bildung ohne Wirtschaft im Namen sind wirtschaftliche Inhalte gering repräsentiert. In Lehrplänen mit Wirtschaft im Namen sind sozialwissenschaftliche und politische Inhalte stark repräsentiert.

6 Fazit und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht das Ausmaß der Ökonomisierung in Lehrplänen zum Fächerkanon der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in allen deutschen Bundesländern zu beleuchten. Bei Anwendung computerlinguistischer Methoden des distant reading konnte gezeigt werden, dass von einer Ökonomisierung der Lehrpläne insgesamt nicht gesprochen werden kann. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als dass man sich normativ fragen könnte, ob nicht Lehrpläne im Fach Wirtschaft auch vornehmlich wirtschaftliche Inhalten enthalten sollten oder gar müssten. Man stelle sich nur analog vor im Fach Mathematik ließe sich belegen, dass mathematische Inhalte nicht im Lehrplan dominieren, oder im Fach Sport wurde vornehmlich nicht Sport gemacht, im Fach Kunst würde nicht vornehmlich Kunst unterrichtet usw. Dies hätte sicherlich einen berechtigten Aufschrei der jeweiligen relevanten fachlichen und fachdidaktischen Community zur Folge. Für die ökonomische Bildung

erfolgt dieser Aufschrei bedingt durch die weiter oben beschriebene uneinheitliche Struktur des Faches nicht.

Zu den Limitationen der hier beschriebenen Studie gehört dabei natürlich, dass sich Einwände gegenüber der computerlinguistischen Methode insgesamt vorbringen lassen. Während man dadurch objektive vergleichbare quantitative Daten generieren kann, bleibt die jeweilige Bedeutung der Begriffe in ihrer jeweiligen konkreten Verwendung beim Zählen unberücksichtigt. Möchte man Ökonomisierungstatbestände empirisch messbar machen, so ergibt sich dabei das Grundproblem, das sich bereits in der Arbeit von Roth (2014) findet. Inwieweit lässt sich das Vorhandensein entsprechender Inhalte als Beleg für das Vorhandensein eines theoretisch postulierten Phänomens, hier der Ökonomisierung werten. Außerdem ist wissenschaftlich bisher weder allgemein noch für die ökonomische Bildung speziell ausreichend geklärt, inwieweit Lehrpläne überhaupt von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht beachtet und umgesetzt werden. Es ist diesbezüglich anzunehmen, dass vieles, das in den Lehrplänen steht, niemals in einem konkreten Unterricht gelehrt werden wird.

Diesbezüglich bleibt wahr, was bereits Kaminski (1999) hinsichtlich der vielfältigen Funktionen von Lehrplänen bemerkt hat:

„Lehrpläne

- sind umstritten;
- sind historisch bedingt;
- haben bewahrende und verändernde Kraft;
- sind Instrumente staatlicher Bildungspolitik;
- sind Handlungsanweisungen und Planungshilfen für Lehrer;
- sind Vorgaben für die Schüler.“

Nichtsdestotrotz sind Lehrpläne ein spannendes Forschungsfeld, über das wir insgesamt noch zu wenig wissen, und das im Rahmen des vorliegenden Beitrages selbstverständlich nicht erschöpfend behandelt werden konnte. Mögliche Forschungsdesiderate bestehen daher in vielerlei Hinsicht und z. B. bezüglich der Frage, welche wirtschaftlichen Inhalte genau in welchem Umfang in welchen Lehrplänen zu finden sind, wie sich qualitative und quantitative Zugänge zueinander verhalten.

Literatur

Ahlheim, H. (2018): Ökonomisierung des Schlafs. In: Krovoza A./Walde C. (Hrsg.): Traum und Schlaf. Stuttgart, 309-315.

Akyel, D. (2013): Die Ökonomisierung der Pietät. Der Wandel des Bestattungsmarkts in Deutschland. Frankfurt a. M.

Akyel, D. (2014): Ökonomisierung und moralischer Wandel: Die Ausweitung von Marktbeziehungen als Prozess der moralischen Bewertung von Gütern. MPIfG Discussion Paper 14/13.

Anderson, L. W./Krathwohl P. W. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. London.

Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Opladen.

Bauer, U. (2008): Ansätze zu einem Impact Assessment der Ökonomisierung im Gesundheitsweisen. In: Hensen, G./Hensen, P. (Hrsg.): Gesundheitswesen und Sozialstaat. Wiesbaden.

Bellmann, J. (2001): Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, 386-408.

Bergmann, J. (2009): Ökonomisierung des Privaten? Theoretische und empirische Aspekte von Autonomie und Wandel der häuslichen Privatheit. Bielefeld.

Blankertz, H. (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

Bloom, B./Englehart, M./Furst, E./Hill, W./Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto.

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills.

Carstensen, K.-U./Ebert, C./Endriss, C./Jekat, S./Klabunde, R./Langer, H. (2010): Computerlinguistik und Sprachtechnologie: Eine Einführung. Wiesbaden.

Crane, G. (2006): What Do You Do with a Million Books? In: D-Lib Magazine. 12.

Dolch, J. (1965): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen.

Engartner, T./Fridrich, C./Graupe, S./Hedtke, R./Tafner, G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.

Fingerle, K. (1970): Von der Lehrplantheorie zur Curriculumforschung. In: Der Evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 22, H. 11, 429-447.

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Working Paper Nr. 6.

Haft, H./Hopmann, S. (1987): Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Veränderungen zwischen 1970 und heute. In: Die deutsche Schule, 79, 506-518.

Hameyer, U. (1992): Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft 20, H. 3, 209-230.

Harris, Z. (1954): Distributional Structure. Word. 10, H. 2/3, 146-162.

Hedtke, R. (2012): Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Working Paper Nr. 3.

Heyer, G./Quasthoff, U./Wittig, T. (2006): Text Mining: Wissensrohstoff Text. Konzepte, Algorithmen, Ergebnisse. Bochum.

Höhne T. (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer U./Bittlingmayer U. H./Scherr A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden, 797-812.

Höhne, T. (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.

Jachmann, R. B. (1811): Über das Verhältnis der Schule zur Welt. Erstes Programm d. Conradinum bei d. Oster-Examen. Berlin.

Jarren, O. (1998): Medien, Mediensystem und politische Öffentlichkeit im Wandel. In: Sarcinelli, U. (Hrsg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft, 94, Schriftenreihe Band 352, Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Kaminski, H./Brettschneider, V./Eggert, K./Hübner, M./Koch, M. (2007): Mehr Wirtschaft in die Schule. Wiesbaden.

Kaminski, H. (1999): Eileitung. In: Schlösser, H. J./Weber, B. (Hrsg.): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne der Gymnasien. Gütersloh.

Kaminski, H./Loerwald, D. (2017): Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung! In: bdvb aktuell, 137, 22-23.

Kirchner, V. (2018): Die Sorge um die Vorsorge: Vermögensbildung und Altersvorsorge als intentionales oder inzidentelles Feld schulischer finanzieller Allgemeinbildung? In: Arndt, H. (Hrsg.): Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung. Schwalbach.

Klafki, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, Berlin.

Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.

Klein, H. E./ Schare, T. (2011): Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Online: https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/15F21549C0EDADECC12579AE004AF3A8/$file/Schulbuchstudie.pdf (17.01.2019).

Krönig, F. K. (2007): Die Ökonomisierung der Gesellschaft: Systemtheoretische Perspektiven. Bielefeld.

Kunert, K. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern – Interpretationen – Folgerungen. Weinheim.

Kutscha, G. (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.

Kutscha, G./Reinold, H./Thoma, G. (1977): Die wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Grundbildung im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften der Kollegschule NW – Problemstellungen, Konstruktionsorientierungen, Konzepte. In: Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts.

Lemke, M./Wiedemann, G. (2016): Text Mining in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Loerwald, D./Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12, 9-15.

Löffler, E. (2003): Die Ökonomisierung des Staates – Versuch einer Begriffsklärung. In: Harms, J./Reichard, C. (Hrsg.): Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors: Instrumente und Trends. Baden-Baden.

Marx, A. (2015): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. Berlin u. a.

Mazeschke, A. (2014): Hintergrundinformation Ökonomisierung. Online: https://www.sozialethik-online.de/download/Oekonomisierung.pdf (17.01.2019).

Michel, J.-B./Shen, Y. K./Aiden, A. P. (2011): Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. In: Science, 331, 6014, 176-182.

Mittelstrass, J. (1990): Wirtschaftsethik oder der erklärte Abschied vom Ökonomismus auf philosophischen Wegen. In: Ulrich, P. (Hrsg.): Auf der Suche nach einer neuen Wirtschaftsethik. Bern, Stuttgart, 17-38.

Moretti, F. (2000): Conjectures on World Literature. In: New Left Review. 1, 54-68.

Moretti, F. (2009): Kurven, Karten, Stammbäume. Abstrakte Modelle für die Literaturgeschichte. Frankfurt a. M.

Mühlenkamp, H. (2003): Zum grundlegenden Verständnis einer Ökonomisierung des öffentlichen Sektors. In: Harms, J./Reichard, C. (Hrsg.): Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors – Instrumente und Trends. Baden-Baden.

Niephaus, Y. (2018): Ökonomisierung. Diagnose und Analyse auf der Grundlage feldtheoretischer Überlegungen. Wiesbaden.

Pelizzari, A. (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. Konstanz.

Priddat, B. (2013): Bevor wir über Ökonomisierung reden: was ist ökonomisch? In: Soziale Welt: Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 64, H. 4, 417-434.

Richter G. (2006): Ökonomisierung in der Bundeswehr. In: Gareis S. B./Klein P. (Hrsg.): Handbuch Militär und Sozialwissenschaft. Wiesbaden.

Robinsohn, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

Roth, S. (2014): Fashionable functions. A Google ngram view of trends in functional differentiation (1800–2000). In: International Journal of Technology and Human Interaction, 10, H. 2, 34-58.

Roth, S./Clark, C./Berkel, J. (2016): The Fashionable Functions Reloaded. An Updated Google Ngram View of Trends in Functional Differentiation. In: Mesquita, A. (Hrsg.): Research Paradigms and Contemporary Perspectives on Human-Technology Interaction. Hershey.

Ruin, S./Meier, S./Leineweber, H./Buhren C. G. (Hrsg.) (2016): Inklusion im Schulsport. Weinheim.

Saller, R. (2007): Schöne Ökonomie. Die poetische Reflexion der Ökonomie in frühromantischer Literatur. Würzburg.

Schimank, U. (2006): Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftssteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2. Wiesbaden.

Schimank, U./Volkmann, U. (2017): Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute. Weinheim.

Schlösser, H. J. /Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne der Gymnasien. Gütersloh.

Trommer L. (1999): Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Händle, C./Oesterreich, D./Trommer, L. (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Wiesbaden.

Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Hohmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.

Wehmeier, S. (2001): Ökonomisierung des Fernsehens. Ein Beitrag zur Verbindung von System und Akteur. In: M&K Medien & Kommunikationswissenschaft, 49, 306-324.

Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim/ Bergstr.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Ökonomisierung, Lehrplan, Computerlinguistik, Wirtschaftsunterricht, Berufsorientierung*

Zitieren dieses Beitrages

Macha, K. (2019): Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf (24.03.2019).

Der Autor

Dr. Klaas Macha

Institut für Volkswirtschaftslehre und Recht, Universität Stuttgart

Keplerstr. 17, 70174 Stuttgart

klaas.macha@ivr.uni-stuttgart.de

http://www.ivr.uni-stuttgart.de/vwl/team/Macha/