

Ökonomie im Politikschulbuch. Eine diskursanalytische Untersuchung

Ramona Seeger

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
I.	Theoretischer Teil	5
2	Forschungsstand.....	5
2.1	Einleitende Bemerkungen zur besonderen Stellung des Schulbuchs	5
2.2	Das Politikschulbuch	7
2.3	Ansätze ökonomischer Bildung.....	8
2.3.1	Ökonomistische Bildung	8
2.3.2	Sozioökonomische Bildung	10
2.4	Ökonomische Bildung im Schulbuch.....	13
3	Curriculare Verankerung ökonomischer Bildung	14
3.1	Allgemeine Anmerkungen zur curricularen Verankerung ökonomischer Bildung	15
3.2	Die curriculare Verankerung ökonomischer Bildung in Bremen	16
II.	Empirischer Teil.....	18
4	Fragestellung und Zielsetzung	18
5	Methodische Vorgehensweise.....	19
5.1	Auswahl und Verortung des Forschungsdesigns	19
5.2	Theoretischer Bezugsrahmen der Thematischen Diskursanalyse (TDA)	20

5.3	Themen- und Sampleauswahl	22
5.4	Methode und Ablauf der Thematischen Diskursanalyse (TDA).....	24
5.5	Auswertung und Ergebnisse	31
5.5.1	Bahr u.a. (2015): Gesellschaft bewusst 7/8.....	31
5.5.1.1	Allgemeine Grunddaten	31
5.5.1.2	Diskursform.....	32
5.5.1.3	Ersteindrucksanalyse.....	33
5.5.1.4	Formale und thematische Analyse.....	34
5.5.1.5	Didaktische Dimension.....	41
5.5.1.6	Resümee.....	42
5.5.2	Berger-von der Heide (Hrsg.) (2014): Entdecken und Verstehen 3	42
5.5.2.1	Allgemeine Grunddaten	42
5.5.2.2	Diskursform.....	43
5.5.2.3	Ersteindrucksanalyse.....	43
5.5.2.4	Formale und thematische Analyse.....	45
5.5.2.5	Didaktische Dimension.....	47
5.5.2.6	Resümee.....	48
5.5.3	Grünberg u.a. (2015): Projekt G1	48
5.5.3.1	Allgemeine Grunddaten	48
5.5.3.2	Diskursform.....	48
5.5.3.3	Ersteindrucksanalyse.....	49
5.5.3.4	Formale und thematische Analyse.....	50
5.5.3.5	Didaktische Dimension.....	53
5.5.3.6	Resümee.....	54
III.	Ergebnisteil	54
6	Diskussion	54
7	Kriterienkatalog zur kritischen Schulbucherschließung	58
8	Fazit und Ausblick	60

9	Literaturverzeichnis	62
10	Abbildungsverzeichnis.....	70
11	Anhang.....	70

1 Einleitung

Im Oktober 2015 gelang es der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), den Sammelband „Ökonomie und Gesellschaft“ der Bundeszentrale für politische Bildung zu stoppen. Der Arbeitgeber-Lobby missfiel die kritische Darstellung des Ökonomischen in der Publikation. Sie sprach in diesem Zusammenhang von „einseitiger Propaganda gegen die Wirtschaft“ und konnte durch das Bundesinnenministerium, dem die Bundeszentrale untersteht, ein vorübergehendes Vertriebsverbot erlangen (Kramer/Sipar 2015). Ein paar Monate vor dem Erlass des Vertriebsverbots absolvierte ich ein Praxissemester an einer Bremer Oberschule. Dort erfuhr ich, wie sich ein Politiklehrer nach einer Fachkonferenz darüber ärgerte, dass wieder Schulbücher vom Westermann-Verlag bestellt würden. Er war sich sicher, dass diese Entscheidung mit personellen Verflechtungen zwischen dem Verlag, dem Institut für Ökonomische Bildung¹ und den Behörden zusammenhänge. Ein Jahr nach meinem Praxissemester, im Sommer 2016, kritisierte die CSU-Politikerin Marlene Mörtler ein Schulbuch des Oldenbourg Verlags für seine tendenziöse Darstellung der Landwirtschaft. Ihrer Meinung nach würden unter anderem der Maisanbau und die Massentierhaltung überwiegend negativ dargestellt (Eckinger 2016). Kontrovers diskutiert wird die Darstellung und Umsetzung ökonomischer Lerninhalte derzeit nicht nur unter Politikerinnen², sondern auch unter Fachdidaktikerinnen, wobei sich der Streit in der Forderung bzw. Ablehnung eines eigenen Fachs „Wirtschaft“ zuspitzt.

Die Ereignisse und Diskussionen führten mir einerseits deutlich vor Augen, dass ökonomische Bildung einen kontroversen und aktuell viel diskutierten Themenbereich darstellt, wobei unterschiedliche Akteurinnen beim Ringen um Diskurshoheit involviert sind. Andererseits gewann ich den Eindruck, dass Unterrichtsmaterial und insbesondere Schulbücher keine Medien sind, die Lerninhalte „objektiv“ vermitteln. Vielmehr wurde deutlich, dass die von GERD STEIN dargelegten Funktionsbestimmungen, denen zufolge das Schulbuch zugleich „Informatorium, Pädagogicum und Politicum“ ist (Stein 1977), nicht nur immer noch aktuell sind, sondern dass das Schulbuch primär als Politicum, also in seinem sozialen Funktionszusammenhang betrachtet werden muss, wobei dem Schulbuch eine hohe gesellschaftliche Relevanz zukommt. Denn als Medium des öffentlichen Diskurses bündeln Schulbücher verschiedene Meinungen zu einem vorläufigen Konsens und bilden eine soziale Wirklichkeit ab, die als „normal“ und „richtig“ erscheint, wenngleich es sich um ein dominantes Wissen handelt, das politisch-administrativ und wissenschaftlich legitimiert ist (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 11, 27). Angesichts dieser Aspekte und ersten Vorüberlegungen entwickelte sich mein Forschungsinteresse dahingehend, dieses soziokulturell-dominante Wissen

¹ Das Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) hat seinen Sitz in Oldenburg und berät andere Institutionen. Unter anderem pflegt es eine enge Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule 2016c; Institut für Ökonomische Bildung 2016).

² Bezüglich der sprachlichen Markierung der Geschlechterdifferenz wird, wenn das Geschlecht der bezeichneten Personen unbekannt oder nicht relevant ist oder wenn sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint sind, das generische Femininum verwendet.

hinsichtlich Ökonomie in Schulbüchern zu rekonstruieren. Dabei repräsentieren insbesondere Politikschulbücher einen geeigneten Forschungsgegenstand zur Rekonstruktion ökonomischer Lerninhalte, sind sie doch – da politisches Wissen „die ideologischste Sorte Wissens ist“ (Gurvitch 1972: 32) und der Gegenstand der politischen Bildung kontextabhängig und selektiv ist (Langner 2007a: 146; Hedtke 2014c: 42) – im besonderen Maße abhängig vom zeitgeschichtlich gültigen Diskurs. Hinsichtlich didaktischer und curricularer Bestimmungen ist davon auszugehen, dass Politikschulbücher ökonomische Diskurse abdecken. So ist es politikdidaktischer Konsens, dass ökonomische Lerninhalte zum Kern sozialwissenschaftlicher Fächer gehören (Hedtke 2014b: 312), da „Politik und Wirtschaft [...] in so enger Interdependenz [stehen], dass weder Politik ohne Ökonomie noch Ökonomie ohne Politik verstanden werden können“ (GPJE 2004: 10). Die Auffassung deckt sich mit dem Bildungsplan des Bremer Unterrichtsfachs „Gesellschaft und Politik“, in dem der Lernbereich unter anderem durch die „gesellschaftlich/wirtschaftlich-politische“ Dimension bestimmt wird (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 5). Ausgehend von den hier skizzierten Anmerkungen möchte die vorliegende Arbeit der Frage nachgehen, wie Wirtschaft in aktuellen Politikschulbüchern dargestellt wird. Dazu werden im theoretischen Teil der Arbeit zunächst der Forschungsstand zum Schulbuch und anschließend der Forschungsstand zum Politikschulbuch beleuchtet. Es folgt eine Betrachtung der ökonomistischen und der sozioökonomischen Bildung, die als Referenzfolien für die Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit dienen. Anschließend wird der Forschungsstand hinsichtlich der Darstellung ökonomischer Bildung in Schulbüchern dargelegt. Da Schulbücher einen direkten, funktionalen Zusammenhang zu staatlichen Lehrplänen aufweisen und Lehrpläne ihrerseits selektieren (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25), folgt nach der Thematisierung des Forschungsstands eine Beleuchtung der curricularen Verankerung ökonomischer Bildung. Dabei wird zunächst die generelle curriculare Verankerung ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik beschrieben, um anschließend speziell auf die Situation im Bundesland Bremen einzugehen. Die Fokussierung des Bundeslandes Bremen ergibt sich zum einen aus der ausdrücklichen Relevanz, die der ökonomischen Bildung in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in Bremen beigemessen wird und zum anderen aus der im empirischen Teil der Arbeit dargelegten Schulbuchanalyse, die aus forschungspragmatischen Gründen ausschließlich das Bundesland Bremen berücksichtigt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst die Fragestellung konkretisiert, indem Teilfragen, die unter anderem aus dem theoretischen Teil der Arbeit abgeleitet werden, für die anschließende Schulbuchanalyse formuliert werden. Es folgt die Darlegung der methodischen Vorgehensweise. Dabei wird – nach der Begründung des Forschungsdesigns sowie der Themen- und Sampleauswahl – der theoretische Bezugsrahmen der Forschungsmethode beleuchtet, um schließlich in die Methode anhand exemplarischer Ankerbeispiele einzuführen. Anschließend folgen die Auswertung der empirischen Untersuchung sowie die Darstellung der Ergebnisse. Nach einer Diskussion der Ergebnisse wird ein Kriterienkatalog zur kritischen Schulbucherschließung vorgestellt, der unter anderem auf den empirischen Ergebnissen der Arbeit basiert. Abschließend werden im Fazit die Fragestellung beantwortet und ein Ausblick formuliert.

I. Theoretischer Teil

2 Forschungsstand

Im Folgenden werden zunächst Anmerkungen zur besonderen Stellung des Schulbuchs gemacht, das als komplexes „Medium soziokulturellen Wissens“ (Höhne 2003: 18) Gegenstand der empirischen Untersuchung der Arbeit ist. Das der Arbeit zugrundeliegende Forschungsinteresse erfordert sodann eine besondere Betrachtung des Politikschulbuchs. Anschließend wird der Forschungsstand hinsichtlich zweier sich in gewisser Weise gegenüberstehender ökonomischer Ansätze expliziert. Eine Beleuchtung beider Ansätze ist erforderlich, da sie als Referenzfolien für die Einordnung der Ergebnisse innerhalb des empirischen Teils der Arbeit dienen. Abschließend folgt ein Überblick über den Forschungsstand zu ökonomischer Bildung in Schulbüchern.

2.1 Einleitende Bemerkungen zur besonderen Stellung des Schulbuchs

Auch wenn digitale Medien vermehrt Einzug in den Unterricht finden und die Leitmediumsfunktion des Schulbuchs zunehmend infrage stellen (Niehaus et al 2011: 37), ist die Relevanz von Schulbüchern für Lehrkräfte nach wie vor hoch. So gaben bei einer Bedarfsanalyse im Rahmen des 2011-2014 durchgeführten Forschungsprojektes „Bildungsmedien Online“ 78,2 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass das Schulbuch im Unterricht eine herausragende oder wichtige Rolle einnehme (Neumann 2015: 107). Diese herausragende Rolle werde besonders darin deutlich, dass Schulbücher noch immer das „offizielle“ Wissen zu einem Thema widerspiegeln und auf den Unterricht im besonderen Maße strukturierend wirken (Grindel/Lässig 2007: 6).

Schulbücher können im Sinne einer formalen Definition als für Unterrichtszwecke fungierende Druckwerke begriffen werden, die staatlich geprüft und zugelassen worden sind (Detjen 2001: 459).

Das Schulbuch kann konkret-inhaltlich mit DETJEN wie folgt definiert werden:

„Das Schulbuch ist ein didaktisches Medium, das in der Regel aus einer Mischung von darbietenden Texten der Autoren (Funktion: Einleitung, Überblick), Materialien unterschiedlicher Herkunft und Kodierung (Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen) sowie didaktisch reflektierten Arbeitsanregungen und Fragestellungen besteht. Das Schulbuch weist drei Besonderheiten auf, die es von allen sonstigen Büchern unterscheidet: Es ist zugleich Informatorium, Pädagogicum und Politicum“ (Detjen 2007: 165).

Die Definition von DETJEN, der sich hier auf die drei Funktionsbestimmungen von GERD STEIN (1977) beruft, unterstellt dem Schulbuch drei Besonderheiten: Das Schulbuch ist ein *Informatorium*, da es als Träger von Sachinformationen Dimensionen und Strukturen der Wirklichkeit abbildet. Es ist ebenso ein *Pädagogicum*, da es als pädagogisches Hilfsmittel genutzt wird. Schließlich ist das Schulbuch als *Politicum* zu begreifen, da es aufgrund der kultusministeriellen Prüfung darüber informiert, welche Gegenstände der Staat als lehr- und lernwürdig auffasst

und welche nicht. So gibt das Schulbuch als *Politicum* die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die schulische Vermittlung gültige Weltansicht wieder, weshalb das in Schulbüchern enthaltene Wissen als „institutionell gebundenes, soziokulturell anerkanntes Wissen“ begriffen werden kann (Radtke, Vorwort zu Höhne 2003: 5). Bezüglich einer Theorie des Schulbuchs wird im Folgenden in Anlehnung an HÖHNE angenommen, dass das Schulbuch als „spezifisches Medium sozialen Wissens“ eine Pluralität möglicher Beobachtungs- und Beschreibungsformen beinhaltet, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede erst durch empirische Analysen sichtbar werden (Höhne 2003: 9-13). Welches Wissen aus der Pluralität soziokulturellen Wissens in die Schulbücher gelangt, entscheidet sich im Prozess der Schulbucherstellung. Da die Schulbuchautorinnen durch Themenauswahl, Anordnung der Elemente und Formulierung der Arbeitsaufgaben einen hohen Einfluss auf den Inhalt von Schulbüchern nehmen, sollte ihren Intentionen bei einer Analyse besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies ist insbesondere deshalb relevant, da ihre Interpretation der Wirklichkeit die Urteilsbildung und Lernprozesse der Schülerinnen beeinflusst (Detjen 2001: 462, 470-471).

Aus der oben aufgeführten Definition von DETJEN geht zudem hervor, dass das Schulbuch fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Standards genügen und methodische Anreize zur Unterrichtsgestaltung enthalten muss. Die didaktische Aufbereitung kann sich dabei in erheblichem Maße unterscheiden. So gibt es neben den textintensiven und auf einen lehrerdominierenden Unterricht ausgerichteten Lehr- und Lernbüchern die Arbeitsbücher, die neben Textausschnitten unterschiedliche Darstellungen von Materialien aufweisen. Der Materialanteil soll DETJEN zufolge anhand von Quellen und kontroversen Urteilen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand anregen, wobei die Arbeitsanregungen einer offenen Problemerschließung verpflichtet sind, um Indoktrination zu verhindern. Schließlich existieren Materialienbücher, die eine eher unsystematische Zusammenstellung von Materialien enthalten. Außerdem sind Schulbücher altersspezifisch konzipiert (Detjen 2001: 460-463).

Hinsichtlich des Verwendungskontextes von Schulbüchern ist anzumerken, dass sie sowohl als Lerninhalt als auch als Lernmittel genutzt werden können. Einen Lerninhalt stellen Medien dar, wenn sie selbst Gegenstand des Lernens sind. Dagegen finden Medien Verwendung als Lernmittel, wenn sie den Zugang zum Lerngegenstand ermöglichen sollen (Langner 2007b: 210). So gesehen kann ein Schulbuch von Schülerinnen als Lerninhalt genutzt werden, indem es zum Beispiel Gegenstand einer kritischen Analyse ist. Für Lehrkräfte sind Schulbücher wichtige Instrumente zur Planung und Durchführung des Unterrichts, zumal diese die allgemein gehaltenen Lehrpläne konkretisieren. Aufgrund ihres arbeitserleichternden, fachlich und didaktisch strukturierenden Charakters stellen Schulbücher besonders für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte eine wichtige Unterstützung dar (Langner 2007a: 145; Grindel/Lässig 2007: 6). Wenn die Nutzung des Schulbuchs allerdings dazu führt, dass letzteres den Unterricht dominiert, wird das Schulbuch zum Leitmedium. In diesem Fall kann von einem medienabhängigen Unterricht gesprochen werden, in dem die pädagogische Funktion der Lehrkraft in den Hintergrund tritt; Schulbücher dienen in diesem Fall als „heimliche Fachdidaktiken“ (Grammes 1998: 23). Wenn die Lehrkraft dagegen das Schulbuch als Anregung nutzt, spricht man vom Schulbuch als ein Begleitmedium (Detjen 2001: 462). Neben dem unterrichtspraktischen Charakter für Lehrkräfte liegt die intensive Nutzung des Schulbuchs auch in der Verwendungserwartung. So erwarten sowohl Eltern als auch Kultusverwaltungen, dass ein Schulbuch, das nach Bezahlung und aufwändiger Prüfung im Unterricht genutzt werden kann, auch verwendet wird (Detjen 2001: 460-461).

Neben der unterrichtsbezogenen und schulfachbezogenen Funktion erfüllt das Schulbuch auch eine wirtschaftliche Funktion (Langner 2007a: 145). Damit Schulbuchverlage mit Schulbüchern Gewinne erzielen können ist es für sie entscheidend, dass die Produkte wirtschaftlich erfolgreich sind. Daher werden die inhaltlichen Schwerpunkte und die Gestaltung in Schulbüchern auch von der Marktlage bestimmt. Besonders wichtig ist es für Verlage, dass die Schulbücher für die Fachlehrkräfte attraktiv sind, da sie bei der Anschaffung der Schulbücher eine zentrale Rolle spielen. Insgesamt besteht ein Schulbuch aus vielen Kompromissen, die sich neben der Zulassungspraxis der kultusministeriellen Prüfung aus ökonomischen Faktoren und den unterschiedlichen Interessen des Teams ergeben, welches das Schulbuch entwickelt³. Das Team besteht in der Regel aus Lehrkräften, Fachdidaktikerinnen und ggf. auch Fachwissenschaftlerinnen, die jeweils ihre eigene Perspektive auf den Gegenstand haben (Detjen 2001: 463-464).

2.2 Das Politikschulbuch

Insbesondere sozialwissenschaftliche Schulbücher bilden den aktuellen Diskussions- und Erkenntnisstand ab, womit sie eine prinzipielle Abhängigkeit vom zeitgeschichtlich gültigen Diskurs⁴ aufweisen. Diese Abhängigkeit erfordert im besonderen Maße eine kontinuierliche Schulbuchrevision. Die Umstände, dass die Wahrnehmung der Alltagswirklichkeit durch unterschiedliche Interessen und Deutungen beeinflusst wird und Perspektiven auf politische Gegenstände kontextabhängig sind, müssen bei der Herstellung von Politikschulbüchern berücksichtigt werden. So muss bei der didaktischen Aufbereitung der Inhalte darauf geachtet werden, dass das Politikschulbuch dem Grundsatz der Multiperspektivität entspricht und dementsprechend kontroverse Texte offeriert (Langner 2007a: 146; Detjen 2001: 461-462). Des Weiteren müssen Politikschulbücher mit den Richtlinien für die Lernbuchzulassung der Bundesländer⁵ vereinbar sein, in denen sie zugelassen werden sollen. Auch wenn die Kriterien der Bundesländer für die Zulassung von Politikschulbüchern gewisse Unterschiede aufweisen, herrscht insgesamt ein breiter Konsens bezüglich zentraler Kriterien. So stimmen die Bundesländer darin überein, dass Politikschulbücher zu einem problemorientierten Unterricht beitragen sollen und in diesem Zusammenhang sowohl das Kontroverse in politischen Dimensionen abbilden als auch aktivierende Elemente enthalten müssen (Detjen 2001: 465).

Aus einer politikdidaktischen Perspektive ist es interessant, welches Politikbild durch ein Schulbuch vermittelt wird. Bei einer systematisch-geordneten Darstellung von politischen Strukturen und Ordnungen erscheint das Politische als „prinzipiell in Ordnung“, während eine auf Exemplarität zielende Darstellung gesellschaftlicher Konflikte und Probleme ein konfliktives Politikbild vermittelt (Detjen 2001: 471). Für die Beurteilung eines Politikbuchs ist die entscheidende Frage, ob die Dimensionen des Politischen zutreffend vermittelt werden. Demnach muss Politik als ein auf normativen Regeln zurückzuführender, konfliktiver Prozess dargestellt werden, bei dem es um die Regelung und Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens bezüglich unterschiedlicher Politikfelder geht. Stimmt man diesen Annahmen zu,

³ So ist das Doppelseitenprinzip, demzufolge ein Sachverhalt auf einer Doppelseite darzustellen ist, für Verlage ein entscheidendes Kriterium für ökonomischen Erfolg. Für Autorinnen stellt dieses Prinzip jedoch vor allem ein einschränkendes Kriterium bei der Schulbucherstellung dar (Detjen 2001: 475).

⁴ In den 70er Jahren waren Politikschulbücher einer scharfen Kritik ausgesetzt. Dabei ging es vor allem um die Frage, welche Politikbilder gefördert und welche verhindert werden sollen (Detjen 2001: 475).

⁵ In Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und dem Saarland existiert kein zentrales Zulassungsverfahren, wodurch die Schulen eigenverantwortlich entscheiden, welche Schulbücher sie im Unterricht einsetzen wollen.

erfordert dies nach DETJEN die Berücksichtigung des Politikzyklus⁶ bei der Darstellung der Materialien und Texte (Detjen 2001: 472).

Da die Schulbuchproduktion ökonomischen Kriterien unterliegt, hängt die Erstellung bestimmter Schulbücher von der Verlagspolitik ab. So sind für Schulbuchverlage Fächer wie Mathematik oder Deutsch besonders attraktiv, da sie einen höheren Absatz versprechen als zum Beispiel Politikbücher. Das führt dazu, dass es sich nicht für jeden Verlag rentiert, Politikbücher herzustellen, weshalb letztere in einer vergleichsweise geringen Anzahl existieren (Detjen 2001: 464).

Für den Politikunterricht stand zuletzt die Verwendung unterschiedlicher und insbesondere neuerer Medien im Mittelpunkt fachdidaktischer Forschung (Fuchs et al 2014: 46). Da Schülerinnen im Sinne eines kompetenzorientierten Politikunterrichts Bilder, Karikaturen und Grafiken interpretieren sollen, sollte auf eine mediale Vielfalt innerhalb und außerhalb von Schulbüchern im Politikunterricht geachtet werden (Besand 2011: 133). Gerade im Politikunterricht würden digitale Medien aufgrund ihrer Aktualität eine vielversprechende Alternative zu Schulbüchern darstellen, zumal letztere aufgrund ihres aufwendigen Erstellungsprozesses immer einen gewissen *time lag* hinsichtlich wissenschaftlicher Erkenntnisse und politischer Geschehnisse aufweisen (Detjen 2001: 475). Generell sei jedoch bei der Verwendung von kostenlosem, digitalem Unterrichtsmaterial, das keiner kultusministeriellen Überprüfung durchlaufen ist und häufig von Unternehmen oder Interessensverbänden zur Verfügung gestellt wird, auf einen kritischen Umgang zu achten (Spachinger 2009: 248).

2.3 Ansätze ökonomischer Bildung

Seit 2011 diskutieren Wirtschaftsdidaktikerinnen darüber, „was Ziel, Inhalt und Sinn einer ökonomischen Bildung sein könne und sein soll“ (Fischer/Zurstrassen 2014: 7). Im Folgenden werden mit der ökonomistischen⁷ und der sozioökonomischen Bildung zwei idealtypische Ansätze ökonomischer Bildung vorgestellt, die, um es mit HEDTKE auszudrücken, „zwei Kulturen des Lehrens und Lernens über Wirtschaft [verkörpern]“ (Hedtke 2014a: 111). Beide Ansätze sind weder als in sich homogen zu verstehen, noch stellen sie die einzigen Sichtweisen ökonomischer Bildung dar. Vielmehr repräsentieren sie idealtypisch die im aktuellen bundesweiten Diskurs gegensätzlichen Vorstellungen von ökonomischer Bildung (Fischer/Zurstrassen 2014: 15), weshalb es sich anbietet, beide fachdidaktischen Konzepte inhaltlich⁸ näher zu beleuchten und voneinander abzugrenzen.

2.3.1 Ökonomistische Bildung

Als ökonomistische Bildung werden im Folgenden wirtschaftsdidaktische Ansätze bezeichnet, die auf neoklassischen Ideen und Konzepten beruhen. Dabei haben Vertreterinnen der ökonomistischen Bildung durchaus heterogene Vorstellungen davon, was ökonomische Bildung ist und wie sie vermittelt werden soll, jedoch

⁶ Der Politikzyklus ist ein Modell, das den Politikprozess in mehrere Schritte gliedert. Er wurde 1956 von Harold Dwight Lasswell formuliert und später in der deutschen Politikdidaktik aufgegriffen (vgl. z.B. Massing 1995).

⁷ Als alternative Bezeichnung wird „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ (Famulla 2014: 390) genannt. Da die Begriffsbezeichnung „ökonomistische Bildung“ häufiger verwendet wird und daher produktiver ist, wird letztere in dieser Arbeit verwendet.

⁸ Für die Arbeit genügt es darauf hinzuweisen, dass die sozioökonomische Bildung als Antwort auf die ökonomistische Bildung zu begreifen ist. Eine detaillierte historische Kontextualisierung beider Ansätze kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

können bestimmte Annahmen und normative Ziele als konsensual angesehen werden. Zum Beispiel herrscht in der ökonomistischen Bildung ein breiter Konsens darüber, dass das Ziel ökonomischer Bildung vorrangig in der Befähigung zur Bewältigung ökonomischer Lebenssituationen besteht (Piller 2016: 30). Dieses Leitziel eines *mündigen Wirtschaftsbürgers* lässt sich nach ALBERS über Selbstbestimmung, Tüchtigkeit und Verantwortung operationalisieren (Albers 1995: 3-4). Dabei wird „Tüchtigkeit“, verstanden als die „Fähigkeit und Bereitschaft der Menschen, den Leistungsanforderungen zu genügen, mit denen sie in ihrem Leben [...] konfrontiert werden“, als domänenspezifische Leitidee betrachtet (GGW 2010: 12). Im Rahmen der Verantwortung sei insbesondere die Eigenverantwortung zu betonen, „weil in der Marktwirtschaft jeder Mensch ‚seines eigenen Glückes Schmied‘ sein darf und sein soll“ (Retzmann 2012: 49).

Die 1994 von KRUBER definierten Kategorien – Planung, Zielkonkurrenz und Entscheidung, Knappheit, Bedürfnisdruck, Dynamik, Rationalität, Tausch und Kreislauf, Stufenmerkmal, Funktionalität und Abstraktheit sowie Rahmengebundenheit – sind auch heute noch für die ökonomistische Bildung zentral (Retzmann 2012: 46). Dabei wird Knappheit als natürlich und überall vorkommend angesehen und führe dazu, dass Menschen zu wirtschaftlichem Handeln genötigt werden (May 2011: 5; Retzmann 2012: 52). Die Kategorie „Bedürfnisdruck“ geht auf die Annahme zurück, dass wirtschaftliches Handeln bedürfnisgetrieben sei (May 2011: 5). Weiterhin gehen ökonomistische Ansätze davon aus, dass menschliche Handlungen und Entscheidungen rational vollzogen werden und nutzenmaximierende, eigennützige Ziele verfolgen (Loerwald/Müller 2012: 448-449). Diese Annahmen liegen auch dem Akteursmodell des *homo oeconomicus*⁹ zugrunde, auf das sich die ökonomistische Bildung¹⁰ beruft (Piller 2016: 61).

Die für die ökonomistische Bildung zentralen Inhaltsfelder sind private Haushalte, Unternehmen, Staat, Ausland sowie – als alle vier Bereiche umfassenden Rahmen – die Wirtschaftsordnung (Kaminski u.a. 2001: 14). Generell gelte aber für jegliche Inhaltsfelder, dass nur dann von ökonomischer Bildung gesprochen werden kann, wenn eine ökonomische Perspektive auf die Gegenstände eingenommen werde (Retzmann 2012: 42).

Als wichtigsten Beurteilungsmaßstab für ökonomische Handlungen und Interaktionen konstatiert die ökonomistische Bildung die *Effizienz*. Daher müsse das Ziel ökonomischer Bildung die Entwicklung solcher Kompetenzen sein, welche die Lernenden dazu befähigen, ökonomische Situationen effizient zu bewältigen (Retzmann 2011: 19-20). Zudem werden von der ökonomistischen Bildung drei Kompetenzbereiche und weitere Teilkompetenzen formuliert. So soll der Kompetenzbereich „Entscheidung und Rationalität“ dazu führen, dass Lernende „Situationen analysieren, Handlungsalternativen bewerten und Handlungsmöglichkeiten gestalten“ können. Der Kompetenzbereich „Beziehung und Interaktion“ soll Lernende dazu befähigen, „Interessenkonstellationen analysieren, Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten“ sowie „Beziehungsgefüge analysieren“ zu können und der Kompetenzbereich „Ordnung und System“ soll sie dazu befähigen, „Märkte analysieren, Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren [sowie] Politik ökonomisch beurteilen und gestalten“ zu können (Retzmann 2011: 19-20). Die ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz muss sich dabei entsprechend der Ökonomisierung der Lebensbereiche entwickeln. Dabei

⁹ Der *homo oeconomicus* ist ein theoretisches Modell, das menschliches Handeln als rational und nutzenmaximierend beschreibt.

¹⁰ Vertreterinnen der ökonomistischen Bildung halten die Verwendung des *homo oeconomicus* nicht nur innerhalb des ökonomischen Unterrichts sondern auch innerhalb des politischen Unterrichts für denkbar (Piller 2016: 86-87).

betrachtet die ökonomistische Bildung das individuelle Streben nach Effizienz und Zweckrationalität sowohl als empirischen Normalfall als auch als normative Richtlinie (Seeber et al. 2012: 72, kritisch Hedtke 2014a: 93). Bezüglich des Kompetenzbereichs „Ordnung und System“ verweist die ökonomistische Bildung insbesondere auf die Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft (Retzmann 2012: 41, 51). Ob die genannten Kompetenzbereiche als kompetenztheoretische Standards aufgefasst werden können, müsse sich allerdings erst noch zeigen¹¹ (Retzmann 2011: 21).

Hinsichtlich der curricularen Einbettung fordern Vertreterinnen der ökonomistischen Bildung ein eigenes Fach „Wirtschaft“ (Kaminski/Friebel 2012: 3, 79). Diese Forderung wird unter anderem damit begründet, dass ökonomischer Bildung eine eigene Perspektive zukomme. Daher müsse, um das spezifisch Ökonomische nicht zu überlagern und um der eigenen Perspektive der „Ökonomik als Wissenschaft“ (Seeber et al. 2012: 70) gerecht zu werden, die ökonomische Bildung von politischer, geografischer und geschichtlicher Bildung curricular abgegrenzt werden (Retzmann 2012: 44-46).

2.3.2 Sozioökonomische Bildung

Die sozioökonomische Bildung kann als kritische Antwort auf die disziplinbestimmte, ökonomistische Bildung begriffen werden. Als Leitidee einer traditionsreichen Strömung der ökonomischen Bildung prägt sie seit den 1970er Jahren Bereiche der universitären Lehrerinnenausbildung und der Bildungsadministration (Hedtke 2014a: 81). Mit der Sozioökonomie, die als Forschungstradition den Anspruch hat, wirtschaftliche Phänomene besser erklären zu können als die Neoklassik, ist die sozioökonomische Bildung nicht identisch, jedoch teilt sie mit ihr wesentliche Ansichten (Hellmich 2014: 32-33; Hedtke 2014a: 81-83). Ähnlich wie die Sozioökonomie, innerhalb derer sich mit HELLMICH differenzieren lässt zwischen einer soziologisch ausgerichteten Sozioökonomie, einer ökonomisch ausgerichteten Sozioökonomie sowie einer Sozioökonomie im Sinne von „governance structures“ (Hellmich 2014: 34), ist auch die sozioökonomische Bildung kein homogenes Feld. So umschreiben FISCHER/ZURSTRASSEN die sozioökonomische Bildung recht breit als „Umgang mit einer polykontexturalen Welt“ (Fischer/Zurstrassen 2014: 27). Allerdings lassen sich einige Charakteristika, Ziele und Annahmen ausmachen, die sozioökonomische Ansätze – neben der Kritik an der ökonomistischen Bildung – miteinander teilen und die im Folgenden beleuchtet werden.

Sozioökonomische Bildung legt Wert auf subjekt- und problemorientierte sowie kontextsensible ökonomische Zugänge, die aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive beleuchtet und analysiert werden (Hedtke 2014a: 81). Als subjektorientierte Bildung¹² bildet das (lernende) Subjekt ihren inhaltlichen Kern, dessen Bedürfnisse und Erfahrungen sie fokussiert. Daher sind für die sozioökonomische Bildung keine wirtschaftswissenschaftlichen Konzepte für

¹¹ Hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsstandards für die ökonomische Bildung haben ökonomistische Didaktikerinnen bereits 2004 fünf elementare Kompetenzbereiche formuliert: (1) Entscheidungen ökonomisch begründen, (2) Handlungssituationen ökonomisch analysieren, (3) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären, (4) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten sowie (5) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen (DeGöB 2004: 6-7). Auch wenn die Kompetenzbereiche neben formalen Fähigkeiten einen materialen Inhalt aufweisen, ist bei der Kompetenzbezeichnung insofern ein „Ökonomismus“ im Diskurs erkennbar, als dass sie sich am Denkansatz der Ökonomik orientieren (Weber 2014: 131-132).

¹² Anzumerken ist, dass es bislang an einer fachdidaktischen theoretischen Grundlage für die subjektorientierte sozioökonomische Bildung fehlt (Hedtke 2014a: 113).

Bildungsprozesse ausschlaggebend, sondern die realen Probleme¹³ der Lernenden (Famulla 2014: 390-391). Die sozioökonomische Bildung beurteilt ökonomische Realitäten nicht nach monetären Erfolgsmaßstäben, sondern vor allem nach Selbstverwirklichungschancen, wobei sie die Meinung vertritt, dass das Ökonomische dem Gesellschaftlichen nachgeordnet ist (Hedtke 2014a: 84-85, 91). Der sozioökonomischen Bildung liegt ein multiperspektivisches, dynamisches Menschenbild zugrunde, weshalb sie – anders als die ökonomistische Bildung – den *homo oeconomicus* als Spezialfall ansieht. An dessen Stelle konstatiert sie einen pluralen Akteur, der je nach Anforderungen und sozialem Kontext verschiedene Handlungslogiken aufweisen kann. Wirtschaftliches Handeln versteht sie als sinnhaft-interpretatives Handeln, das vielfältig statt lediglich nutzenoptimierend motiviert ist. Daher kritisiert die sozioökonomische Bildung den in der ökonomistischen Bildung behaupteten rational entscheidenden Akteur, den sie unter anderem unter Bezugnahme auf die ERC-Theorie¹⁴ als widerlegt betrachtet und fordert die Verwendung verschiedener Akteursmodelle¹⁵ (Hedtke 2014a: 85, 90; Engartner/Krisanthan 2014: 162-163; Famulla 2014: 391, 399). Neben dem Akteursmodell kritisiert die sozioökonomische Bildung insbesondere die ökonomistische monodisziplinäre Fokussierung auf die Wirtschaftswissenschaften. Denn ihrer Ansicht nach würde nur eine Wissenschaftsorientierung das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsens berücksichtigen; eine monoparadigmatische Betrachtung von Wirtschaft anhand des Effizienzkriteriums bringe dagegen eine verengte Sichtweise mit sich und berge die Gefahr, dass sich das Individuum der Zielvorstellung eines „unternehmerischen Selbst“¹⁶ annähere (Famulla 2014: 391-392, 405). Zudem führe eine rein wirtschaftswissenschaftliche und auf Effizienzsteigerung ausgerichtete ökonomische Bildung dazu, dass dominante ökonomische Denkweisen verstärkt würden, was eine zunehmende Ökonomisierung des Sozialen zur Folge hätte (Engartner/Krisanthan 2014: 156; Hedtke 2014a: 86). Dagegen würde eine sozioökonomische Bildung den Lernenden ermöglichen, die gegebenen ökonomischen Verhältnisse und Spannungsfelder – etwa die Spannung zwischen Wirtschaft und Individuum oder zwischen Demokratie und Kapitalismus – kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Davon ausgehend, dass immer mehr Lebensbereiche Marktmechanismen unterworfen sind, müsse die ökonomische Bildung ein kritisches Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen ermöglichen (Engartner/Krisanthan 2014: 157; Hedtke 2014a: 86, 90, 100; Famulla 2014: 393-394). In diesem Zusammenhang will die sozioökonomische Bildung dazu beitragen, dass Lernende eine kritische Handlungsfähigkeit entwickeln und das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Ökonomie als veränderbar begreifen (Famulla 2014: 405-406). Wirtschaftliches Handeln und wirtschaftliche Interessen betrachtet die sozioökonomische Bildung – deren Leitkonzept der Sozialkonstruktivismus ist – als soziale Phänomene bzw. als diskursive Konstrukte. Ihren Vertreterinnen zufolge gebe es kein naturgegebenes bedürfnisgetriebenes ökonomisches Handeln, wie es die ökonomistische Bildung annimmt. Auch subjektives ökonomisches Handeln ist an gesellschaftliche Sinnvorstellungen gebunden. So würden bestimmte Waren erst

¹³ Insofern würden die Berufsorientierung und die Haushaltsführung wichtige Themenfelder einer sozioökonomischen Bildung darstellen.

¹⁴ Die von BOLTON/OCKENFELS entwickelte ERC-Theorie konnte beweisen, dass sich Menschen je nach Kontext wettbewerbsorientiert, fair oder wechselseitig kooperativ verhalten und nicht ausschließlich egoistisch bzw. nutzenorientiert (Bolton/Ockenfels 2000).

¹⁵ Alternative Akteursmodelle zum *homo oeconomicus* sind zum Beispiel der *homo sociologicus*, der *homo culturalis* oder der *emotional man* (Famulla 2014: 391; Hellmich 2014: 38-39).

¹⁶ Zum „unternehmerischen Selbst“ vgl. z.B. Bröckling 2007.

ihren Sinn in gesellschaftlichen Kontexten entfalten, in denen ihnen ein spezifischer Wert zugeschrieben wird. Neben dem Konsumhandeln erhalte auch das Erwerbstätigkeitshandeln erst in gesellschaftlichen Zusammenhängen seinen spezifischen Sinn (Hedtke 2014a: 87-88, 93). Wirtschaftlich relevante Phänomene sind für die sozioökonomische Bildung vor allem das Konsumieren, Produzieren und Verteilen von Dienstleistungen und Gütern, was auf einen materialen Wirtschaftsbegriff deutet (Hedtke 2014a: 92, Engartner/Krisanthan 2014: 164-165). Das Verwenden von ausschließlich liberalistischen Kategorien in ökonomischen Bildungskontexten – wie Knappheit¹⁷, Bedürfnis¹⁸, Nutzenorientierung oder Zielkonflikt (May 2011: 5-6) – kritisiert die sozioökonomische Bildung und ergänzt Kategorien wie Solidarität und Gerechtigkeit, die ein multiperspektivisches Menschenbild zulassen (Engartner/Krisanthan 2014: 163; Hedtke 2014a: 97). Die Ziele einer sozioökonomischen Bildung sind nicht letztlich und einheitlich bestimmt, obwohl sich hinsichtlich der zu vermittelnden Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten grundlegende Übereinstimmungen finden. So ist man sich darüber einig, dass ökonomische Bildung normativ ausgerichtet sein und neben dem für alle Sozialwissenschaften geltenden Ziel der Mündigkeit zu einer Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Bewältigung von (ökonomischen) Alltagssituationen beitragen soll (Engartner/Krisanthan 2014: 159-160, 173). Bezüglich der zu vermittelnden Kompetenzen tritt in der sozioökonomischen Bildung ein Deutungs- und Handlungswissen an die Stelle des ökonomistischen Begriffs- und Modellwissens (Hedtke 2014a: 112). Hierbei ist anzumerken, dass hinsichtlich fachdidaktischer Forschungsstränge der kompetenzorientierte Ansatz eher der ökonomistischen Bildung zugerechnet werden muss, während die sozioökonomische Bildung den integrativen Ansatz sozialwissenschaftlicher Bildung verfolgt (Piller 2016: 63).

Bezüglich der methodisch-didaktischen Dimension fordert die sozioökonomische Bildung Raum für kommunikative Prozesse, um Kritik- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Methodische Vielfalt sei besonders im Hinblick auf eigenständiges und differenziertes Lernen wichtig, da Lernende das ökonomische mit soziologischem und politischem Wissen verknüpfen sollen, um den Prozess der politischen Willensbildung zu befördern. Als didaktisches Prinzip sei angesichts der Themenvielfalt das Prinzip der Exemplarität¹⁹ zu bevorzugen, welches sogleich verlange, dass das Thema eine subjektive Bedeutsamkeit für die Lernenden aufweist (Engartner/Krisanthan 2014: 165). Schließlich formulieren ENGARTNER/KRISANTHAN sechs Qualitätsaspekte für Unterrichtseinheiten sozioökonomischer Bildung. So müsse der Unterricht gemäß dem „Gesetz der Masse“ und aufgrund asymmetrischer Machtkonstellationen zugunsten der Arbeitgeberinnen erstens aus einer Arbeitnehmerinnen- bzw. Verbraucherinnenperspektive erfolgen und insbesondere Möglichkeiten der Mitbestimmung von Beschäftigten thematisieren. Zweitens müssen die Prinzipien der Konflikt- und Problemorientierung beachtet werden, damit die Lernenden zu eigenständigen Urteilen und Analysen kommen können. Drittens sei der Unterricht am Prinzip der Schülerorientierung auszurichten. Es sei viertens wichtig, dass der sozioökonomische Unterricht eine Vielfalt an Theorien und Werten zulasse und

¹⁷ So würden ökonomistische Kategorien verschleiern, dass die Erzeugung von Knappheit ökonomisch motiviert sein kann und Bedürfnisse erst in sozialen Situationen entstehen können (Hedtke 2014: 88, 102; Famulla 2014: 393).

¹⁸ Ebenso erscheint die Annahme unendlicher Ebenen menschlicher Bedürfnisse auf eine wachstums- und produktivitätsorientierte Marktwirtschaft zugeschnitten (Famulla 2014: 392-393).

¹⁹ Das Prinzip der Exemplarität geht auf KURT GEORG FISCHER zurück. Ziel des Prinzips ist es, den Schülerinnen Fähigkeiten zur Induktion (Abstrahierung), Deduktion (Konkretisierung) und Analogiebildung zu vermitteln, mit deren Hilfe sie sich einen Sachverhalt besser erschließen können (Fischer 1993).

fünftens zur Reflexion von Alternativen im Sinne einer Utopiefähigkeit anrege. Schließlich sei sechstens die übergeordnete Bedeutung von Methoden zu betonen (Engartner/Krisanthan 2014: 166-173).

Hinsichtlich der Domäne beruft sich die sozioökonomische Bildung auf die Sozialwissenschaften. Damit grenzt sie sich von der ökonomistischen Bildung ab, für deren Vertreterinnen die ökonomische Bildung allein der Wirtschaftswissenschaft zuzuordnen ist. Im Streit um die curriculare Verortung plädiert die sozioökonomische Bildung für eine sozialwissenschaftlich-interdisziplinäre Verankerung der ökonomischen Bildung, die insbesondere mit der engen Verflechtung von Soziologie, Ökonomie und Politik begründet wird (Engartner/Krisanthan 2014: 173; Hedtke 2014a: 95).

2.4 Ökonomische Bildung im Schulbuch

Ökonomische Bildung wurde in der Schulbuchforschung lange Zeit vernachlässigt. Die Nichtbeachtung lag unter anderem daran, dass ökonomische Lerninhalte primär als Teil der Berufsausbildung betrachtet wurden. Als Bildungsziel an allgemeinbildenden Schulen wurde ökonomische Bildung erst seit den 1960er Jahren im Zusammenhang mit dem Begriff „Arbeitslehre“ diskutiert. Eine erstmalige curriculare Verankerung ökonomischer Bildung, in dessen Zuge sie in der Schulbuchforschung verstärkt beachtet wurde, erfolgte in den 1980er Jahren mit einem engen, betriebswirtschaftlich-technischen Begriff von ökonomischer Bildung (Grindel/Lässig 2007: 7). Erste inhaltsbezogene Schulbuchanalysen ab dem Jahr 1989 konstatierten eine einseitige Arbeitnehmerinnenperspektive in Schulbüchern, die die soziale Rolle von Unternehmerinnen nicht ausreichend berücksichtigt habe. In diesem Zusammenhang sei der „Unternehmenstypus“ sowohl in ostdeutschen als auch in westdeutschen Schulbüchern überwiegend negativ dargestellt worden. In den 1990er Jahren wandelte sich die Darstellung ökonomischer Lerninhalte dahingehend, dass neben sozialer Ungleichheit auch Themen wie Sozialpolitik und unternehmerische Wertschöpfung thematisiert wurden und ein zumeist differenziertes Bild von Unternehmerinnen gezeichnet wurde (Grindel/Lässig 2007: 9-10). Neuere Schulbuchstudien zur Darstellung ökonomischer Lerninhalte wurden insbesondere von arbeitgebernahen Stiftungen und Netzwerken forciert und zuweilen einseitig interpretiert. So kommt FEUCHTHOFEN – der sich unter anderem auf eine Schulbuchstudie der Friedrich-Naumann-Stiftung bezieht – zu dem Schluss, dass in vielen Schulbüchern ein einseitig negatives Wirtschaftsbild gezeichnet werde. Unternehmerinnen würden als „Klassenfeinde“ dargestellt, inhaltlich überwiege eine globalisierungskritische und technikfeindliche Perspektive. Insgesamt würden Schulbücher nicht nur „ökonomisch Falsches“²⁰ vermitteln, sondern auch aufgrund der „durchgängig ideologische[n] Haltung hinter den einzelnen Sachthemen“²¹ zu ideologischen Bewertungen beitragen (Feuchthofen 2008: 4-5). KLEIN analysierte in einer in Kooperation mit dem arbeitgebernahen Netzwerk „SCHULEWIRTSCHAFT“ entstandenen Schulbuchstudie 155 Schulbücher gesellschaftswissenschaftlicher Fächer zu den Themen „Soziale Marktwirtschaft“ und „Unternehmen“. Anhand der Ergebnisse konstatiert er, dass Wirtschaftsthemen quantitativ einen breiten Raum einnehmen. So fänden sich ökonomische Themen auf durchschnittlich drei von zehn

²⁰ Eine umfassende Erklärung darüber, was „ökonomisch Richtiges“ ausmacht, liefert FEUCHTHOFEN nicht.

²¹ Interessant ist dabei, dass FEUCHTHOFEN selbst äußerst ideologisch argumentiert. So sei seiner Meinung nach das Unternehmertum in erster Linie an der Bedürfnisbefriedigung der Menschen interessiert. Dabei könnten Unternehmen die Bedürfnisse umso besser befriedigen, je weniger sie durch den Staat behindert würden (Feuchthofen 2008: 5).

Seiten aller begutachteten Schulbücher wieder. Qualitativ würden wirtschaftliche Lerninhalte jedoch von einem Großteil der Schulbücher weder ausreichend noch sachlich angemessen behandelt. Sowohl in Erdkunde- als auch in Geschichts- und Politikbüchern würden unternehmens- und marktkritische Positionen gefördert und der Zugang zu ökonomischer Bildung sei verteilungspolitisch konnotiert. Den begutachteten Politikschulbüchern fehle es an einer sachgerechten Darstellung ökonomischer Themen aus einer ökonomischen Perspektive, wobei insbesondere das Regel- und Institutionensystem der Sozialen Marktwirtschaft unberücksichtigt bliebe (Klein 2011: 51-68, 83-85). Zu einem gegensätzlichen Urteil gelangt HEDTKE, der eher die ökonomistische Perspektive in Schulbüchern vertreten sieht. Die ökonomistische Perspektive zeigt sich ihm zufolge unter anderem darin, dass hinsichtlich der Vorstellungen von Präferenzbildung und Entscheidungshandeln in vielen Schulbüchern die Relevanz externer Einflüsse betont werde (Hedtke 2014a: 89). Eine solche Vorstellung entspreche ökonomistischen Bildungsansätzen und gehe von einem grundsätzlich autonomen Individuum aus, das unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen rational entscheiden könne (Hedtke 2014a: 87-89). Darüber hinaus sei das Akteursmodell des *homo oeconomicus* in Schulbüchern häufig vorzufinden; ein Umstand, der FAMULLA zufolge das Konfliktpotential zwischen ökonomistischer und sozioökonomischer Bildung offenbart (Famulla 2014: 402). Auch in der 2007 veröffentlichten Studie „Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern“ vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung konnten keine einseitig markt- bzw. unternehmenskritischen Darstellungen in Sozialkundeschulbüchern nachgewiesen werden. Vielmehr zeigte die Studie auf, dass die meisten Schulbücher ökonomische Wissensbestände differenziert, altersgerecht und praxisnah präsentieren. Dabei sei der Ansatz zumeist multiperspektivisch, problemorientiert und kontrovers (Grindel/Lässig 2007: 44). Begründen lassen sich die sich widersprechenden Ergebnisse der in jüngerer Zeit veröffentlichten Schulbuchanalysen unter anderem durch die unterschiedlichen Forschungsansätze und die geringe Zahl der analysierten Schulbücher (Klein 2011: 49). Wahrscheinlich ist es außerdem, dass die jeweilige ökonomische Perspektive der Forscherinnen die Schulbuchforschungen beeinflussen; so empfinden Didaktikerinnen zumeist, dass ihr eigener Ansatz in Schulbüchern unterrepräsentiert sei. Durch die stark ideologisch geprägten und kaum vorhandenen Forschungen zur Darstellung ökonomischer Lerninhalte in Schulbüchern ist der diesbezügliche Forschungsstand quantitativ und qualitativ als eingeschränkt zu beurteilen.

3 Curriculare Verankerung ökonomischer Bildung

Im Folgenden wird die aktuelle Situation der curricularen Einbettung ökonomischer Bildung beleuchtet, wobei zunächst allgemeine Anmerkungen zur curricularen Verankerung ökonomischer Bildung gemacht und anschließend die Situation im Bundesland Bremen betrachtet werden. Die Thematisierung der curricularen Verankerung ökonomischer Bildung ist für die nachfolgende Schulbuchanalyse relevant, da Schulbücher einen funktionalen Zusammenhang mit staatlichen Lehrplänen aufweisen, wobei letztere einen verbindlichen Rahmen für das Schulbuchwissen setzen (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25). Die Fokussierung auf das Bundesland Bremen ist ebenfalls auf die anschließende Schulbuchanalyse zurückzuführen, da sich letztere auf die Untersuchung von in Bremen zugelassenen Politikschulbüchern begrenzt. Da Lehrpläne das Schulbuchwissen in bestimmter Weise filtern und selektieren (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25), ist es sinnvoll, sie in der Schulbuchanalyse einzubeziehen. Aus diesem Grund werden ökonomische Lerninhalte in Bremer Bildungsplänen beleuchtet und die diesbezüglichen Befunde

als Referenzfolie für die Einordnung des thematischen Diskurses im Rahmen der Auswertung der Schulbuchanalyse in Abschnitt 5.5 sowie für die Diskussion in Abschnitt 6 verwendet.

3.1 Allgemeine Anmerkungen zur curricularen Verankerung ökonomischer Bildung

Ökonomische Bildung ist bundesweit in Fächer oder Lernbereiche integriert, wobei die curriculare Verankerung innerhalb der Bundesländer unterschiedlich ausgestaltet ist und teilweise als diffus und einseitig beschrieben werden kann (Weber 2014: 130). Die uneinheitliche Situation ist unter anderem auf den bereits thematisierten Umstand zurückzuführen, dass die fachliche Organisation des Wirtschaftsunterrichts nicht abschließend geklärt ist:

„Kontrovers dagegen ist die Frage, ob der fachliche Ort zum Erwerb solcher [ökonomischen] Kenntnisse in erster Linie der Politikunterricht ist, ob ein Kombinationsfach oder ein integriertes Schulfach sinnvoll ist, ob ökonomische Bildung fächerübergreifend erfolgen soll, ob es eines eigenständigen Faches bedarf oder ob ökonomische Bildung als Unterrichtsprinzip ausreicht.“ (Massing 2006: 86).

Die Kontroverse ist ideologisch geprägt und vollstreckt sich insbesondere zwischen Vertreterinnen einer ökonomistischen Bildung einerseits, die ein eigenes Fach „Wirtschaft“ und eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive fordern sowie Vertreterinnen einer sozioökonomischen Bildung andererseits, die für eine sozialwissenschaftliche Perspektive plädieren und ökonomische Bildung curricular interdisziplinär verorten würden²². Beide Vorstellungen einer curricularen Verortung werden von verschiedenen Interessengruppen unterstützt; beispielsweise üben Wirtschaftsverbände massiven Druck für ein eigenes Fach „Wirtschaft“ aus (Weißeno 2007: 344). Der Druck der Interessengruppen hat zuletzt dazu geführt, dass einige Bundesländer das Fach Arbeitslehre in „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ und das Fach Sozialkunde in „Wirtschaft-Politik“ umbenannt haben (Weber 2014: 132). Die Kontroverse spiegelt sich in den schulischen Lehrplänen der Bundesländer wider. Eine curriculare Verankerung ökonomischer Bildung sehen zwar prinzipiell alle Bundesländer vor, doch die fachliche Organisation und inhaltliche Ausgestaltung ökonomischer Lerninhalte variiert bundesweit erheblich. So ist ökonomische Bildung in Hamburg und Niedersachsen in den Integrationsfächern Politik/Wirtschaft eingebettet, in Hessen wird ökonomische Bildung als Arbeitslehre unterrichtet und in Nordrhein-Westfalen sind ökonomische Inhalte in den Fächern Gesellschaftslehre, Erdkunde, Arbeitslehre und Geschichte enthalten. Ein eigenes Fach Wirtschaft bzw. ein Fächerverbund Wirtschaft/Recht/Technik existiert dagegen in Bayern, Thüringen und Sachsen (Tschirner 2008: 75ff.). Generell ist ökonomische Bildung in den einzelnen Bundesländern zuletzt vermehrt berücksichtigt worden, was sich teilweise

²² So führt VON ROSEN an, dass bei Integrationsfächern die Gefahr bestünde, dass die Eigenlogik ökonomischer Inhalte missachtet und falsche Perspektiven geschaffen würden, weshalb ein eigenes Fach Wirtschaft unabdingbar sei. Dagegen verortet GIESECKE ökonomische Lerninhalte in der politischen Bildung, da nur so Lernenden auch in ökonomischen Fragen optimale politische Partizipation ermöglicht werden könne (von Rosen 2000: 15; Giesecke 2001: 8).

auf Kosten politischer und soziologischer Bildung ereignete (Tschirner 2008: 76)²³. Eine solche Entwicklung wird zuweilen im Zusammenhang mit dem generellen Vordringen ökonomischer Perspektiven in Lebensbereichen und Wissenschaft betrachtet. HEDTKE verwies diesbezüglich auf die Gefahr der „Vervolkswirtschaftlichung“ sozialwissenschaftlicher Bildung und kritisierte insbesondere den Lehrplan des Fachs Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen (Hedtke 2005). Die stärkere curriculare Berücksichtigung ökonomischer Bildung sei jedoch nicht mit einer vermehrten Thematisierung ökonomischer Lerninhalte in der Lehrerinnenausbildung einhergegangen. So mangle es bisweilen an einer grundlegenden ökonomischen Fachkompetenz bei Lehrkräften, die ökonomische Bildung vermitteln sollen. Ob eine Professionalisierung im Bereich ökonomischer Bildung durch ein wirtschaftswissenschaftliches Studium erreicht werden kann, wird jedoch angezweifelt (Weber 2014: 132-133).

Die curriculare Verankerung ist nicht zuletzt deshalb relevant für eine inhaltliche Betrachtung ökonomischer Lerninhalte, da die jeweilige ökonomische Perspektive von der spezifischen Perspektive des Unterrichtsfachs abhängig ist. Die dominierenden Ausprägungen können mit WEBER – ein wenig polemisch – als Individual- versus Sozialromantik charakterisiert werden. Während der Lernbereich Arbeitslehre zumeist eher undifferenziert das individuelle Verhalten in den Blick nehme und die dort vorhandene ökonomische Perspektive suggeriere, dass durch individuelle Anstrengung auch Lernende mit schlechten Startchancen bestimmte Ziele erreichen könnten, würden ökonomische Lerninhalte in den Fächern Politik und Sozialkunde zumeist kritisch und problemerzeugend betrachtet. In reinen Wirtschaftsfächern hingegen dominiere eine betriebswirtschaftliche Betrachtungsweise, während soziale Zusammenhänge oftmals ausgeblendet würden und die Wirtschaftsordnung eher ordnungs- statt prozesspolitisch thematisiert werde (Weber 2014: 130-131).

Die Vermittlung ökonomischer Bildung vollzieht sich jedoch nicht nur innerhalb des Unterrichts. Auch außerhalb des Unterrichts spielt ökonomische Bildung in Projekten wie Schülerfirmen eine Rolle und durch Kooperationen mit Unternehmen findet ökonomische Bildung mitunter außerhalb der Schule statt (KMK 2008: 7). Während die Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft von einigen Wissenschaftlerinnen, Instituten und von der Kultusministerkonferenz ausdrücklich befürwortet werden (Kaminski/Friebel 2012: 34-36; KMK 2008: 7; IÖB 2013: 1), sehen andere Wissenschaftlerinnen und Organisationen darin das Neutralitätsgebot, die Vermittlung einer kritischen Haltung und die Professionalität von Lehrkräften gefährdet (Gericke/Liesner 2014: 379-382; Engartner 2016; IG Metall 2010).

3.2 Die curriculare Verankerung ökonomischer Bildung in Bremen

In Bremen wird zwar die Notwendigkeit einer Verstärkung ökonomischer Bildung fachlich und bildungspolitisch mehrheitlich befürwortet, jedoch wird die Forderung nach einem eigenen Fach „Wirtschaft“ abgelehnt. Stattdessen wird ökonomische Bildung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I in einzelne Fächer integriert (KMK 2008: 46). Entsprechend finden sich ökonomische Lerninhalte in den Fächern Wirtschaft-Arbeit-Technik, Politik, Welt-Umweltkunde und Geografie. In den Oberschulen findet die inhaltliche Integration ökonomischer Bildung in den Lernbereichen „Gesellschaft und Politik“ und „Arbeit/Technik/Wirtschaft“ statt, im gymnasialen Bildungsgang im Lernbereich „Welt-Umweltkunde, Geschichte,

²³ Zum Beispiel führte ein höherer Anteil ökonomischer Bildung im Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen dazu, dass das Thema „Sozialstaat“ seine Abiturrelevanz verlor (Weber 2014: 130).

Geografie, Politik“. Prinzipiell ist ökonomische Bildung im Bereich der Sekundarstufe I für die Jahrgangsstufen 9 und 10 ein verpflichtender Bestandteil sozialwissenschaftlicher Fächer, wobei die Integration je nach Unterrichtsfach additiv oder interdisziplinär erfolgt (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2006b: 27; Piller 2014: 44). Neben der Vermittlung ökonomischer Lerninhalte im schulischen Kontext sind auch außerschulische ökonomische Lernorte vorgesehen. So ist in allen Bildungsgängen der Sekundarstufe I ein dreiwöchiges Betriebspraktikum obligatorisch (KMK 2008: 46).

Die Art und Weise der thematischen Integration ökonomischer Bildung in die einzelnen sozialwissenschaftlichen Fächer bzw. Lernbereiche kann den jeweiligen Bildungsplänen entnommen werden. So ist ökonomische Bildung in Bremen im Bereich der Sekundarstufe I insbesondere im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik²⁴ verankert, dessen verbindliche Themenbereiche „Haushalt und Konsum“, „Unternehmen und Produktion“, „Infrastrukturen“ und „Arbeits- und Berufsorientierung, Lebensplanung“ die ökonomische Ausrichtung verdeutlichen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2012: 5-8). Im Lernbereich „Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik“ des gymnasialen Bildungsganges der Sekundarstufe I erfolgt die Thematisierung ökonomischer Lerninhalte entsprechend fachspezifischer Schwerpunktsetzungen. So enthält das Fach Geschichte verpflichtende Lerninhalte wie Frühkapitalismus oder Industrialisierung, das Fach Geografie enthält Themenbereiche wie „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ oder „Grenzen des Wachstums“ und das Fach Politik die Themenbereiche „Ökonomie im politischen Spannungsfeld I+II“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2006b: 15-16, 27, 34-35). Die Themenbereiche im Fach Politik sehen unter anderem die Vermittlung der Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland, die soziale Sicherung in der Sozialen Marktwirtschaft und Globalisierung vor. Für die Befähigung zur Teilnahme am wirtschaftlichen Leben ist im Politikunterricht die Kooperation mit außerschulischen Partnern vorgesehen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2006b: 33-35).

In der gymnasialen Oberstufe sind ökonomische Lerninhalte in die sozialwissenschaftlichen Fächer Geografie, Politik und Soziologie integriert. So finden sich ökonomische Lerninhalte im Fach Soziologie in den Themenbereichen „Arbeit und Individuum“ und „Soziale Ungleichheit I+II“, im Fach Geografie ist „Globalisierung und Weltwirtschaft“ ein verpflichtender Themenbereich und im Fach Politik ist „Wirtschaft“ einer der vier fürs Zentralabitur relevanten Themenbereiche (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009: 6; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008a: 8; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008b: 7). Zudem existiert im Bereich der Sekundarstufe II das Fach Wirtschaftslehre, das als Grund- und Leistungskurs angeboten wird und Schülerinnen dazu befähigen soll, sich „kritisch mit den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008c: 5).

Da ein Kriterium für die nachfolgende Schulbuchanalyse ist, dass die ausgewählten Schulbücher für den Lernbereich „Gesellschaft und Politik“ zugelassen sein müssen und Lehrpläne einen äußeren Rahmen für die Schulbücher setzen (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25), liegt es nahe, den Bildungsplan dieses Fachs hinsichtlich ökonomischer Lerninhalte und -ziele näher zu beleuchten. So ist das

²⁴ Zentrale Inhalte des Fachs sind die Rolle von Verbraucherinnen, Wettbewerb und Preisbildung in der Marktwirtschaft, die Funktion von Unternehmen und Globalisierung. Schülerinnen des gymnasialen Bildungsganges sollen durch das Fach lernen, sozioökonomische Systemzusammenhänge verstehen, beurteilen und mitgestalten zu können (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2006a: 5-8; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2012: 5-8).

Fach Gesellschaft und Politik²⁵ als Lernbereich durch die gesellschaftlich/wirtschaftlich-politische, die historische und die geografische Dimension bestimmt²⁶ und soll „zur Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit, demokratischer Orientierung und Handlungskompetenz im Sinne von demokratischer Teilhabe“ beitragen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 5). Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 ist ökonomisches Wissen nicht explizit als Lernziel angegeben. Stattdessen geht es hauptsächlich darum, dass die Lernenden Orientierungswissen erlangen und gesellschaftliche Strukturen der eigenen Region kennenlernen. Wesentlich breiter thematisiert werden sollen ökonomische Lerninhalte laut Bildungsplan in den Jahrgangsstufen 7 und 8. In diesen Jahrgangsstufen sollen sich Schülerinnen explizit mit ökonomischen Verhaltensweisen der Menschen auseinandersetzen, wobei Wirtschaftsräume (geografische Dimension) und Wirtschaftsgeschichte (historische Dimension) explizit thematisiert werden sollen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 6-8). Den thematisch größten Anteil an ökonomischen Lerninhalten kommt den Jahrgangsstufen 9 und 10 zu. Mit Themen wie „Globalisierung“ und „Wirtschafts- und Finanzpolitik“ in der wirtschaftlich-politischen Dimension sowie „Welthandel“, „Konsum“ und „Grenzen des Wachstums“ im Bereich der geografischen Dimension sind ökonomische Lerninhalte in hohem Maße verankert. Dabei ist ein schwerpunktmäßiges Ziel, dass Schülerinnen ihre Urteilsfähigkeit im Hinblick auf das „Spannungsfeld von Wirtschaft und Politik“ verbessern (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 6, 9).

Insgesamt ist festzuhalten, dass ökonomische Bildung in allen sozialwissenschaftlichen Fächern in Bremen curricular verankert ist, wobei der Anteil ökonomischer Lerninhalte in den höheren Jahrgängen zunimmt. Im Hinblick auf die Schulbuchanalyse ist gemäß des thematisch rahmenden Bildungsplans „Gesellschaft und Politik“ zu erwarten, dass insbesondere die für die Klassen 7-10 konzipierten Politikschulbücher ökonomische Lerninhalte aufweisen und im Rahmen ihrer didaktischen Aufbereitung zur Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz beitragen.

II. Empirischer Teil

4 Fragestellung und Zielsetzung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet: Wie wird Wirtschaft in aktuellen Politikschulbüchern dargestellt? Weitere Leitfragen, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, lauten: Lassen sich thematisch bedeutsame Unterschiede qualitativer und/oder quantitativer Art zwischen Schulbüchern hinsichtlich des Jahrgangsstufenbezugs und/oder zwischen Schulbüchern und Lehrplänen feststellen? Weisen Verlage Unterschiede in der Darstellung von Ökonomie auf und können die ökonomischen Darstellungen innerhalb der Schulbücher einem der beiden in Abschnitt 2.3 dargelegten Ansätze ökonomischer Bildung zugeordnet werden?

Eine Zuordnung der dargestellten ökonomischen Lerninhalte zu den jeweiligen Ansätzen erfolgt im Ergebnisteil der Arbeit und kann Aufschluss darüber geben, inwiefern sich verschiedene Akteurskonstellationen in der Struktur des

²⁵ Das Fach Gesellschaft und Politik wird im Bereich der Sekundarstufe I an Bremer Oberschulen angeboten.

²⁶ Die Dimensionen des Lernbereichs können dabei als eigenständige Fächer oder integriert unterrichtet werden.

Schulbuchwissens widerspiegeln (Höhne 2003: 19). Zudem kann dadurch ein Vergleich der in den Schulbüchern vorhandenen hegemonialen ideologischen Sinnstrukturen ermöglicht werden. Auf Grundlage der Ergebnisse der Untersuchung wird ein Kriterienkatalog zur kritischen Schulbucherschließung erstellt.

5 Methodische Vorgehensweise

Um dem Anspruch qualitativer Forschung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie der umfassenden Indikation des Forschungsprozesses gerecht zu werden (Steinke 2007: 324-328), wird in diesem Abschnitt das methodische Vorgehen expliziert. Als erste Schritte werden dafür das Forschungsdesign im Hinblick auf die Fragestellung verortet und die Methodenauswahl begründet. Anschließend werden der theoretische Rahmen der verwendeten Methode beleuchtet sowie die Themen- und Sampleauswahl begründet und indiziert. Die Durchführung des Forschungsprozesses wird anschließend exemplarisch anhand konkreter Schulbuchseiten im Rahmen der Darstellung der Methode dokumentiert. Das bedeutet, dass die methodischen Schritte mit einem Ankerbeispiel dargestellt werden, wodurch beispielhaft die Anwendung der Methode veranschaulicht werden soll. Nach der sequenziellen Darlegung der methodischen Durchführungsweise werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

5.1 Auswahl und Verortung des Forschungsdesigns

Um die oben genannte Fragestellung zu beantworten, bedarf es einer Rekonstruktion der in Schulbüchern durch sprachliche Zeichen vorhandenen – wenn auch zunächst nicht eindeutig erkennbaren – hegemonialen Sichtweise auf ökonomische Diskurse. Nur durch eine Rekonstruktion dieser Sichtweise wird Verstehen ermöglicht; über Messverfahren kann der Gegenstand dagegen nicht erschlossen werden. Da qualitative Forschungsverfahren vornehmlich das Ziel haben, latente Sinnstrukturen bzw. Wirklichkeitskonzepte zu rekonstruieren und so Verstehen zu ermöglichen (Helfferich 2011: 21), habe ich mich im Hinblick auf mein Forschungsziel für ein qualitatives Forschungsverfahren entschieden.

Da mein Forschungsinteresse auf die Darstellung ökonomischer Lerninhalte innerhalb von Schulbüchern gerichtet ist, kam als Design prinzipiell eine Dokumentenanalyse infrage. Die konkrete Auswahl der Methode habe ich mit der Fragestellung und dem Gegenstand abgestimmt. Da Schulbuchwissen als diskursiv-medial artikuliertes, soziokulturelles Wissen begriffen werden kann (Höhne 2003: 14-17; Höhne/Kunz/Radtke 2005: 27), kamen insbesondere diskursanalytische Forschungsmethoden infrage. Zur Operationalisierung der Fragestellung habe ich schließlich auf die Thematische Diskursanalyse mit der Zielsetzung zurückgegriffen, den öffentlichen Diskurs über Wirtschaft, wie er sich in bremischen Politikschulbüchern zeigt, zu analysieren. Die Wahl der Thematischen Diskursanalyse als Forschungsmethode beruht auf mehreren Gründen. Zunächst erleichtert die Methode eine Rekonstruktion zentraler, in Schulbüchern vorhandener Strukturelemente. Ein derart rekonstruierter Diskurs ermöglicht einerseits dessen Funktionsbestimmung für einen bestimmten Bereich – für die vorliegende Untersuchung ist das der Bereich Schule –, andererseits wird so der Vergleich verschiedener Codierungen eines Themas ermöglicht (Höhne 2008: 423-424). Anders als reine Text- und Sprachanalysen untersucht die Thematische Diskursanalyse dabei soziokulturelles Wissen „als ein spezifisches gesellschaftliches (hegemoniales) Wissen“ (Höhne 2008: 424), wodurch eine hegemoniale Ideologie

sichtbar werden kann. Schließlich können durch die Fokussierung auf ein Thema sowie der diskursimmanenten Logik des Verfahrens voreilige Schlüsse und Zuschreibungen vermieden sowie der eigene Blick diszipliniert werden (Höhne 2008: 449), was mir als kritische und politische Person zugutekommt.

5.2 Theoretischer Bezugsrahmen der Thematischen Diskursanalyse (TDA)

Im Rahmen der Diskursforschung existieren verschiedene Ansätze, die sich selbst innerhalb identischer Fachwissenschaften hinsichtlich der theoretischen Konzeptualisierung und der methodischen Umsetzung unterscheiden. Aufgrund der heterogenen Verwendung des Begriffs „Diskurs“ sind daher seine Eignung und sein begründeter Gebrauch bezüglich des spezifischen Forschungsinteresses entscheidend (Keller 2011: 13, 63). Hinsichtlich des Diskursbegriffs im Rahmen der Thematischen Diskursanalyse (im Folgenden kurz: TDA) wird davon ausgegangen, dass Diskurse in erster Linie thematisch gebunden sind. Das Ziel der TDA ist die „Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem, d.h. sprachlich-zeichenhaftem Material“ (Höhne 2008: 424). Insofern ist der Gegenstand der Diskursanalyse insbesondere ihre semantisch-thematische Organisation innerhalb spezifischer historischer und sozialer Kontexte. Eine Analyse der einem Diskurs zugrundeliegenden thematischen Strukturbedingungen sowie der Rekonstruktion seiner konstitutiven Elemente erleichtert dann – so die Annahme – dessen Funktionsbestimmung in einem bestimmten Bereich. Hierbei würde der Diskursbegriff sowohl im Sinne einer thematischen Einheit als auch als institutionalisierte Zeichenpraxis verwendet. Schließlich würde ein rekonstruierter Diskurs den Vergleich verschiedener Codierungen eines Themas ermöglichen (Höhne 2008: 424-426).

HÖHNE zufolge stellen Diskurse „die sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlichen, dominanten Wissens“ dar. Durch eine diskursanalytische Methode wie die TDA kann – und das grenzt die TDA im Hinblick auf ihre sozialtheoretische Bedeutung von reinen Sprach- und Textanalysen ab – soziokulturelles Wissen als ein gesellschaftlich-hegemoniales Wissen untersucht werden. Das in diesem Zusammenhang angestrebte Ziel der Rekonstruktion semantischer Elemente thematischer Diskurse fokussiert primär die Typizität eines Diskurses und nicht etwa eine quantitative Repräsentativität bestimmter Aussagen. Im Rahmen der TDA steht der Typizitätsbegriff im Zusammenhang mit semantischen Verknüpfungen, die ein Thema selektiv-spezifisch dominieren, wobei die im Diskurs auftretenden Typisierungen als spezifische Zuschreibungen fungieren (Höhne 2008: 425). HÖHNE grenzt den thematischen Diskurs insbesondere von den Reproduktionsinstanzen ab. Die Reproduktionsinstanzen – als solche bezeichnet HÖHNE Wissensbereiche, Institutionen/Organisationen, soziale Akteure, spezifische gesellschaftliche Praxisformen/Praktiken sowie die Diskursform – tragen ihrerseits zur Transformation und Strukturierung thematischer Diskurse bei (Höhne 2008: 425-426).

Hinsichtlich des Themenbegriffs wird diskurstheoretisch zwischen einem engen und einem weiten Themenbegriff unterschieden. Dabei bezieht sich der *Themenbegriff im weiteren Sinne* „auf jede Art sinn- und bedeutungshafter Interpunktion, durch die eine Diskurs- und Wissensordnung im Sinne einer geregelten Zeichenkette konstituiert wird“ (Höhne 2008: 427). Bezüglich der TDA, die als Methode insbesondere die semantische Dimension von Diskursen fokussiert, wird dabei ein Semantikbegriff unterstellt, der sich an sozialen Praktiken orientiert. HÖHNE weist weiter darauf hin, dass, aufgrund der Komplexität eines Diskurses und des damit zusammenhängenden Monosemierungsprozesses, eine vollständige

Sinnerschließung von Diskursen ausgeschlossen ist.²⁷ Hinsichtlich der Bündelung von Sinnzusammenhängen durch Themenbildung lassen sich laut HÖHNE die selegierende, die strukturierende sowie die stabilisierende Funktion unterscheiden. Durch diese drei Funktionen ergeben sich dann die Bedeutungsidentität und die Homogenität eines Diskurses (Höhne 2008: 427).

Bezüglich des Verhältnisses von Diskurs – verstanden als zeichenhaftes Material – und sozialer Praxis wird angenommen, dass sich „die Sprach- und Zeichenpraxis strukturell in der fixierten und manifesten Form des Diskurses [...] einschreibt“ (Höhne 2008: 428). Bezogen auf die vorliegende Arbeit kann also davon ausgegangen werden, dass sich der spezifisch thematische Diskurs, der mithilfe der TDA analysiert wird, in den Texten und Bildern der Schulbücher eingeschrieben hat. Insofern liefert dann die Art und Weise der Erstellung einer Schulbuchseite oder der Themenentwicklung Hinweise auf die organisierende und selegierende Praxis, die der thematischen Strukturierung zugrunde liegt (Höhne 2008: 428).

Der *Themenbegriff im engeren Sinne* ist bestimmt durch seine spezifisch thematische Differenz bzw. Referenz und seine polyseme²⁸ Struktur. Mit dem engen Themenbegriff impliziert sind Hierarchie, Dominanz und Relevanzsetzung spezifischer semantischer Verknüpfungen und Selektionen sowie zeitliche Strukturierungen, die sich aus Interferenzen zeitlich verschieden andauernder thematischer Verknüpfungen ergeben. Und schließlich ist ein Charakteristikum des *Themas im engeren Sinne*, dass die jeweilige zeitliche, lokale und aktanzielle Matrix²⁹ einen diskursimmanenten thematischen Raum erzeugt, der wiederum zu einer spezifischen Beobachterperspektive führt (Höhne 2008: 428-429). In diesem Zusammenhang verweist HÖHNE auf die Origo-Punkte BÜHLERS, die als Funktionsinstanzen „thematisch-diskursiv ein zeitliches, örtliches und aktanzielles Koordinatensystem bilden“ und auf die Prozesse der „semantischen Differenzsetzung, Identitätszuweisung und Grenzziehung“ verweisen (Höhne 2008: 429).

Des Weiteren wird zwischen intra- und interdiskursiven Relationen eines Diskurses unterschieden. Hinsichtlich der thematischen Heterogenität von Diskursen können demzufolge semantische Verknüpfungen nach Intra- und Interdiskurs differenziert werden (Höhne 2008: 429). Während der Intradiskurs „die Verbindungen der Zeichen innerhalb ihrer linearen Verkettung“ darstellt, zielt der Interdiskurs auf die Tatsache, dass sich Diskurse außerdem auf bereits existierende Diskurse beziehen. Insofern verweisen grammatisch geregelte, sprachliche Zeichen auch immer auf das Nicht-Gesagte, das jedoch logisch rekonstruierbar ist (Pêcheux 1983: 52-53). Dieses Vorkonstruierte – etwa vorkonstruierte Diskursteile und Verknüpfungen – ermöglicht erst das Verstehen von Diskursen, weshalb ihnen der Status von Wiedereinschreibungen zukommt. Solche Wiedereinschreibungsprozesse ereignen sich generell an medialen und sozialen Orten. Als Diskursform strukturieren diese Orte das Thema in einer spezifischen Weise, bewirken eine semantische Selektion und konstruieren eine Themenhierarchie.³⁰ Dabei bezieht sich der Begriff der Diskursform einerseits auf die materielle Erscheinungsform – im Falle der vorliegenden Arbeit ist die materielle Erscheinungsform das Schulbuch –, andererseits bezieht sich der Begriff auf die gattungstypische Diskursorganisation.

²⁷ So gehe die Vereindeutigung von Sinn immer mit Sinnüberschüssen einher (Höhne 2008: 427).

²⁸ Polysemie bedeutet hier die Mehrdeutigkeit sprachlicher Zeichen.

²⁹ Mit der lokalen Matrix sind der Ort, der Kontext sowie die Situation impliziert. Die aktanzielle Matrix bezieht sich auf die Subjektposition.

³⁰ So strukturiert eine Überschrift in einer Schulbuchseite durch ihr mediales Erscheinungsbild (Schriftgröße, Position, Typografie) anschließende Sequenzen thematisch vor und wirkt insofern kontextualisierend (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 33).

Bezüglich des Schulbuchs sind Überschriften, Inhaltsverzeichnisse oder Stichwortverzeichnisse dazuzuzählen. Diese typischen Strukturierungselemente verkörpern ihrerseits eine typische thematische Selektion (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 33; Höhne 2008: 430-431).

Hinsichtlich meines Forschungsvorhabens ist nun festzustellen, dass der Ökonomiediskurs als spezifischer Wissensbereich eine Reproduktionsinstanz darstellt, innerhalb der sich thematische Diskurse reproduzieren und transformieren. Weiterhin kann festgehalten werden, dass sich nach der Rekonstruktion des thematischen Diskurses dessen Funktion für den Unterricht – der in diesem Fall eine spezifische gesellschaftliche Praxisform bezeichnet und innerhalb dessen eine Diskursdifferenzierung stattfindet – bestimmen lässt. Schließlich ermöglicht der rekonstruierte Diskurs einen Vergleich der Codierungen innerhalb der Schulbücher.

5.3 Themen- und Sampleauswahl

Da im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht sämtliche ökonomische Lerninhalte analysiert werden können und der Ökonomiediskurs keinen thematischen Diskurs darstellt, sondern als Instanz der Diskursreproduktion zu begreifen ist (Höhne 2008: 424), war es notwendig, den ökonomischen Diskurs thematisch einzugrenzen. Dazu diente primär das Kriterium der quantitativen Präsenz. Wenn ein Thema mit einer gewissen Häufigkeit genannt wird, kann eine thematische Relevanz unterstellt werden. Um zu analysieren, welches Thema am häufigsten in den Politikschulbüchern vorkommt, musste zunächst die Anzahl der Politikschulbücher begrenzt werden, die im Rahmen der Analyse untersucht werden sollten. Hierzu wurden verschiedene Kriterien zugrunde gelegt. Eine erste Eingrenzung war durch das Schulfach gegeben, da im Rahmen der Arbeit ausschließlich Politikschulbücher³¹ untersucht werden sollten. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden ausschließlich solche Politikschulbücher berücksichtigt, die aktuell im Bundesland Bremen für das Fach bzw. für den Lernbereich Gesellschaft und Politik an allgemeinbildenden Schulen zugelassen sind. Dadurch, dass die ausgewählten Politikschulbücher in Bremen zugelassen sind, sind sie zwangsläufig mit den Richtlinien des Landes Bremen für die Prüfung von Schulbüchern vereinbar.³² Um die Kriterien der Richtlinien bei der Sampleauswahl zu berücksichtigen, wurde die Lernbuchliste 2016 als Referenzfolie zugrunde gelegt, die einen Überblick über alle aktuell im Bundesland Bremen zugelassenen Schulbücher für die Jahrgangsstufen 1-10 enthält (Landesinstitut für Schule 2016a).

Ein weiteres Kriterium für die Sampleauswahl betraf die Auswahl der Verlage sowie die Anzahl der zu untersuchenden Schulbücher. Hierzu wurden die Kriterien der Verlagsgröße, des Umfangs der Masterarbeit und forschungspragmatische Gründe zugrunde gelegt. Anhand der genannten Kriterien wurde entschieden, dass jeweils ein Politikschulbuch der drei größten Schulbuchverlage untersucht werden sollte. Die drei größten Schulbuchverlage sind derzeit der Cornelsen Verlag, der Ernst Klett Verlag und die Westermann Verlagsgruppe, die etwa 90 Prozent des Schulbuchmarktes in Deutschland unter sich aufteilen (Brandenberg 2006: 52). Aus

³¹ Atlanten stellen keine Schulbücher im eigentlichen Sinne dar und wurden daher nicht berücksichtigt. Gemäß der Fragestellung, die der Arbeit zugrunde liegt, werden ausschließlich Schulbücher berücksichtigt, die sich ausdrücklich auf Politik bzw. Gesellschaftskunde beziehen. Schulbücher, die sich ausschließlich auf Geschichte oder Geografie beziehen, wurden nicht berücksichtigt.

³² Alle Bundesländer haben Richtlinien für die Lernbuchzulassung entwickelt, wobei sich die Richtlinien nur in geringem Maße unterscheiden. Die aktuell gültigen Formalien zur Lernbuchzulassung in Bremen sind in den Richtlinien für die Zulassung von Lernbüchern an den öffentlichen Schulen im Lande Bremen vom 23.03.2011 geregelt (Landesinstitut für Schule 2016b).

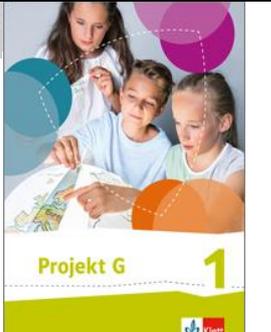
der Marktposition dieser drei Verlage lässt sich schließen, dass die von ihnen produzierten Schulbücher auch eine entsprechende Verbreitung aufweisen und ihnen daher im Vergleich zu anderen Verlagen eine höhere Relevanz im Unterricht unterstellt werden kann. Für die Auswahl der zu untersuchenden Schulbücher wurden grundsätzlich alle Schulformen und Klassenstufen im Rahmen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II berücksichtigt – der Grundschulbereich blieb aus forschungspragmatischen Gründen unberücksichtigt. Diese ersten Eingrenzungen anhand zeitlicher, verlags-, fach- und länderspezifischer Kriterien ergaben ein Korpus von insgesamt 15 Schulbüchern.

Die 15 Schulbücher bildeten die Grundlage zur quantitativen Analyse der Themenfelder, wofür die diskursformeigene Strukturierung herangezogen wurde. Da die typischen Strukturierungselemente bei Schulbüchern das Inhalts- und Stichwortverzeichnis sind (Höhne 2008: 431), erfolgte die Analyse aufgrund von Erwähnungen ökonomischer Themen in diesen beiden Verzeichnissen. In einem ersten Schritt wurden alle ökonomischen Begriffe erfasst, die im Inhalts- und/oder Stichwortverzeichnis der Schulbücher vorkommen. Aus den ökonomischen Begriffen wurden in einem zweiten Schritt Kategorien gebildet, sodass übergeordnete Themenfelder entstanden.³³ Beispielsweise wurden die in der diskursformeigenen Strukturierung vorkommenden ökonomischen Begriffe „Wirtschaftsboom“ und „Wirtschaftskrise“ unter die Kategorie „Konjunkturphasen“ subsumiert und aus Begriffen wie „Tourismus“, „Technologie“, „Landwirtschaft“ und „Industrie“ wurde die Kategorie „Wirtschaftssektoren &-branchen“ gebildet. Anschließend wurde geprüft, welche Themenfelder in wie vielen Schulbüchern explizit genannt wurden. Dabei wurde nicht berücksichtigt, wie oft eine begriffliche Erwähnung pro Schulbuch erfolgt; für die Analyse genügte eine einmalige Nennung pro Schulbuch, da so bereits eine explizite Thematisierung gegeben war. Wenn also das Themenfeld „Soziale Sicherung“ in zwei Schulbüchern genannt wurde, wobei in einem Schulbuch drei Begriffe – beispielsweise „Hartz-Gesetze“, „Soziale Frage“, „Soziales Sicherungssystem“ (Eßer u.a. 2014) – in einem anderen jedoch nur ein Begriff vorkommt – zum Beispiel „Soziale Frage“ (Bahr u.a. 2015) – wurde pro Buch eine Nennung gewertet und nicht in dem einen Fall eine und in dem anderen Fall drei. Die quantitative Analyse ergab zunächst, dass der Themenbereich „Wirtschaftssektoren &-branchen“ am häufigsten explizit in der diskursformeigenen Strukturierung thematisiert wird. Da der Themenbereich „Wirtschaftssektoren &-branchen“ für die Schulbuchanalyse eingegrenzt werden musste, weil noch keine thematische Orientierung im eigentlichen Sinne vorlag (Höhne 2008: 424), wurden die drei am häufigsten genannten Themen innerhalb der Kategorie „Wirtschaftssektoren &-branchen“ getrennt ausgewertet. Die Analyse ergab, dass eine explizite Thematisierung am häufigsten beim Begriff „Industrie“ vorlag (elf Schulbücher erwähnen den Begriff explizit), gefolgt von „Landwirtschaft“ und „Tourismus“, die in jeweils neun Schulbüchern explizit genannt werden. Damit war als Thema der Industriediskurs gegeben.

Hinsichtlich der weiteren konkreten Auswahl der Bücher – die Eingrenzungen des Korpus sind bereits durch die forschungspragmatisch motivierte Begrenzung der Anzahl der Schulbücher auf insgesamt drei Bücher gegeben, die als weiteres bereits bestimmtes Kriterium alle drei großen Verlage abdecken müssen – musste eine Thematisierung des Industriediskurses gegeben sein. Das thematische Kriterium setzt voraus, dass der thematische Diskurs in der diskursformeigenen Strukturierung – also der Inhalts- und Stichwortverzeichnisse – vorkommen und insofern eine

³³ Tabellarische Übersichten zur thematischen Vollerhebung sowie zur Kategorienbildung auf Grundlage der Vollerhebung sind im Anhang aufgeführt.

„explizite Thematisierung“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 31) als Thematisierungsform vorliegen musste. Wenn eine explizite Thematisierung bei mehreren Schulbüchern eines Verlages vorlag, richtete sich die Auswahlstrategie nach der Relevanzsetzung innerhalb der diskursformeigenen Strukturierungselemente.³⁴ Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Jahrgangsstufen durch die Sampleauswahl repräsentiert werden. Die Gesamtheit aller Kriterien, die der Korpuserstellung zugrunde lagen, führte schließlich zu folgendem, für die empirische Untersuchung geltenden Korpus:

<p>Bahr, Matthias u.a. (2015): Gesellschaft bewusst 7/8. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.</p>	<p>Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.) (2014): Entdecken und Verstehen 3. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.</p>	<p>Grünberg, Nina u.a. (2015): Projekt G1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.</p>
<p>7./8. Jahrgangsstufe</p>	<p>9./10. Jahrgangsstufe</p>	<p>5./6. Jahrgangsstufe</p>
<p>Gymnasium/Oberschule</p>	<p>Oberschule</p>	<p>Gymnasium/Oberschule</p>
		

5.4 Methode und Ablauf der Thematischen Diskursanalyse (TDA)

Die Thematische Diskursanalyse (TDA) wurde von THOMAS HÖHNE für die Analyse von Sozialkundebüchern entwickelt. Erstmals eingesetzt wurde die Methode im Rahmen eines von 1998-2000 durchgeführten Forschungsprojekts der Erziehungswissenschaftler THOMAS HÖHNE, THOMAS KUNZ und FRANK-OLAF RADTKE, um den Migrationsdiskurs in Sach- und Sozialkundeschulbüchern zu erforschen. Ziel der Methode ist eine sukzessive Selektion typischer thematischer Verknüpfungen innerhalb der zu untersuchenden (Diskurs-)Dokumente (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 33).

Ausgangspunkt einer Analyse mit der TDA bildet das jeweilige Diskursdokument, das zunächst diskursimmanent im Hinblick auf semantische Verknüpfungen und Elemente untersucht wird und anschließend mit weiteren Dokumenten des Korpus verglichen werden kann. Bezweckt wird dadurch das Herausfiltern einer Regelmäßigkeit, die als Diskursgerüst aufgefasst werden kann. Da sich die Methode semiotischer, semantischer, argumentationstheoretischer, textlinguistischer sowie strukturalistischer Instrumente bedient, lässt sich das Zusammenwirken verschiedener Ebenen untersuchen (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 33). Im Folgenden

³⁴ So wird durch das mediale Erscheinungsbild (Position, Schriftgröße, Typografie) in Inhaltsverzeichnissen eine Themenhierarchie konstruiert, wobei beispielsweise höher positionierte Begriffe relevanter erscheinen als weiter unten positionierte Begriffe (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 33).

wird zunächst das Ablaufschema der Methode überblicksartig vorgestellt. Anschließend wird die methodische Durchführung exemplarisch anhand diskursiver Elemente und Beispielsequenzen des Korpus dargelegt, welcher der Arbeit zugrunde liegt. Am Ende des Abschnitts wird der spezifische methodische Ablauf aufgezeigt, wie er den hier durchgeführten Schulbuchanalysen zugrunde lag.

Ablaufschema der TDA (Höhne 2008: 432; Höhne/Kunz/Radtke 2005: 34-35):

1) *Fragestellung und Datenbasis*

Korpuserstellung (semantisches Feld)

2) *Ersteindrucksanalyse*

3) *Diskursformanalyse* (medialer Rahmen)

(Markanz, Position, Raumanalyse)

4) *Diskursanalyse der Dokumente*

Intradiskursive Relationen

Kohäsion

Eingangssequenzen

Delinearisierung

Strukturalistische Operationen

Modalitäten

Origo-Punkte (zeitliche/räumliche/aktanzielle Matrix)

Seme, Isotopien

Prädikation, Differenzen

Interdiskursive Relationen

Kohärenz

Mythische Strukturen (Denotation, Konnotation)

Präsuppositionen

Argumentationsanalyse

Topoi (Themenkomplexe)

Tropen (Metaphern, Metonymien, Synekdochen)

5) *Bildanalyse*

Dieses Schema stellt laut HÖHNE einen Vorschlag zum Ablauf dar und beinhaltet einen Pool an *möglichen* Begriffen. Je nachdem, welche Dokumente und Gegenstände im Rahmen der Untersuchung analysiert werden, kann auf den Ablauf und die Begriffe in spezifischer Weise zurückgegriffen werden (Höhne 2008: 432). Als erster Schritt muss die Menge der zu untersuchenden Dokumente bestimmt werden. Zum Korpus gelangt man über die Bestimmung der Diskursform, die in der vorliegenden Arbeit das Schulbuch ist, sowie über die Erstellung eines semantischen Feldes, das einen idealtypischen, thematischen Diskurs darstellt. Um das semantische Feld zu erstellen, kann auf das Vorwissen der Forscherin und auf Stichproben des zu untersuchenden Materials zurückgegriffen werden, wobei das Feld offen bleibt (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 35). Für den Industriediskurs umfasst das semantische Feld Begriffe wie Maschine, Produktion, Rohstoff, Standort(-faktor), Werk oder Umweltverschmutzung. Für die Diskursform „Schulbuch“

Bedingungen für nachhaltiges Wirtschaften nennen:

Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen 204

Ohne Industrie und Dienstleistungen läuft nichts! 206

Braunkohle – Energie aus der Erde 208

Braunkohlenabbau belastet und verändert 210

Wandel von Standortfaktoren – im Ruhrgebiet 212

METHODE: Diagramme zeichnen und lesen 216

Cent

PRA Abb. 1: Element des Inhaltsverzeichnisses aus „Gesellschaft

bewusst 7/8“ (Bahr u.a. 2015: 5; mit freundlicher

Wert Genehmigung des Verlags)

Gew

können das Inhalts- und Stichwortverzeichnis zur Dokumenten- und Korpusidentifizierung verwendet werden. So existiert beispielsweise im Inhaltsverzeichnis in *Gesellschaft bewusst 7/8* die Kapitelüberschrift „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“, die im Rahmen der Untersuchung zur Dokumentenidentifizierung genutzt wurde. Als Element innerhalb der diskursformeigenen Strukturierung gibt die Überschrift zudem Auskunft über die thematischen Relevanzsetzungen im Diskurs. Durch die Diskursformanalyse wird der Diskurs in seiner formal-medialen und typologisch-funktionalen Dimension beleuchtet. Eine Analyse der Diskursform kann sowohl bezüglich des Inhaltsverzeichnisses als auch hinsichtlich der einzelnen Schulbuchseiten erfolgen. Dabei können auch einzelne Dokumente innerhalb von Schulbuchseiten betrachtet und hinsichtlich ihrer Positionierung und Markanz unterschieden werden. Daran kann eine Raumanalyse anschließen, durch die der prozentual von einem Thema eingenommene Raum ermittelt wird. Durch die Raumanalyse lassen sich thematische Konjunkturverläufe quantitativ-formal bestimmen, bevor sie schließlich qualitativ untersucht werden (Höhne 2008: 433). In *Gesellschaft bewusst 7/8* fällt hinsichtlich der Markanz auf, dass im Inhaltsverzeichnis die Begriffe Methode, Praxis, Projekt und Zeitsprung farblich markiert und in Großbuchstaben verfasst sind, während alle anderen Begriffe schwarz gehalten sind und auch Minuskeln enthalten. Durch die farbliche und typografische Hervorhebung strukturieren die Begriffe das Inhaltsverzeichnis, außerdem kommt ihnen so eine vergleichsweise hohe Relevanz zu. Hinweise zur Relevanz eines Themas können sich auch durch die quantitative Raumanalyse ergeben. Die im Inhaltsverzeichnis dargestellten Themenbereiche³⁵ umfassen insgesamt 297 Seiten. Die Raumanalyse für die Darstellung des Industriediskurses, der die 22 Seiten umfassende Lerneinheit „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ einnimmt, ergibt circa 7,4 Prozent (Bahr u.a. 2015: 3-5). Der prozentual eingenommene Raum kann anschließend mit dem eingenommenen Raum anderer Lerneinheiten verglichen werden, um Informationen über die relative thematische Relevanz zu erhalten. Vor der eigentlichen Diskursanalyse kann eine Ersteindrucksanalyse erfolgen. Hierbei handelt es sich um eine oberflächliche Analyse, bei der die diskursformeigenen Strukturierungselemente als analytische Basis dienen. Gegenstand der Ersteindrucksanalyse kann die formale und thematische Darstellung der Kapitel des Schulbuchs sein. Ebenfalls bietet es sich an, die Lerneinheit, von der einzelne Seiten diskursanalytisch untersucht werden sollen, überblicksartig zu analysieren. Im Rahmen der Diskursanalyse – bei der die thematische und formale Analyse zumeist in einem Analyseschritt erfolgt (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 108) – werden zunächst die einzelnen Dokumente bestimmt und nummeriert. Für die Seite 232 (s. Abb. 2) aus *Projekt G1* geben die in Abb. 3 segmentiert dargestellten diskursformeigenen Strukturierungselemente Aufschluss über die einzelnen Dokumente.³⁶

³⁵ Das Inhaltsverzeichnis, der Anhang sowie Quellen- und Stichwortverzeichnisse werden bei der Raumanalyse nicht berücksichtigt.

³⁶ Aus urheberrechtlichen Gründen wurden die Abbildungen für die Onlineveröffentlichung geschwärzt.



Abb. 2: Seite 232 aus Projekt G1 (Grünberg u.a. 2015)
Strukturierungselemente der Seite 232



Abb. 3:

Damit ergibt sich für die Seite 232 aus *Projekt G1* folgende Dokumenteneinteilung:

- Bild-Textdokument 1: „Wolfsburg 1930“,
- Bild-Textdokument 2: „Der VW-Käfer: das am längsten gebaute Auto der Welt“,
- Bild-Textdokument 3: „Der VW Golf VII: eines der aktuellen Modelle“, (jeweils Bild und Bildunterschrift),
- Textdokument 1: „Wolfsburg – Stadt der Autos“ (Überschrift),
- Textdokument 2: „Am Kanal (...) wuchs eine Stadt“ (Teaser),
- Textdokument 3: „Wusstest du schon (...) Schloss“ (Text),
- Textdokument 4: „Eine neue Stadt entsteht“ (Zwischenüberschrift),
- Textdokument 5: „1938 wurde (...) Salzgitter“ (Text),
- Textdokument 6: „Der Erfolgskäfer“ (Zwischenüberschrift),
- Textdokument 7: „Seit den 1950er-Jahren (...) gebaut“ (Text),
- Textdokument 8: „Wolfsburg heute“ (Zwischenüberschrift),
- Textdokument 9: „Im VW-Werk (...) Das“ (Text).

Anschließend können die verschiedenen Dokumente – zum Beispiel ein Textdokument mit einem Bilddokument – miteinander in Verbindung gebracht werden. Durch die in Schulbüchern vorzufindenden Text-Bild-Grafik-Kompositionen entstehen Monosemierungsprozesse³⁷, die es notwendig machen, eine Schulbuchseite delinearisiert zu analysieren. Die Delinearisierung erfolgt durch den Rückgriff auf strukturalistische Operationen³⁸, die es ermöglichen, Vereindeutigungs- und Selektionsprozesse zu dekonstruieren (Höhne 2008: 433). Beispielsweise könnten nun die Textdokumente 4,6,8 mit den Bild-Textdokumenten 1-3 gemeinsam diskursanalytisch beleuchtet werden. Eine erste formale Analyse zeigt, dass die Textdokumente – würde man sie der Reihe nach unter- bzw. nebeneinanderlegen – auf einen chronologischen Verlauf der Stadtentwicklung von Wolfsburg verweisen. Die Bild-Textdokumente auf dieser Seite stellen die Zwischenüberschriften nochmal visualisiert dar: Bild-Textdokument 1 bezieht sich auf Textdokument 4 und Bild-Textdokument 2 auf Textdokument 6, Bild-Textdokument 3 stellt eine Weiterentwicklung des Bild-Textdokuments 2 dar. Damit vermitteln die Text-Bild-Kompositionen den Eindruck, dass sich sowohl die Stadt Wolfsburg als auch der Volkswagen-Konzern entwickelt haben. Die intermedialen Verweise vermitteln zudem

³⁷ Gemeint sind Vereindeutigungen und damit einhergehende Sinneffekte (Höhne 2008: 433).

³⁸ Damit ist die Segmentierung z.B. einer Schulbuchseite durch Umstellen, Auslassen, Hinzufügen oder Austauschen von Elementen gemeint (Höhne 2008: 433).

das Bild, dass Wolfsburg und Volkswagen gemeinsam gewachsen sind – und möglicherweise gar nicht gewachsen wären, hätten Stadt und Unternehmen keine Symbiose dargestellt (Grünberg u.a. 2015: 232).

Hinsichtlich der Textanalyse ist zu beachten, dass ein Unterschied zwischen der textuell-semiotischen Mikroebene und der soziokulturellen Einbettung von Texten existiert. Um diese Differenz zu berücksichtigen, wird im Rahmen der TDA auf die textlinguistischen Konzepte von *Kohärenz* und *Kohäsion* zurückgegriffen. Während sich Kohäsion auf die Zusammenhänge auf der Textoberfläche bezieht, die durch grammatische, lexikalische, phonologisch-phonetische und orthografische Mittel wie Rekurrenzen, Paraphrasen, Pro-Formen, Intonation, Konjunktionen und Ellipsen erzeugt werden (Lewandowski 1994: 548; de Beaugrande/Dressler 1981), bezieht sich das Konzept der Kohärenz auf die textuelle Tiefenstruktur. Im Gegensatz zur Kohäsion, die demnach die sprachlich-syntaktische Ebene von Texten betrachtet, bezieht sich Kohärenz auf die logisch-thematische Ebene. Dabei kann Kohärenz als Ergebnis der Aktualisierung von Bedeutung begriffen werden, wobei ihr eine „Sinnkontinuität von Vorstellungen und Wissen als Gefüge von Begriffen im Sinne eines gespeicherten Netzwerks“ (Lewandowski 1994: 546) zugrunde liegt, das zumeist nur implizit in Texten artikuliert wird. Damit beruht Kohärenz „auf der präsuppositionalen, elliptischen Struktur des im Diskurs artikulierten Wissens“ (Höhne 2008: 434). Die präsuppositionale Struktur von Diskursen – also das vorausgesetzte Wissen, Prämissen und Implikationen – lässt sich anhand der Konzepte der *Isotopie*theorie, *Präsupposition* und der *Argumentationsanalyse* untersuchen. Präsuppositionen – der Begriff geht auf den Philosophen STRAWSON zurück – bezeichnen die für eine sinnvolle Aussage konstitutiven Voraussetzungen, wobei zwischen semantischen, pragmatischen und referentiellen Präsuppositionen unterschieden wird. Als „unsichtbare Kettenglieder“ (Linke u.a. 1994: 235) beinhalten Präsuppositionen Merkmale, Sachverhalte oder Eigenschaften, die zwar behauptet, jedoch nicht explizit thematisiert werden (Hansen 2008: 220; Linke u.a. 1994: 233). Im Falle der Äußerung „Die zwölfjährige Sophie wird in ihrer frisch gewaschenen Bettwäsche wach“ (Bahr u.a. 2015: 206), einer Textpassage aus *Gesellschaft bewusst 7/8* im Rahmen der Eingangssequenz „Ohne Industrie und Dienstleistungen läuft nichts!“, wird präsupponiert, dass Sophie vorher geschlafen hat. Ausgeschlossen wird damit beispielsweise, dass sie die ganze Nacht wach gewesen ist.

Um die impliziten Prämissen von Aussagen oder Argumentationen zu analysieren, kann die Argumentationsanalyse nach TOULMIN als heuristisches Mittel verwendet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Argumentation immer aus einer behaupteten Aussage (= Konklusion, Schlussfolgerung) und einer vorausgesetzten Aussage (= Argument, Datum) besteht. Die Verknüpfung beider Aussagen geschieht nun mithilfe einer Schlussregel, die als „hypothetische, brückenartige Aussage“ (Toulmin 1996: 96) in der Regel nicht expliziert wird und insofern von der Schlussfolgerung und dem Argument unterschieden werden muss (Höhne 2008: 434). Als Beispiel für das an TOULMINS Argumentationsschema angelehnte und in Abb. 4 visualisierte methodische Vorgehen dient folgende Sequenz aus *Gesellschaft bewusst 7/8*:

„Dass wir all diese Dinge kaufen und benutzen können, dass unser Alltag angenehm und reibungslos verläuft, dafür sind zahlreiche Firmen und Menschen verantwortlich, die uns unterschiedlichste Dienstleistungen anbieten“ (Bahr u.a. 2015: 206).

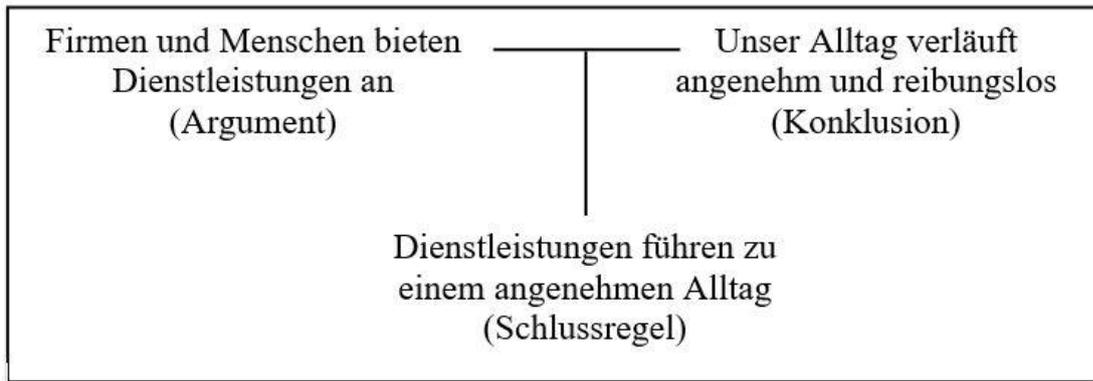


Abb. 4: Argumentationsschema nach Toulmin

Die Prämisse, die zur Kausalverknüpfung „Sie bieten Dienstleistungen an und daher verläuft unser Alltag angenehm und reibungslos“ führt, lautet bei dieser Beispielsequenz, dass Dienstleistungen per se zu einem angenehmen und reibungslosen Alltag führen.

Innerhalb eines Diskurses vollziehen sich thematische Entwicklungen durch *Differenzsetzungen* und *Prädikationen*. Die beiden Prozesse ergänzen sich gegenseitig und erzeugen durch semantische Verknüpfungen bestimmte Bedeutungen (Höhne 2008: 435). Während Differenzsetzungen semantisch durch Worte, Bilder etc. selektieren, stellen Prädikationen sprachliche Handlungen dar, durch die einem Sachverhalt, Gegenstand oder Subjekt bestimmte Eigenschaften zu- oder abgesprochen werden, weshalb sie als „Basis jeglicher Art von Aussagen“ fungieren (Bußmann 1990: 597). Als Beispiel für die Darstellung der Prozesse der Differenzsetzung und Prädikation dient folgende aus *Entdecken und Verstehen 3* entnommene Sequenz: „Als Industrieländer oder Industriestaaten bezeichnet man Länder mit einem hohen Anteil des Dienstleistungssektors (60 bis 75 Prozent) sowie einer technologisch hoch entwickelten Industrieproduktion“ (Berger-von der Heide 2014: 271). Als explizite Zuschreibung wird für „Industrieland“ das semantische Merkmal /hochentwickelt/³⁹ genannt. Daneben können die semantischen Merkmale /reich/, /dominant/ und /überlegen/ als durch den Prädikationsraum eröffnete Konnotationen festgestellt werden. Neben spezifischen Prädikationen enthält die Beispielsequenz auch Differenzsetzungen und thematische Selektionen, wobei die semantischen Differenzen und Äquivalenzen im Diskurs zusammenwirken (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 38-39). Das Zusammenwirken expliziter und impliziter Differenzen erzeugt einen Bedeutungsüberschuss, der sich anhand der Konzepte der *Konnotation* und *Denotation* beschreiben lässt. So wird die Denotation, die den semantischen Primärbezug eines Zeichens darstellt, durch ein „sekundäres semiotisches System“ (Barthes 1982: 92) überlagert, wodurch eine zusätzliche Bedeutungsebene entsteht. Die dadurch geschaffene mythische Struktur führt zu Interferenzen und Bedeutungsverschiebungen des primären durch das sekundäre System (Höhne 2008: 436). Die Differenz- und Prädikationsstrukturen lassen sich anhand der o.g. Beispielsequenz folgendermaßen im Modell sichtbar machen:

³⁹ Die Darstellung semantischer Merkmale erfolgt mittels der in der Textlinguistik traditionell verwendeten Schrägstriche.

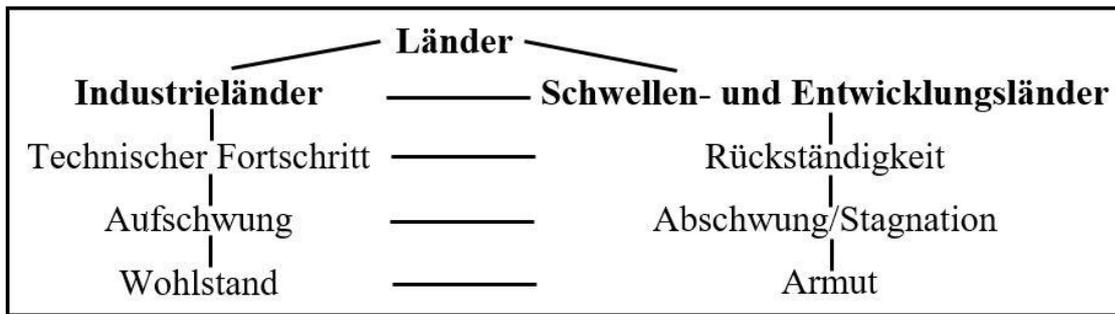


Abb. 5: Exemplarische Strickleiter der Differenzen und Prädikationen im Industriediskurs

Der Begriff „Länder“ hat in diesem Modell den Status einer unmarkierten Universalkategorie und stellt ein gemeinsames Merkmal dar, durch das die kontradiktorische Beziehung erst erzeugt wird. Auf der horizontalen Achse sind jeweils zwei Elemente in konträrer Beziehung zueinander dargestellt (z.B. „Wohlstand“ und „Armut“). Die Ausgangsbegriffe „Industrieländer“ und „Schwellen- und Entwicklungsländer“ werden in der Folge durch weitere Prädikationen und Differenzen zu einer Art „Strukturmuster der in einem Diskurs vorgenommenen Differenzsetzungen“ (Höhne 2008: 436). So schließt sich beispielsweise an die erste Prädikation („Industrieländer“) und Differenz („Schwellen- und Entwicklungsländer“) die Unterscheidung „Technischer Fortschritt/Rückständigkeit“ an. Die Merkmale Rückständigkeit, Abschwung/Stagnation und Armut auf der rechten Seite repräsentieren die impliziten Zuschreibungen zum Begriff „Schwellen- und Entwicklungsländer“, wobei weitere Prädikationen ergänzt werden können.

Hinsichtlich der Bildanalyse greift HÖHNE auf Konzepte der Bildsemiotik zurück, die von UMBERTO ECO und ROLAND BARTHES entwickelt wurden. Für BARTHES gibt es keinen denotierten, natürlichen Zustand

von Bildern; vielmehr würde ein Bild „sozial immer in mindestens eine erste Konnotation eingetaucht existieren, nämlich in die der sprachlichen Kategorien“ (Barthes 1990: 24). In Anlehnung an Barthes kann also angenommen werden, dass Bilder – und damit sind neben Fotos und Zeichnungen auch Grafiken gemeint – als sprachlich-strukturiert zu begreifen und entsprechend zu analysieren sind. Im Hinblick auf die Analyse von Schulbüchern kann demzufolge zwischen Texten als sprachlichem, digital codiertem Material und Bildern als nicht-sprachlichem, analog-codiertem Material unterschieden werden.

Des Weiteren unterscheidet BARTHES zwischen einer sprachlichen, einer kodierten bildlichen und einer nicht-kodierten bildlichen Botschaft. Zum Beispiel ist in Abb. 6 aus *Projekt G1* ein Auto in einer bergigen Landschaft zu sehen. Als nicht-kodierte bildliche Botschaft, die sich auf die denotative Ebene bezieht, verweist das Bild auf „das Auto“ oder „die Berge“; es handelt sich also um die für sich stehenden dargestellten Gegenstände. Die kodierte bildliche Botschaft bezieht sich auf die konnotative Ebene und enthält hier Konnotationen wie „Eleganz“, „Fahrspaß“ oder „Freiheit“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 41-42). Dass sprachliche und bildliche Elemente gemeinsam analysiert werden müssen, sei insbesondere auf die aufmerksamkeitserregende Funktion von Bildern zurückzuführen. So stelle das Bild



Abb. 6: Bild aus *Projekt G1* (Grünberg u.a. 2015: 232). Aus urheberrechtlichen Gründen wurde die Abbildung für die Onlineveröffentlichung geschwärzt

zwar nicht die Wirklichkeit dar, erscheine aber als „das perfekte Analogon davon“ (Barthes 1990: 12-13). Was die Relation von Text und Bild anbelangt, kommt dem Text sowohl eine verstärkende Funktion hinsichtlich der im Bild vorhandenen Signifikate⁴⁰ als auch eine die Interpretation steuernde Funktion zu. In letzterem Fall würde der Text einem Bild erst die eigentliche Bedeutung verleihen (Nöth 1985: 416). Des Weiteren kann die Unterscheidung nach Figuren, Semata und Zeichen nach Eco für die Analyse bildlicher Signifikanten genutzt werden. Dabei stellen Zeichen bedeutungstragende Einheiten und Semata „komplexe ikonische Aussagen“ dar (Eco 1972: 413). Figuren dagegen bilden die kleinsten bedeutungsdifferenzierenden Einheiten und können als Wahrnehmungsbedingungen aufgefasst werden (Eco 1972: 24).

Das konkrete methodische Vorgehen, nach dem in der vorliegenden Arbeit verfahren wurde, beginnt mit der *Darstellung allgemeiner Grunddaten*⁴¹ des jeweils untersuchten Schulbuchs. Anschließend folgt eine *Analyse der Diskursform*, was bedeutet, dass die diskursformeigenen Strukturierungselemente wie Inhalts- und Stichwortverzeichnis untersucht werden. Nach einer *Ersteindrucksanalyse*, in der erste Assoziationen aufgezeigt werden, folgt die *formale und thematische Diskursanalyse*, durch die sowohl inhaltliche als auch formale Eigenschaften der Dokumente untersucht werden. Anschließend an die zunächst diskursimmanente thematische und formale Analyse werden im Rahmen der TDA die dekontextualisierten Dokumente in gewisser Weise wieder rekontextualisiert und auf ihre weiteren Funktionen hin untersucht. Da sich Schulbücher als Diskursform insbesondere auf die Reproduktionsinstanzen „Schule“ und „Schülerinnen“ auswirken, wird in diesem Zusammenhang die *didaktische Dimension* spezifisch beleuchtet. Dabei werden die didaktische Strukturierung des Materials sowie ggf. vorhandene Aufgabenstellungen analysiert, wobei politikdidaktische Prinzipien und insbesondere das Modell des „Konzeptuellen Deutungswissens“ (GPJE 2004: 13) als Referenzfolie dienen. Das methodische Vorgehen schließt mit einem *Resümee*, in dem die wesentlichen Elemente der Diskursanalyse noch einmal zusammengefasst werden (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 107-108; Höhne 2008: 448-449).

5.5 Auswertung und Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Schulbuchanalysen getrennt voneinander dargelegt und ausgewertet. Eine Diskussion der Ergebnisse erfolgt unter Einbeziehung des theoretischen Teils im Ergebnisteil.

5.5.1 Bahr u.a. (2015): Gesellschaft bewusst 7/8

5.5.1.1 Allgemeine Grunddaten

Das Schulbuch *Gesellschaft bewusst 7/8* (Best.-Nr. 978-3-14-114194-8) aus dem Westermann-Verlag wurde für das Fach Politik/Gesellschaftslehre für die 7. und 8. Jahrgangsstufe von Oberschulen und Gymnasien in Niedersachsen und Bremen konzipiert. Schulbücher der Reihe *Gesellschaft bewusst* werden und wurden auch für Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein angeboten.

⁴⁰ Die Unterscheidung zwischen Signifikat (Bezeichnetes) und Signifikant (Bezeichnendes) geht auf DE SAUSSURE zurück. Dabei ist das Signifikat der „Inhalt“ des Signifikanten, auf den dieser verweist. So ist etwa das Wort „Auto“ der Signifikant für das Vorstellungsbild *Auto* (de Saussure 1967).

⁴¹ Die kursiv gesetzten Begriffe des Absatzes verweisen auf den entsprechenden Begriff des für die Schulbuchanalyse verwendeten Ablaufschemas.

Die differenzierende Ausgabe von 2015 ist eine Neuauflage und löst den 2. Schülerband der Ausgabe Nord aus dem Jahr 2009 ab. Für das – inklusive Anhang – 320 Seiten umfassende und in 13 Kapitel untergliederte Schulbuch liegen analoge und digitale Materialien für Lehrkräfte vor, die zum Teil binnendifferenzierend ausgearbeitet sind.

5.5.1.2 Diskursform

Für die Analyse der diskursformeigenen Strukturierung kann auf ein Inhaltsverzeichnis (Bahr u.a. 2015: 3-5), ein mit Stichworten versehenes Minilexikon (Bahr u.a. 2015: 312-319) sowie eine dem Inhaltsverzeichnis vorausgehende Doppelseite zurückgegriffen werden. Letztere beinhaltet Informationen darüber, wie das Schulbuch zu nutzen ist und welche Arten von Seiten vorzufinden sind. Bei dem Minilexikon handelt es sich um eine lexikalisch geordnete Aufzählung von Begriffen, die von der Schulbuchredaktion im Hinblick auf die dargestellten Themenbereiche als zentral erachtet wurden. Die darin enthaltenen Worteinträge werden erläutert und sind mit einem Seitenverweis versehen. In *Gesellschaft bewusst 7/8* liegt mit dem Kapitel „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ (Bahr u.a. 2015: 204-225) eine explizite Thematisierung des Industriediskurses vor.

Das Inhaltsverzeichnis gibt Aufschluss über die Themenordnung und die damit verbundene Auswahl. Dem Verzeichnis nach lauten die Themenbereiche in *Gesellschaft bewusst 7/8* in sequenzieller Abfolge Mittelalter, Schule, Neuzeit, Wetter/Klima, Landwirtschaft, Revolutionen, Industrie/Dienstleistungen, Mobilität, Massenmedien, Migration und Recht. Das Inhaltsverzeichnis lässt eine gewisse Logik in Aufbau und Struktur erkennen, die bereits auf der Doppelseite vor dem Inhaltsverzeichnis anklingt: Durch die Aufteilung des Buches in Auftakt-, Arbeits-, Methoden-, Überprüfungs- sowie Praxis- und Projektseiten, will das Schulbuch „das Lernen einfach machen“. Dieser Logik folgend enthalten die thematischen Kapitel verschiedene Seitenarten, die im Inhaltsverzeichnis jeweils farblich und typografisch hervorgehoben werden. Die einzelnen Kapitelüberschriften sind durch eine zusätzliche Information umrahmt, aus der didaktische Ziele hervorgehen, die mittels Operatoren formuliert werden. Links bzw. rechts von der Vorstellung der Kapitel befindet sich ein Bild, das das jeweilige Thema visualisiert darstellt.

Das Kapitel „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ folgt dem Kapitel „Die industrielle Revolution“, womit eine Chronologie der thematischen Abfolge ausgemacht werden kann. Der Lerneinheit „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ geht die Zeile „Bedingungen für nachhaltiges Wirtschaften nennen“ (Bahr u.a. 2015: 5) voran, was folglich als übergeordnetes didaktisches Ziel des Kapitels gelten kann. Thematisch beginnt das Kapitel mit einem generellen Einstieg zu Dienstleistungen und Industrie, wobei das Credo verkündet wird, dass ohne Industrie und Dienstleistungen nichts „läuft“. Nach dem thematischen Einstieg werden der Energieträger Braunkohle und der Wandel von Standortfaktoren beleuchtet. Es folgen eine Vorstellung von Methoden (Diagramme zeichnen und lesen) und die exemplarische Darstellung des Strukturwandels anhand der Stadt Oberhausen. Nach zwei Praxisseiten (Erkundung eines Dienstleistungsangebots) wird die Wertindustrie in Papenburg vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Doppelseite „Gewusst – gekonnt“, die zur Überprüfung des Lernerfolgs am Ende eines jeden Kapitels stehen.

Damit gibt die Analyse des Inhaltsverzeichnisses bereits Aufschluss über die Thematisierungsweise des Industriediskurses. Zum einen wird der Industriesektor, der gemeinsam mit dem Dienstleistungssektor fokussiert wird, als für den Alltag notwendig betrachtet. Zum anderen wird Industrie als im Wandel befindlich dargestellt. Die Raumanalyse für die Darstellung des Industriediskurses, der die 22

Seiten umfassende Lerneinheit „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ einnimmt, ergibt circa 7,4 Prozent (Bahr u.a. 2015: 3-5). Dies entspricht in etwa dem Raum, den Themen wie Mobilität, Migration, Recht und Massenmedien im Schulbuch einnehmen. Deutlich mehr Raum kommt den Themen Landwirtschaft, Mittelalter und Neuzeit zu, was auf eine höher beigemessene Relevanz dieser Kapitel hindeutet. Vergleicht man die Raumanteile der Kapitel insgesamt, kann der prozentuale Raumanteil des Industriediskurses als durchschnittlich betrachtet werden. Die für die Diskursanalyse relevanten Schulbuchseiten sind dem Inhaltsverzeichnis zufolge erwartungsgemäß innerhalb der Kapitel „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ (Bahr u.a. 2015: 204-225) und „Die industrielle Revolution“ (Bahr u.a. 2015: 184-203) vorzufinden. Diese Vermutung wird durch das Minilexikon bekräftigt, dessen Begriffe zum Industriediskurs hauptsächlich auf diese beiden Kapitel verweisen (Bahr u.a. 2015: 312-319).

5.5.1.3 Ersteindrucksanalyse

Dem Inhaltsverzeichnis zufolge wird Industrie im Kapitel „Versorgung durch Industrie und Dienstleistungen“ explizit thematisiert. Die Auftaktseiten konkretisieren das Thema anhand von vier seitenumfassenden Bildern, die unter anderem Personen in der Stahlindustrie sowie ein Schiff zeigen, das in einer Werft gebaut wird. So wird bereits anhand der Auftaktseiten deutlich, dass es in der folgenden Lerneinheit insbesondere um die Werft- und Stahlindustrie geht. Bei näherer Betrachtung des Kapitels fällt zunächst eine gewisse Bilddominanz auf. Das Unterkapitel „Ohne Industrie und Dienstleistungen läuft nichts“ (Bahr u.a. 2015: 206-207) enthält eine Collage, die die Doppelseite verbindet; der auf der linken Seite vorhandene Sachtext wird mittels einer fiktiven Person „Sophie“ dargestellt. Die Namensverwendung soll womöglich dazu führen, dass sich Schülerinnen mit der Person identifizieren, was den thematischen Zugang erleichtern kann. Des Weiteren fällt auf, dass häufig das Pronomen „wir“ verwendet wird. So wird festgestellt, dass „*wir* alle diese Dinge kaufen“ und dass in der Industrie Dinge hergestellt werden, „die *wir* täglich benutzen“ (Bahr u.a. 2015: 206, Hervorhebungen R.S.). Dieses „wir“ ist mit einer Präsupposition verknüpft, denn es wird vorausgesetzt, dass wir die genannten Dinge benutzen und kaufen, ohne dass explizit erwähnt wird, welche Menschen dieses „wir“ umfasst. Die folgenden beiden Doppelseiten enthalten den thematischen Schwerpunkt „Energie“ und „Braunkohleabbau“, wobei lediglich implizite Thematisierungen von Industrie vorliegen. Aus diesem Grund wird davon abgesehen, Dokumente dieser Doppelseiten für die Diskursanalyse zu nutzen. Relevanter erscheint das Unterkapitel „Wandel von Standortfaktoren – im Ruhrgebiet“ (Bahr u.a. 2015: 212-215), da hier Industrie explizit thematisiert wird. Inhaltlich erfolgt die Thematisierung durch den Diskurs über Standortfaktoren, der so gesehen als „Diskurs im Diskurs“ aufgefasst werden kann. Das Thema Industrie wird zudem durch Zeichnungen, Grafiken und Fotos illustriert; so werden beispielsweise eine Karte des Ruhrgebiets, eine kulturelle Aufführung in einem ehemaligen Bergwerk und arbeitende Menschen in unterschiedlichen Branchen abgebildet. Die Bilder vermitteln den Eindruck einer vielfältigen Branche bzw. eines lebendigen Ortes, in dem der Strukturwandel positiv gestaltet wurde.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Einheit für die Diskursanalyse als relevant erweist und für die Dokumentenanalyse aus Gründen der expliziten Thematisierung die Unterkapitel „Ohne Industrie und Dienstleistungen läuft nichts“ (Bahr u.a. 2015: 206-207), „Wandel von Standortfaktoren – im Ruhrgebiet“ (Bahr u.a. 2015: 212-215) sowie „Werftindustrie in Papenburg“ (Bahr u.a. 2015: 222-223) herangezogen werden.

5.5.1.4 Formale und thematische Analyse

Seiten 206/207

Die Doppelseite ist von einer Collage durchzogen, die beide Seiten zugleich thematisch rahmt und strukturiert. Daher ist es gerechtfertigt, beide Seiten gemeinsam zu betrachten. Insgesamt enthält die Doppelseite ein Bild-Textdokument und sieben Textdokumente. Die sich auf der linken Seite befindenden Textdokumente bestimmen dabei zunächst die Nummerierung. In der Farbe Blau und fett gedruckt steht in der linken oberen Ecke der Seite eine Überschrift „Ohne Industrie und Dienstleistungen läuft nichts!“ (Textdokument 1). Unter ihr befindet sich mit ein wenig Abstand eine weitere Überschrift

„Industrieerzeugnisse und Dienstleistungen in unserem Alltag“ (Textdokument 2), die jedoch schwarz gehalten ist und eine geringere Schriftgröße aufweist. Textdokument 2 betitelt einen längeren Textblock „Der Radiowecker (...) bezahlt“ (Textdokument 3), unter dem sich eine bunte Collage befindet (Bild-Textdokument 1), die die Doppelseite durchzieht und farblich dominiert. Das untere Viertel der linken Seite enthält einen rot umrahmten Infokasten „Wirtschaftssektoren (...) oder Hotels“, der als Textdokument 4 eingeordnet wird. Auf der rechten Seite nimmt eine beigefarbene Tabelle „Wichtige Branchen in der Industrie und im Dienstleistungsbereich“ (Textdokument 5) circa 1/3 der Seite ein. In der Spalte links neben der beigefarbenen Tabelle ist eine weitere, jedoch weit kleinere Tabelle „Beschäftigte in den Wirtschaftssektoren in Deutschland 2013“ auszumachen. Sie ist in den Farben grün, rot und blau gehalten und wird als Textdokument 6 eingeordnet. Unter dem Textdokument 5 und rechts neben dem Bild-Textdokument 1 befinden sich sechs Textblöcke, die mittels eines größeren Abstands voneinander getrennt sind. Die formale Gestaltung der Textblöcke, die sich hinsichtlich ihrer Typografie sehr ähneln, rechtfertigt deren Behandlung als ein Dokument (Textdokument 7). Es handelt sich offensichtlich um sechs an die Schülerinnen gerichtete Arbeitsaufgaben, was durch die Adressierung ersichtlich wird („Erstelle eine Tabelle, in die du acht [...] Industrieprodukte einträgst“).

Die Kapitelüberschrift (Textdokument 1) ist zugleich ein Deklarativsatz – es wird behauptet, dass ohne Dienstleistungen und Industrie nichts „läuft“. Dadurch wird die Relevanz von Dienstleistungen und Industrie uneingeschränkt herausgestellt. Dieses Topos der Relevanz und Unabdingbarkeit von Industrie durchzieht die gesamte Doppelseite, da Überschriften und Eingangssequenzen leitthematische Funktionen besitzen (Höhne 2008: 440). Textdokument 1 wird durch Textdokument 2 konkretisiert, indem es die Aussage der Kapitelüberschrift auf den Alltag bezieht und erahnen lässt, dass Textdokument 3 die Rolle von Industrieprodukten im Alltag schildert. Dabei verwendet Textdokument 2 die Wörter „*unserem* Alltag“ – das Pronomen „*unserem*“ präsupponiert zunächst, dass der Text für alle Menschen gelten kann. Etwas konkretisiert wird der Personenkreis durch das nachfolgende Textdokument 3, das mit einem narrativ-fiktionalen Einstieg das Aufstehen der 12-jährigen Sophie und ihres Bruders Marius schildert. Die Namensverwendung suggeriert, dass es sich um zwei deutsche Kinder handelt. Die Vermutung wird durch den Fakt erhärtet, dass es Brötchen zum Frühstück gibt, was als typisch für ein „deutsches“ Frühstück gelten kann. Auch die Handlungen von Sophie und Marius geben Aufschlüsse über die implizit vorhandenen Origo-Punkte. So weisen Aktionen wie Licht anschalten oder duschen darauf hin, dass es fließendes Wasser und Strom gibt. Insgesamt kann hinsichtlich der Zeit- und Raumperspektive angenommen werden, dass Textdokument 3 einen Teil des Alltags zweier Schulkinder in der Gegenwart irgendwo in Deutschland beschreibt. Die dem narrativen Einstieg folgende Überleitung „Industrie und Dienstleistungen bestimmen unseren Alltag“

deutet darauf hin, dass der Einstieg paradigmatisch zu verstehen ist und ihm eine Allgemeingültigkeit zugesprochen werden kann. Es folgt eine Aufzählung verschiedener Industrieprodukte und Dienstleistungen, die dem Text zufolge bestimmend für den Alltag sind. Die Beispiele sind dabei so ausgewählt, dass sie dem Erfahrungsraum der Schülerinnen entsprechen; so werden zum Beispiel ein Radiowecker und ein Schulbus als Industrieprodukte aufgezählt, die „wir täglich benutzen“. Durch die Orientierung an der Alltagswelt der Schülerinnen soll letzteren bewusst werden, dass Industrie ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens ist. Die Bedeutsamkeit von Industrieprodukten für den Alltag wird durch den zweiten Absatz des Textdokuments 3 nochmals bekräftigt:

„Dass wir all diese Dinge kaufen und benutzen können, dass unser Alltag angenehm und reibungslos verläuft, dafür sind zahlreiche Firmen und Menschen verantwortlich, die uns unterschiedlichste Dienstleistungen anbieten.“ (Bahr u.a. 2015: 206)

Mittels Argumentationsanalyse lässt sich die implizite Prämisse dieser Aussage untersuchen. Die Prämisse, die zur Kausalverknüpfung „Sie bieten Dienstleistungen an und *daher* verläuft unser Alltag angenehm und reibungslos“ führt, lautet hier, dass Dienstleistungen per se zu einem angenehmen und reibungslosen Alltag führen. Ferner wird präsupponiert, dass wir diese Produkte kaufen. So bleibt dethematisiert, dass es Personen gibt, die „all diese Dinge“ nicht kaufen und nutzen, weil ihnen zum Beispiel das dazu notwendige Geld fehlt. Die in Textdokument 3 erwähnten Industrieprodukte und Dienstleistungen sind teilweise im Bild-Textdokument 1 abgebildet. Neben einer Steckdose, einer Lehrerin und Teddybären sind auch Berufe und Produkte abgebildet, die nicht in der typischen Alltagswelt von Schülerinnen vorkommen; so ist auch ein Kampffjet der Bundeswehr abgebildet. Insbesondere die collagenartige bunte Gestaltung vermittelt – im Zusammenhang mit dem Textdokument 3 – Konnotationen wie Freiheit, Normalität und Vielfalt. Die Konnotationen werden in der Folge mit den dargestellten Berufen und Industrieprodukten verbunden.

In Textdokument 4 werden einzelne Wirtschaftssektoren erläutert. Der Begriff „Industrie“ ist in diesem Dokument fett markiert, was gemäß der einführenden Doppelseite zu Beginn des Buches bedeutet, dass die Leserinnen sich diese Begriffe einprägen müssen und dass der Begriff Industrie für die Autorinnen ein Grundbegriff ist.

Auf der rechten Seite geben die Textdokumente 5 und 6 Auskunft über Beschäftigungszahlen in den Wirtschaftssektoren und über die Branchen, die zum Industrie- und Dienstleistungssektor gehören. Die Relevanz der abgebildeten Branchen wird in der Textunterschrift des Textdokuments 5 mit dem Prädikat „wichtig“ unterstrichen. Die Funktion der Textdokumente 5 und 6 wird im Zusammenhang mit dem Textdokument 7 deutlich; sie dienen zur Bearbeitung der Arbeitsaufgaben 4 und 5. Textdokument 7 besteht aus fünf Arbeitsaufträgen und einer vertiefenden Aufgabe⁴². Aus der Lektüre der Aufgaben 1-3 erschließt sich deren nähere Bedeutung. Es geht anscheinend darum, dass Schülerinnen die Eigenschaften und Relevanz von Dienstleistungen und Industrieprodukten eigenständig begreifen, indem sie sich vor Augen führen, welche Rolle diese Dinge in ihrem Alltag bzw. in ihrem Sozialraum spielen.

⁴² Dass vertiefende Aufgaben in der Regel schwieriger sind, erfährt man auf der Doppelseite über allgemeine Nutzungshinweise am Anfang des Buches.

Seite 212

Insgesamt enthält die Seite zwei Bild-Textdokumente und vier Textdokumente. Oben in der linken Ecke steht eine blaue Kapitelüberschrift „Wandel von Standortfaktoren – im Ruhrgebiet“ (Textdokument 1), auf die mit ein wenig Abstand eine schwarze Textüberschrift „Rohstoffe – ein wichtiger Standortfaktor des ‚alten‘ Ruhrgebiets“ (Textdokument 2) folgt. Textdokument 2 rahmt einen Textblock „Mit der (...) besonders bedeutend“ (Textdokument 3), der circa 1/3 der Seite beansprucht. Bezüglich der Markanz fällt auf, dass die im Textdokument 3 vorhandenen Wörter Steinkohle, Bergwerk, Hüttenwerk und Standortfaktor fett markiert sind und ihnen insofern eine höhere Bedeutsamkeit zukommt. In der Mitte der Seite ist eine rechteckige Grafik (Bild-Textdokument 1) abgebildet, die mit der Unterschrift „So nutzt man Steinkohle“ versehen ist. Unter dem Bild-Textdokument 1 befinden sich rechts ein rot umrahmter Infokasten (Textdokument 4) sowie links eine weitere Grafik (Bild-Textdokument 2). Bild-Textdokument 2 besteht aus neun kleineren Rechtecken, die jeweils mit Begriffen versehen sind. Es trägt die Bildunterschrift „Standortfaktoren von Industriebetrieben (Auswahl)“ und dominiert die Seite medial durch seine farblich bunte Ausgestaltung.

Der thematische Schwerpunkt der Seite wird durch Textdokument 1 herausgestellt, aus dem hervorgeht, dass in erster Linie Standortfaktoren thematisiert werden. Dabei geht es insbesondere um den Wandel der Standortfaktoren, der sich im Ruhrgebiet ereignet hat. Das Ruhrgebiet, das außerdem in Textdokument 2 und 3 erwähnt wird, steht in den Dokumenten stellvertretend für die Industrieentwicklung in der gesamten Bundesrepublik, weshalb ihm eine teilweise synekdochische Funktion für den Industriediskurs zukommt. In Textdokument 2 werden Rohstoffe als Standortfaktoren prädiert. Bringt man die Aussage aus Textdokument 2 mit Textdokument 4 zusammen, in dem Standortfaktoren als Gründe bezeichnet werden, „dass sich ein Betrieb an einer bestimmten Stelle niederlässt“, wird erkennbar, dass Rohstoffe auf dieser Seite aus unternehmerischer Perspektive betrachtet werden. Der in Anführungszeichen gesetzte Begriff „alten“ in der Textsequenz „des ‚alten‘ Ruhrgebiets“ in Textdokument 2 markiert eine Differenzsetzung, indem es implizit auf ein „neues“ Ruhrgebiet verweist. Welche Unterschiede zwischen dem neuen und dem alten Ruhrgebiet auszumachen sind, erfährt man auf dieser Seite allerdings nicht explizit. Hinweise auf mögliche Differenzen ergeben sich nach der Lektüre des Textdokuments 3, durch das man erfährt, dass Steinkohle ein bedeutender Standortfaktor für das alte Ruhrgebiet *war*, wodurch kontradiktorisch prädiert werden kann, dass Steinkohle im „neuen“ Ruhrgebiet kein wichtiger Standortfaktor (mehr) ist. Ebenso erfährt man, dass das Ruhrgebiet ein wichtiger Industrieraum *war*, wobei die Verwendung des Präteritums darauf hindeutet, dass das „neue“ Ruhrgebiet zumindest als Industrieraum weniger relevant ist. Da in den Textdokumenten 1-4 die Relevanz des Ruhrgebiets für Arbeitnehmerinnen und die Relevanz von Standortfaktoren für die Eisen- und Stahlindustrie skizziert werden, gleichzeitig jedoch ein Wandel der Bedeutsamkeit des Industrieraums Ruhrgebiet anhand von Differenzsetzungen aufgezeigt wird, bleibt zunächst offen, was sich durch den Strukturwandel in der Region verändert hat. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Bild, das auf dieser Seite von Industrie gezeichnet wird, ein aus überwiegend unternehmerischer Perspektive gezeichnetes Bild der Vergangenheit und des Überholten ist.

Seite 213

Auf der Seite befinden sich vier Bild-Textdokumente und drei Textdokumente, wobei

die Bildanteile insgesamt dominieren. Oben links ist ein rechteckiges Bild (Bild-Textdokument 1) auszumachen, das mit der Unterschrift „Steinkohle-Bergbau im Ruhrgebiet 1954“ versehen ist. Auf dem Bild ist eine Karte des Ruhrgebiets zu erkennen, in das einige schwarze Vierecke gelayoutet sind. Die Vierecke markieren Standorte von Zechen, wie man durch die sich unter dem Bild befindliche Legende erfährt. Unter Bild-Textdokument 1 befindet sich in einem Abstand von 1 cm eine weitere Karte (Bild-Textdokument 2), die mit dem Text „Steinkohle-Bergbau im Ruhrgebiet 2015“ beschriftet ist. Anders als in Bild-Textdokument 1 befindet sich in dieser Grafik nur noch ein schwarzes Viereck, welches zudem mit dem Hinweis „Stilllegung 2018“ gekennzeichnet ist. Wiederum 1 cm weiter unten ist ein weiteres Rechteck (Bild-Textdokument 3) zu erkennen, das dieselben Maße wie die Bild-Textdokumente 1 und 2 hat. Bild-Textdokument 3 ist ein Farbfoto, auf dem Männer mit gelben Helmen abgebildet sind, die vor einer grauen Maschine stehen. Durch die Bildüberschrift „Abbau von Steinkohle mit dem Walzenschrämlader“ wird ersichtlich, dass das Bild einen Ausschnitt aus einem Bergwerk zeigt. Unter Bild-Textdokument 3 befindet sich ein rot umrahmter Textblock (Textdokument 1), der mit der Textunterschrift „Wandel im Ruhrgebiet“ versehen ist. An der rechten oberen Ecke der Seite befindet sich eine geografische Karte (Bild-Textdokument 4), die den Titel „Lage des Ruhrgebiets in Deutschland“ trägt. Unter dem Bild-Textdokument 4 befindet sich ein blau umrahmter Text (Textdokument 2), der einen Recherchehinweis darstellt. Unter Textdokument 2 sind – mit etwa 2 cm Abstand – vier unterschiedlich große Textblöcke (Textdokument 3) auszumachen, die anhand ihrer Form als Arbeitsaufträge zu identifizieren sind.

Eine gemeinsame Analyse der Bild-Textdokumente 1 und 2, die aufgrund ihrer ähnlichen Gestaltung als sinnvoll erscheint, verdeutlicht den Standortwandel des Ruhrgebiets. Nur noch ein schwarzes Viereck ist in Bild-Textdokument 2 zu sehen, wodurch der drastische Rückgang an Zechen veranschaulicht wird. Einen Einblick in den Steinkohleabbau vermittelt Bild-Textdokument 3. Das Foto zeigt zwei Männer in grauen Jacken und gelben Helmen vor einem Walzenschrämlader, wie die Unterschrift verrät. Durch das dominierende Grau und die große Maschine enthält das Bild die kodierten bildlichen Botschaften dreckig, laut und ungemütlich. Die Arbeitsaufträge des Textdokuments 3 sollen mithilfe anderer sich auf der Seite befindlichen Dokumente bearbeitet werden. Die überwiegenden Funktionen der Arbeitsaufträge bestehen zum einen darin, dass sich Schülerinnen geografisch orientieren und zum anderen darin, dass sie Steinkohle als (ehemals) wichtigen Standortfaktor begreifen.

Seite 214

Die Seite, deren Text- und Bildanteile in einem Verhältnis von etwa 1:3 zu einander stehen, enthält drei Bild-Textdokumente und zwei Textdokumente. Im oberen Teil der Seite befinden sich zwei Farbfotos, von denen das eine einen Mann vor einem Computer zeigt (Bild-Textdokument 1) und das andere einen Gebäudekomplex (Bild-Textdokument 2). Durch die beide Bilder umfassende Bildunterschrift „Im Technologiepark Dortmund“ wird ersichtlich, dass die Bild-Textdokumente 1 und 2 Situationen aus dem genannten Technologiepark abbilden. Unter den Bild-Textdokumenten 1 und 2 ist eine Textüberschrift „Gut ausgebildete Arbeitskräfte – ein wichtiger Standortfaktor des ‚neuen‘ Ruhrgebiets“ (Textdokument 1) auszumachen, an die sich ein zweiseitiger Textblock „In zahlreichen (...) große Fahrzeuge“ (Textdokument 2) anschließt. Das untere Seitendrittel wird von einem Farbfoto (Bild-Textdokument 3) dominiert, das zwei Personen in blauen Latzhosen zeigt und etwa doppelt so groß ist wie die Bild-Textdokumente 1 und 2. Der im Bild präsentierte Ort

wird durch die Bildunterschrift „Moderne Ausbildung (hier zum Kfz-Mechatroniker bei Mercedes-Benz in Dortmund)“ näher definiert.

Textdokument 1 verdeutlicht den thematischen Leitfaden der Seite. So wird ersichtlich, dass es auf dieser Seite hauptsächlich um Arbeitskräfte geht, wobei diese als Standortfaktor prädisiert werden. Es wird somit Arbeitskräften als zentrale Eigenschaft zugeschrieben, dass sie einen Standortfaktor verkörpern. Dadurch wird, wie bereits auf Seite 212, eine den Text umrahmende unternehmerische Perspektive erkennbar. Ebenfalls findet sich hier die Differenzsetzung neu/alt. Der in Anführungszeichen gesetzte Begriff „neuen“ in der Textsequenz „des ‚neuen‘ Ruhrgebiets“ in Textdokument 1 verweist implizit auf ein „altes“ Ruhrgebiet. Durch eine chronologische Betrachtung der kompletten Lehreinheit wird nun der thematische Zusammenhang der Seiten 212 und 214 deutlich. So wird auf Seite 214 das „neue“ Ruhrgebiet thematisiert, während auf Seite 212 das „alte“ Ruhrgebiet betrachtet wird.

Textdokument 2 thematisiert den Strukturwandel des Ruhrgebiets von einem „alten“ Industriegebiet zu einem modernen Arbeitsumfeld. Insgesamt dominieren die Themen „Arbeitsplätze“ und „Standortfaktoren“ den Text. Zum Beispiel geht aus dem Text hervor, dass neue Arbeitsplätze notwendig seien, damit die Menschen nicht wegziehen. Interessant ist hier die Rolle, die der Stadt bei der Arbeitsplatzgenerierung zugeschrieben wird. So findet sich im zweiten Absatz des Textdokuments 2 der Satz: „Damit die Menschen wieder Arbeit finden und nicht fortziehen, versuchen die Städte, neue Arbeitsplätze zu schaffen“. Hier steht die Stadt als Ganzes für eine politische und wirtschaftliche Elite, womit ihr eine synekdochische Funktion zukommt. Zudem wird präsupponiert, dass alle Städte versuchen, neue Arbeitsplätze zu schaffen. Ausgeschlossen wird damit, dass es Städte gibt, die nicht versuchen, Arbeitsplätze zu schaffen. Auch die hauptsächliche Aufgabe der Städte bei der Generierung von Arbeitsplätzen ist definiert. Diese bestehe darin, „Standortbedingungen zu verbessern“. Einen besonders wichtigen Standortfaktor stellen in Textdokument 2 die Arbeitskräfte dar, zu denen man folgendes erfährt:

„In den neuen Betrieben [...] müssen mehr technisch schwierige Arbeiten erledigt werden. Dafür brauchen die Menschen eine längere und bessere Ausbildung. Ein günstiger Standortfaktor sind deshalb gut ausgebildete und preiswerte Arbeitskräfte. Wenn es genug von ihnen gibt, ist das ein wichtiger Grund für Unternehmen, sich in ‚alten‘ Industriegebieten anzusiedeln“.

Durch eine Argumentationsanalyse lassen sich die impliziten Prämissen der Aussage feststellen. Die Prämisse, die zur Kausalverknüpfung „Es müssen technisch schwierigere Arbeiten erledigt werden und *daher* müssen Arbeitskräfte gut ausgebildet und preiswert sein“ führt, lautet, dass nur preiswerte und gut ausgebildete Arbeitskräfte technisch schwierige Arbeiten erledigen können. Während sich logisch erschließen lässt, dass eine gute Ausbildung dazu führt, dass schwierigere Aufgaben erledigt werden können, ist das bei der Prädikation „preiswert“ nicht der Fall. Warum Arbeitskräfte preiswert sein müssen, wird im folgenden Satz erläutert. Denn nur so würden sich genügend Unternehmen im alten Industriegebiet ansiedeln. Eine derartige Thematisierung von Industrie weist auf eine Perspektive aus Arbeitgeberinnensicht hin; so bleibt dethematisiert, welche Konsequenzen es für die Beschäftigten hätte, wenn sie besonders preiswert sind. Des Weiteren erfährt man in Textdokument 2, dass „Städte“ durch günstiges Bauland und Infrastruktur die Industrieunternehmen beim Wandel unterstützen. Dabei wird

präsupponiert, dass Städte dies tun. Ausgeschlossen ist somit, dass Städte die Unternehmen nicht unterstützen. Dethematisiert bleibt, dass die Strukturhilfe durchaus konfliktiv ist, da sie Steuergelder erfordert. Darüber hinaus stellt der Begriff „Stadt“ in diesem Fall eine Synekdoche dar, denn gemeint sind wohl kommunale und städtische Regierungen bzw. Verwaltungen.

Alle drei Bild-Textdokumente weisen eine Text-Bild-Dependenz auf, denn was im Text über das „neue“ Ruhrgebiet geschildert wird, findet sich auf der Ebene der Bildsemiotik wieder. So verweist der Bildsignifikant „Computer“ im Bild-Textdokument 1 auf eine moderne Arbeitswelt. Eine ähnliche Funktion haben die beiden Menschen des Bild-Textdokuments 3, zu deren Funktionsbestimmung die Konnotationen berücksichtigt werden müssen, die mit den Signifikanten „Geschlecht“ und „Kleidung“ gegeben sind. Im Fall von „Geschlecht“ handelt es sich hier um eine ‚weiblich/männlich‘-Unterscheidung, wobei der Signifikant „Kleidung“ – sowohl der Junge als auch das Mädchen tragen ein weißes T-Shirt und eine blaue Latzhose – eine gemeinsame semantische Achse darstellt. Das Bild kann dahingehend interpretiert werden, dass im „neuen“ Ruhrgebiet auch Frauen im Industriesektor arbeiten können. Insgesamt entsteht durch die Seite ein modernes Industriebild, das durch Technologie und moderne Arbeitsformen gekennzeichnet ist, in dem Industrie ohne städtische Unterstützung jedoch nicht funktioniert. Auch auf dieser Seite überwiegt eine unternehmerische Perspektive, die insbesondere bei der Forderung nach „preiswerten Arbeitskräften“ erkennbar ist.

Seite 215

Auf der Seite sind ein Farbfoto (Bild-Textdokument 1) sowie drei Textdokumente auszumachen. Oben auf der Seite befindet sich Bild-Textdokument 1, das etwa 38 Prozent der Seite beansprucht und die Bildunterschrift „Aufführung im ehemaligen Bergwerk ‚Zeche Zollverein‘ in Essen“ trägt. Unter dem Bild-Textdokument 1 ist eine beigefarbene Tabelle (Textdokument 1) zu finden, die mit dem Text „Beschäftigte im Ruhrgebiet nach Wirtschaftssektoren“ betitelt ist. Links unten auf der Seite befindet sich ein rot umrahmter Textblock (Textdokument 2), der laut Textbeschriftung den „Strukturwandel im Ruhrgebiet“ thematisiert. Rechts neben Textdokument 2 sind fünf Textblöcke (Textdokument 3) zu erkennen, die sich aufgrund der typografischen und farblichen Gestaltung als Arbeitsaufgaben identifizieren lassen.

Bild-Textdokument 1 bildet eine Aufführung im stillgelegten Bergwerk ab, was durch die Bildunterschrift ersichtlich wird. Durch die farbliche Gestaltung und die Situation, die eine Freizeitaktivität darstellt, enthält das Bild die Konnotationen Freude, Spaß und Erlebnis. Diese kodierte bildliche Botschaft wird, zieht man zur Betrachtung Textdokument 2 hinzu, thematisch mit der Bergbauindustrie verknüpft. Durch Textdokument 2 erfährt man, dass die Arbeitsplätze im Ruhrgebiet heute nicht mehr hauptsächlich in der Kohle- und Stahlindustrie vorzufinden sind, sondern im Dienstleistungssektor. Die Veränderungen haben zu einem „Strukturwandel“ geführt, der – da fett markiert – als Grundwort im Text auszumachen ist. Implizit wird in dem Text ein Defizit des „alten“, industriedominierten Ruhrgebiets deutlich. So wird mit der Äußerung „Auch im Freizeitbereich hat das Ruhrgebiet inzwischen viel zu bieten“ präsupponiert, dass das Ruhrgebiet vor dem Strukturwandel im Freizeitbereich nicht viel zu bieten hatte. Der Strukturwandel erscheint somit durchaus als Verbesserung und Chance für die Menschen der Region.

Textdokument 3 besteht aus vier Arbeitsaufträgen und einer Zusatzaufgabe, zu deren Bearbeitung alle Dokumente der Seiten 214 und 215 herangezogen werden sollen. Die Arbeitsaufträge haben mehrheitlich die Funktion, dass sich die Schülerinnen mit dem im Ruhrgebiet vollzogenen Strukturwandel auseinandersetzen und dass sie lernen, dass Städte diesen wirtschaftlichen Wandel unterstützen können. Durch die

Auseinandersetzung mit Textdokument 1 soll den Schülerinnen zudem bewusst werden, dass die Bergbauindustrie im Hinblick auf Arbeitsplätze immer weniger wichtig und der Dienstleistungssektor immer relevanter wird. Alles in allem vermittelt die Seite ein Bild, das Industrie als überholt und altmodisch darstellt.

Seite 222

Insgesamt befinden sich auf der Seite zwei Bild-Textdokumente und drei Textdokumente. Die obere Seitenhälfte wird von einem Farbfoto (Bild-Textdokument 1) dominiert, dessen Bildunterschrift „Werftanlage in Papenburg“ lautet. Oben links im Bild-Textdokument 1 ist eine Textzeile „Werftindustrie in Papenburg“ (Textdokument 1) zu erkennen, die aufgrund der Position und Größe als Kapitelüberschrift identifiziert werden kann. Darunter ist eine Textüberschrift „Bau von ‚Kreuzfahrtriesen‘“ (Textdokument 2) zu erkennen. Dem Textdokument 2 folgt ein zweisepaltiger Textblock „Auf diesen (...) jedoch aus“ (Textdokument 3) und rechts unten befindet sich ein weiteres Farbfoto (Bild-Textdokument 2) mit der Bildunterschrift „Das Emssperrwerk“.

Durch Textdokument 1 kann als Leitthema der Seite die Werftindustrie ausgemacht werden. Das Thema wird durch Textdokument 2 weiter konkretisiert; so erfährt man, dass es um den „Bau von ‚Kreuzfahrtriesen‘“ geht. Das im Textdokument 2 in Anführungszeichen gesetzte Kompositum „Kreuzfahrtriese“ fungiert dabei als Metapher für ein großes Passagierschiff, was sich durch die gemeinsame Betrachtung des Textdokuments 2 mit Bild-Textdokument 2 der Seite 223 erschließt. Die metaphorische Verwendung des Begriffs „Riese“ verleiht – insbesondere im Zusammenhang mit der in Bild-Textdokument 1 abgebildeten Werftanlage – der Werftindustrie implizit die Prädikationen groß und mächtig.

Textdokument 3 beginnt mit einer narrativen Schilderung der Überführungsfahrt des Kreuzfahrtschiffes „Quantum of the Seas“. Der erste Satz - „Auf diesen Zeitpunkt haben viele Menschen schon lange gewartet“ – ist ein Deklarativsatz, der ausschließt, dass viele Menschen nicht bzw. nur kurz auf diesen Moment gewartet haben oder dass nur wenige Menschen auf den Moment gewartet haben. Der Einstieg erweckt somit den Eindruck, dass es sich bei dem Kreuzfahrtschiff um etwas Besonderes und/oder Wichtiges handelt. Im weiteren Verlauf des Textes wird deutlich, worin die Relevanz der Werftindustrie liegt. So erfährt man, dass in der Werftindustrie viele Menschen beschäftigt und ausgebildet werden; die Werftindustrie wird sogar als einer der „bedeutendsten“ Arbeitgeber der Region bezeichnet. Neben der Perspektive aus Sicht der Beschäftigten wird die Werftindustrie auch aus einer unternehmerischen Perspektive geschildert. So geht es am Ende des Textes um die für die Unternehmensführung ungünstigen Standortfaktoren, die immer wieder eine Schließung des Emssperrwerks erfordere. Das Emssperrwerk, auf das Textdokument 3 verweist, wird in Bild-Textdokument 2 nochmal auf der denotativen und sprachlichen Ebene dargestellt, womit eine Text-Bild-Dependenz festgestellt werden kann. Insgesamt überwiegt ein Bild, das Industrie als relevant und mächtig darstellt, wobei Industrie sowohl für Arbeitgeberinnen als auch für Arbeitnehmerinnen als relevant betrachtet wird.

Seite 223

Auf der Seite sind insgesamt zwei Bild-Textdokumente und drei Textdokumente auszumachen. Oben rechts befindet sich eine geografische Karte (Bild-Textdokument 1), die, gemäß Bildunterschrift, die „Lage von Papenburg“ darstellt. Links daneben ist ein Farbfoto (Bild-Textdokument 2) erkennbar, auf dem ein weißes Schiff abgebildet ist und das die Bildunterschrift „Überführungsfahrt auf der Ems“ trägt. Unter dem Bild-Textdokument 2 befinden sich zwei rot umrahmte Textblöcke, von denen der eine den

Titel „Ökologische Gesichtspunkte“ (Textdokument 1) und der andere den Titel „Wirtschaftliche Gesichtspunkte“ (Textdokument 2) trägt. In der rechten Spalte der Seite sind vier Textblöcke (Textdokument 3) zu erkennen, die sich aufgrund von Typografie und Farbgestaltung als Arbeitsaufgaben identifizieren lassen.

Auf Bild-Textdokument 2 ist ein weißes Schiff zu sehen, das in Zusammenhang mit den Textdokumenten 2 und 3 der Seite 222 als Kreuzfahrtschiff identifiziert werden kann. Textdokument 1 schildert die ökologischen Folgen von Überführungen großer Schiffe. Im zweiten Satz des Textes heißt es: „Damit die Schiffe ins offene Meer gelangen können, sind Eingriffe in das natürliche Flussbett notwendig“. Durch das modale Adjektiv „notwendig“ werden die ökologischen Eingriffe als alternativlos dargestellt. Eine andere Perspektive nehmen die Schulbuchautorinnen ein, wenn sie in den darauffolgenden Sätzen die Sicht der gegen die ökologischen Eingriffe protestierenden Bürgerinitiative darstellen. So „würde“ das Gleichgewicht durch Ausbaggerungen gestört und durch Menschenansammlungen „sei“ die Gefahr von Beschädigungen des Flussufers groß. Durch die Verwendung des Konjunktivs distanzieren sich die Autorinnen von den Aussagen der Bürgerinitiative – während das Erfordernis ökologischer Eingriffe zur Erlangung des Ziels unhinterfragt bleibt. So bleibt dethematisiert, dass die Meyer-Werft zum Beispiel ihren Standort verlagern könnte, um so das ökologische Gleichgewicht zu erhalten. Dass die Werft eine Standortverlagerung aus „wirtschaftlichen Gründen“ ablehnt, erfährt man in Textdokument 3 auf Seite 222. Die aus dieser Entscheidung hervorgehenden finanziellen Aufwendungen an Steuergeldern bleiben unerwähnt.

In Textdokument 2 werden die wirtschaftlichen Aspekte geschildert, die mit der Meyer-Werft in Papenburg verbunden sind. So erfährt man, dass die Meyer-Werft, um „international mit anderen Werften konkurrieren zu können“, die Produktionstechnik erweitert habe. Dethematisiert bleibt der Fakt, dass die Meyer-Werft im Jahre 2003 500 Beschäftigten gekündigt hat, um die Werft wettbewerbsfähig zu halten (DIE WELT 2004). Durch die Erwähnung einer Produktionserweiterung und der gleichzeitigen Dethematisierung der Entlassungen entsteht der Eindruck, dass die Autorinnen keine Informationen zur Meyer-Werft liefern wollten, die das Unternehmen in ein negatives Licht rücken.

Die Arbeitsaufträge des Textdokuments 3 sollen mithilfe der Dokumente der Doppelseite bearbeitet werden. Sie haben vornehmlich die Funktion, dass sich Schülerinnen eine Meinung über die Überführung von Kreuzfahrtschiffen und über die Nachhaltigkeit der Werft-Industrie bilden. Die Seite vermittelt insgesamt ein konfliktives Bild, das Industrie zwar im Spannungsfeld von Wirtschaftlichkeit und Umwelt verortet, in dem jedoch eine unternehmerische Perspektive klar dominiert.

5.5.1.5 Didaktische Dimension

Die in der Lerneinheit vorhandenen Aufgabenstellungen sollen in erster Linie das in den Bildern, Texten und Grafiken vermittelte Wissen festigen, weshalb ihnen primär eine konsolidierende Funktion zukommt. Bei der Formulierung der Aufgaben wurde auf Operatoren des Fachs Politik zurückgegriffen, die in der Regel nicht über den Anforderungsbereich II hinausgehen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010). Damit handelt es sich zumeist um Aufgaben, die die Kompetenzdimensionen „Kennen“ und „Verstehen“ berühren. Eine Ausnahme bezüglich der berührten Kompetenzbereiche besteht bei den Aufgaben im Unterkapitel „Werftindustrie in Papenburg“ (Bahr u.a. 2015: 222-223), die sich durch die Aufforderung, Pro- und Kontra-Argumente zu finden sowie durch den Operator „Beurteilen“ auf die Urteilskompetenz beziehen. Durch den Konflikt, der im Hinblick auf Ökologie und

Wirtschaft gezeichnet wird, sind Ansätze einer Konfliktorientierung⁴³ erkennbar; letztere wird jedoch in den anderen Unterkapiteln nicht berücksichtigt. Alles in allem werden Konstruktionen und Prämissen nicht kritisch hinterfragt, wobei den Schülerinnen in erster Linie vermittelt wird, dass „die“ Industrie sich zwar gewandelt habe, aber dennoch für unseren Alltag bestimmend ist. Dafür wird insbesondere in der Eingangssequenz – wenn auch in stark abgeschwächter und unvollständiger Form – auf das Prinzip der Schülerorientierung⁴⁴ (Schmiederer 1977) rekurriert, indem an die Lebensrealität und an den Erfahrungen der Schülerinnen angeknüpft wird. Ansonsten soll durch die Lerneinheit schwerpunktmäßig Methodenkompetenz eingeübt werden, was anhand der zahlreichen Aufgaben zur Erstellung von Diagrammen und Tabellen erkennbar ist.

Bezüglich des Konzeptuellen Deutungswissen (GPJE 2004: 13) wird insofern vor allem auf die Verbesserung methodischer Fähigkeiten abgezielt; eine politische Handlungsfähigkeit und insbesondere eine politische Urteilsfähigkeit werden durch die Lerneinheit didaktisch nicht fokussiert. Eine didaktische Ausrichtung am Prinzip der Nachhaltigkeit, die im Inhaltsverzeichnis für das untersuchte Kapitel mit der Zielsetzung „Bedingungen für nachhaltiges Wirtschaften nennen“ angedeutet wurde, ist nicht festzustellen.

5.5.1.6 Resümee

Das Schulbuch *Gesellschaft bewusst 7/8* zeichnet ein heterogenes, zum Teil widersprüchliches Bild von Industrie. Einerseits wird Industrie in einen historischen Kontext eingeordnet, wobei sie als überholt, alt und nicht mehr relevant dargestellt wird. Andererseits wird gerade die Relevanz herausgestellt, die der Industrie im modernen Alltag zukommt. Bei dieser zumeist funktionalen Darstellung erscheint Industrie als wandelbar und als Chance für Regionen. Auch erscheint Industrie nicht als monolithischer Block; so können elementare Zuschreibungen innerhalb der Industriezweige variieren. Beispielsweise werden die Werftindustrie als wichtig und die Bergbauindustrie als unwichtig bzw. nicht mehr relevant dargestellt. Insgesamt überwiegt eine Darstellung aus nationaler (deutscher) und unternehmerischer Perspektive; die Perspektive von Arbeitnehmerinnen im Industriediskurs fehlt in diesem Schulbuch beinahe gänzlich.

5.5.2 Berger-von der Heide (Hrsg.) (2014): Entdecken und Verstehen 3

5.5.2.1 Allgemeine Grunddaten

Entdecken und Verstehen 3 (Best.-Nr. 978-3-06-064108-6) erschien erstmals 2010 im Cornelsen-Verlag; die Ausgabe von 2014 stellt den inhaltlich unveränderten 3. Druck dar. Es handelt sich um ein Lehrwerk für Gesellschaftslehre/Weltkunde des 9. und 10. Schuljahres. Die Ausgabe, die explizit für die Bundesländer Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein konzipiert ist, ist in Bremen für den Politikunterricht an Oberschulen zugelassen. Neben dieser Ausgabe hat der Cornelsen-Verlag auch Ausgaben von *Entdecken und Verstehen* für die Bundesländer Baden-Württemberg und Berlin/Brandenburg herausgegeben. Der Seitenumfang des Schulbuchs beträgt 360 Seiten, untergliedert in zwölf Kapitel. Zusätzlich zum Schulbuch existieren Handreichungen für den Unterricht.

⁴³ Das Prinzip der Konfliktorientierung entwickelte HERMANN GIESECKE (Giesecke 1965).

⁴⁴ Das Prinzip der Schülerorientierung geht auf ROLF SCHMIEDERER zurück, für den Schülerinnen keine bloßen Adressatinnen von Unterricht, sondern Subjekte im Lernprozess darstellen (Schmiederer 1977: 108 f.).

5.5.2.2 Diskursform

Das Schulbuch *Entdecken und Verstehen 3* enthält ein vierseitiges Inhaltsverzeichnis (Berger-von der Heide 2014: 4-7), ein Stichwortverzeichnis (Berger-von der Heide 2014: 350-354) sowie ein an die Schülerinnen gerichtetes Vorwort (Berger-von der Heide 2014: 3).

Ausgehend vom Inhaltsverzeichnis können zwölf Kapitel ausgemacht werden, die sich je nach thematischem Schwerpunkt eher geografischen, geschichtlichen, wirtschaftlichen oder politischen Lerninhalten zuordnen lassen. In *Entdecken und Verstehen 3* sind in sequentieller Abfolge gemäß Inhaltsverzeichnis folgende Themenbereiche auszumachen: Familie, Demokratie/NS-Diktatur, Wirtschaft/Strukturwandel, Rohstoffe, Nachkriegszeit, politische Ordnung der BRD, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Russland/USA, China, Klimawandel, Welt/Erde und europäische Einigung. Die logische Struktur der jeweiligen Kapitel wird im Vorwort expliziert, das die verschiedenen Seitenarten erläutert. So gebe es mit Bildern und einem Einleitungstext versehene Auftaktseiten, die ein erstes Orientieren innerhalb des Kapitels ermöglichen sollen. Der spezifische Sachverhalt wird auf Themendoppelseiten vorgestellt und mithilfe der Methodenseiten sollen verschiedene Materialien ausgewertet werden können. Am Ende eines jeden Kapitels gibt es die Schlussseiten „Check: Das kann ich schon ...“, die zum eigenständigen Überprüfen des Lernzuwachses dienen. Die Methoden- und Überprüfungsseiten sind farblich im Inhaltsverzeichnis markiert und die jeweiligen Kapitel werden mit Symbolbildern eingeleitet, die einen typischen Eindruck vom Thema vermitteln sollen. Bereits das Vorwort liefert Hinweise auf explizite Thematisierungen von „Industrie“, indem es wirtschaftliche Themen wie den Strukturwandel und den nachhaltigen Umgang mit Rohstoffen als Schwerpunkt des Bands bezeichnet (Berger-von der Heide 2014: 3). Hinweise auf die Thematisierung von Industrie und damit auf die für die Diskursanalyse relevanten Dokumente lassen sich dem Inhaltsverzeichnis zufolge insbesondere in den aufeinanderfolgenden Kapiteln „Wirtschaft im Strukturwandel“ (Berger-von der Heide 2014: 74- 97) und „Rohstoffe nachhaltig nutzen“ (Berger-von der Heide 2014: 98-119) finden. Ebenso enthält das Kapitel „Weltmächte: Russland und USA“ (Berger-von der Heide 2014: 206- 235) zahlreiche Verweise auf das Thema Industrie. Das Stichwortverzeichnis verweist im Hinblick auf explizite Thematisierungen zudem auf das vorletzte Kapitel „Eine Welt – viele Welten?“ (Berger-von der Heide 2014: 268-299), in dem es vor allem um die Weltwirtschaft, globale Probleme und internationale Abhängigkeiten geht. Legt man diese vier Kapitel einer Raumanalyse zugrunde, entspräche der Raumanteil des Industriediskurses etwa 32 Prozent, was die Bezeichnung als Schwerpunkt im Vorwort widerspiegeln würde. Berücksichtigt werden muss hierbei allerdings, dass der Raumanteil des Themas Industrie innerhalb der jeweiligen Kapitel deutlich unterschiedlich ausfallen kann.

Hinsichtlich der Thematisierungsweisen kann nach Sichtung der diskursformeigenen Strukturierungselemente konstatiert werden, dass der Industriediskurs als in verschiedene thematische und fachliche Bereiche eingebettet betrachtet wird. So ist neben einer historischen Perspektive, die die Industrialisierung in Russland und den auf die Bundesrepublik bezogenen Strukturwandel beleuchtet, auch eine geopolitische Thematisierungsweise zu erkennen. Dabei wird Industrie insbesondere im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Globalisierung thematisiert, was eine kritisch-distanzierte Betrachtungsweise erahnen lässt.

5.5.2.3 Ersteindrucksanalyse

Ein erstes Betrachten des Kapitels „Wirtschaft im Strukturwandel“ (Berger-von der

Heide 2014: 74-97) vermittelt den Eindruck, dass Industrie hier insbesondere anhand des Strukturwandels thematisiert wird. Neben dem Titel entsteht dieser Eindruck bereits durch die Auftaktseiten, auf denen ein Farbfoto Schlittschuhläuferinnen in einer stillgelegten Zeche zeigt (Berger-von der Heide 2014: 74-75). Die folgenden Seiten thematisieren allerdings nicht nur Chancen, sondern auch Probleme, die durch den Strukturwandel entstehen. So werden im Unterkapitel „Das Ruhrgebiet gestaltet seine Zukunft“ (Berger-von der Heide 2014: 76-77) die mit der wirtschaftlichen Umstrukturierung einhergehende Arbeitslosigkeit sowie die Umweltbelastung durch Industrieanlagen thematisiert. Das Unterkapitel „Vom Stahlkocher zum Ferienmacher“ (Berger-von der Heide 2014: 80-81) schildert den Strukturwandel aus der Sicht von Unternehmen, wobei im Vergleich zum Auftaktkapitel keine wesentlich neuen Thematisierungsweisen vorliegen; wieder geht es primär um den Strukturwandel. Aus diesem Grund wird das Unterkapitel für die Dokumentenanalyse nicht berücksichtigt. Die nachfolgenden beiden Doppelseiten widmen sich dem Dienstleistungssektor und enthalten keine expliziten Thematisierungen zu Industrie, weshalb sie für die Dokumentenanalyse als nicht relevant eingestuft werden. Als ebenfalls irrelevant werden die Unterkapitel zu den Themen Biotechnologie und Landwirtschaft betrachtet, da auch hier eine explizite Thematisierung von Industrie fehlt. Als relevant für die Dokumentenanalyse wird dagegen das Unterkapitel „Die Slowakei – ein neuer Autobauer Europas“ (Berger-von der Heide 2014: 86-87) eingestuft, da eine explizite Thematisierung der Autoindustrie vorliegt.

Im Rahmen der Lerneinheit „Rohstoffe nachhaltig nutzen“ (Berger-von der Heide 2014: 98-119) wird im Inhaltsverzeichnis durch die Titel der Unterkapitel der Eindruck vermittelt, dass das Kapitel insbesondere die Erdölindustrie thematisiert. Doch bereits die Farbfotos auf den Auftaktseiten, die Gebäude und Orte in Dubai abbilden, geben einen Hinweis darauf, dass es in diesem Kapitel eher um die Auswirkungen der Erdölförderung geht. Die folgenden Seiten, die das weltweite Erdölvorkommen und den Reichtum Dubais thematisieren, verstärken diesen Eindruck. Da Industrie in diesem Kapitel nur marginal thematisiert wird, wird diese Lerneinheit für die Dokumentenanalyse nicht berücksichtigt.

Dass das Kapitel „Weltmächte: Russland und USA“ (Berger-von der Heide 2014: 206- 235) explizite Thematisierungen von Industrie enthält, lassen die Titel der Unterkapitel innerhalb des Inhaltsverzeichnisses erahnen. Direkte Hinweise zum Industriediskurs finden sich auf den Auftaktseiten – die die Beziehung zwischen USA und Russland anhand des Waffenbesitzes darstellt – nicht, wobei implizit die Waffenindustrie thematisiert wird. Ein erstes systematisches Durchblättern des Kapitels ergibt, dass Industrie in dieser Lerneinheit im Sinne der Industrialisierung thematisiert wird und zwar in den Unterkapiteln „Vor der Revolution in Russland“ (Berger-von der Heide 2014: 208-209) und „Industrialisierung unter Zwang“ (Berger-von der Heide 2014: 212-213). Eine genauere Betrachtung zeigt, dass thematische Verweise auf Industrie nur äußerst marginal vorliegen und die Unterkapitel hauptsächlich die Geschichte der Sowjetunion behandeln. Daher wird die Lerneinheit für die Dokumentenanalyse als nicht relevant eingestuft.

Auf das Kapitel „Eine Welt – viele Welten?“ (Berger-von der Heide 2014: 268-299) wird über den Registereintrag „Industrieland“ des Stichwortverzeichnisses verwiesen. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass sich die Lerneinheit als thematisch nicht näher relevant erweist. Bis auf eine Definition des Begriffs „Industrielländer“, die in Abgrenzung zu Schwellen- und Entwicklungsländern erfolgt, wird Industrie im Kapitel nicht explizit thematisiert. Vielmehr geht es thematisch in dieser Lerneinheit um weltweite Ungleichheit, Bevölkerungsdichte und die Rolle des globalen Warenhandels.

Für die nachfolgende Dokumentenanalyse werden aufgrund expliziter Thematisierung von Industrie im Kapitel „Wirtschaft im Strukturwandel“ die Unterkapitel „Das Ruhrgebiet gestaltet seine Zukunft“ (Berger-von der Heide 2014: 76-77) und „Die Slowakei – ein neuer Autobauer Europas“ (Berger-von der Heide 2014: 86-87) als relevant eingestuft.

5.5.2.4 Formale und thematische Analyse

Seiten 76/77

Die Strukturierung der beiden Seiten gemäß dem Doppelseitenprinzip sowie insbesondere der Fakt, dass ein Textblock beide Seiten berührt, rechtfertigt eine gemeinsame Betrachtung der Seiten. Die Doppelseite verfügt insgesamt über drei Bild-Textdokumente, die sich allesamt im oberen Seitenteil befinden und über 15 Textdokumente. Auf Seite 76 ist die obere Seitenhälfte von einer Karte des Ruhrgebiets (Bild-Textdokument 1) dominiert, über der sich ein Text „Das Ruhrgebiet gestaltet seine Zukunft“ (Textdokument 1) anhand der blauen Farbe und der Schriftgröße als Kapitelüberschrift identifizieren lässt. In der linken Seitenspalte sind eine Tabelle „Entwicklung der Einwohnerzahlen von Essen und im gesamten Ruhrgebiet“ (Textdokument 2) sowie ein Textblock „Strukturwandel (...) Wirtschaftsräumen“ (Textdokument 3) auszumachen, der anhand seiner dunkelblauen Farbe und rechtsbündigen Formatierung als Zusatzinformation bestimmt werden kann. In der Spalte daneben ist ein Textblock „Das Ruhrgebiet (...) Standorte“ (Textdokument 4) mit einer Textüberschrift „Das Ruhrgebiet in der Krise“ (Textdokument 5) auszumachen. Ebenfalls lassen sich Textblöcke in der rechten Seitenspalte ausmachen. Dabei trägt der obere Textblock „Zu den (...) auslaufen“ (Textdokument 6) die Überschrift „Hohe Arbeitslosigkeit“ (Textdokument 7) und der untere Textblock „Die Umstrukturierung (...) heute Vodafone“ (Textdokument 8) die Überschrift „Umdenken und Umstrukturieren“ (Textdokument 9). Oben auf Seite 77 befinden sich zwei 5x8 cm große Bild-Textdokumente. Das linke Dokument ist eine Grafik (Bild-Textdokument 2), die die Beschäftigungssituation im Ruhrgebiet 1980 und 2008 abbildet und das rechte Dokument ist ein Farbfoto (Bild-Textdokument 3) und bildet laut Bildunterschrift den „Technologiepark Phoenix“ in Dortmund auf dem Gelände eines ehemaligen Stahlwerks ab. Weiter unten auf der Seite befindet sich unter Textdokument 8 ein Textblock „Der Abbau (...) Hüttengelände“ (Textdokument 10), der die Textüberschrift „Der Abbau von Umweltbelastungen“ (Textdokument 11) trägt. In der Spalte rechts daneben befindet sich ein weiterer Textblock „Trotz aller (...) Dienstleistungsunternehmen“ (Textdokument 12) mit der Überschrift „Kampf um Arbeitsplätze“ (Textdokument 13). Schließlich sind noch am rechten Seitenrand eine Tabelle „Studentenzahlen an Hochschulen im Ruhrgebiet“ (Textdokument 14) und unten rechts fünf kurze Textsequenzen (Textdokument 15) auszumachen, die sich anhand der Markanz und Nummerierung als Arbeitsaufträge identifizieren lassen. Aus den Textüberschriften, Zusatzinformation und fett gedruckten Wörtern ergeben sich thematische Relevanzsetzungen. Als solche können demnach Arbeitslosigkeit, Umweltbelastung, Wachstum, Umstrukturierung, neue Technologie und insbesondere der Strukturwandel festgestellt werden. Zugleich weisen die Textüberschriften auf einen prozesshaften, noch nicht abgeschlossenen Charakter des Strukturwandels im Ruhrgebiet hin und lassen insbesondere Probleme anklingen, die mit dem Strukturwandel einhergehen (Arbeitslosigkeit). Die prozesshafte Darstellung des Strukturwandels wird durch den Titel „Das Ruhrgebiet gestaltet seine Zukunft“ in doppelter Weise verstärkt. So verweist die Verwendung des Präsens auf einen unvollendeten Gestaltungsprozess hin, der durch die Synekdoche „Ruhrgebiet“ – gemeint sind hier eigentlich regionale Unternehmen und die regionale politische Elite – auch quantitativ verstärkt wird.

Eine Lektüre der Textdokumente ergibt, dass die Doppelseite schwerpunktmäßig den Strukturwandel innerhalb des Ruhrgebiets chronologisch thematisiert. Hinsichtlich der Veränderungen im Industriesektor wird differenziert zwischen verschiedenen Industriebranchen, wobei die Industriezweige unterschiedliche Merkmalszuschreibungen erhalten. So gebe es „moderne“ Industriebranchen wie Auto- oder Elektroindustrie, die sich seit den 1970ern im Ruhrgebiet ansiedelten. Das explizit erwähnte Wort „modern“ verweist dabei implizit auf „vormoderne“ Industriebranchen. Durch die metonymische Bezeichnung des Ruhrgebiets vor dem Strukturwandel als „alter Kohlenpott“ vereindeutigt sich die Sinnstruktur und es entsteht eine Differenzierung zwischen einem „alten Ruhrgebiet“ mit den semantischen Merkmalen /Steinkohle/ und /vormodern/ sowie einem „neuen Ruhrgebiet“ mit den Merkmalen /Autoindustrie/, /Elektroindustrie/ und /modern/. Zudem wird expliziert, dass der Strukturwandel nicht nur mit Chancen, sondern auch mit Risiken wie dem Wegfall von Arbeitsplätzen verbunden ist, was auf eine differenzierte Perspektive schließen lässt.

Die Bild-Textdokumente der Doppelseite spiegeln das Textwissen visuell wieder. Beispielsweise bildet Bild-Textdokument 3 den Technologiepark ab, auf den in Textdokument 15 Bezug genommen wird. Insgesamt verstärkt die hier vorhandene Text-Bild-Dependenz thematisch den Wandel von der Industrie hin zum Dienstleistungssektor.

Die Funktion der Arbeitsaufgaben ist zum einen eine Konsolidierung des Textwissens hinsichtlich des Strukturwandels und der damit verbundenen Krise. Zum anderen sollen sich Schülerinnen unter Nutzung weiterer Medien über die heutige Situation des Ruhrgebiets informieren und sich seiner geografischen Lage bewusst werden.

Seiten 86/87

Die formale Strukturierung anhand des Doppelseitenprinzips und der Fakt, dass der Text einer Textsequenz beide Seiten berührt, rechtfertigt eine gemeinsame Betrachtung beider Seiten. Insgesamt sind auf der Doppelseite vier Bild-Textdokumente und sieben Textdokumente zu erkennen. Oben auf Seite 86 befindet sich die Textsequenz „Die Slowakei – ein neuer Autobauer Europas“ (Textdokument 1), die anhand der Größe und der blauen Farbe als Kapitelüberschrift auszumachen ist. Links darunter befinden sich eine Tabelle „Analyse der wirtschaftlichen Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken in der Slowakei“ (Textdokument 2) sowie eine Grafik „Beschäftigtenzahl in der Automobil- und Zuliefererindustrie in der Slowakei 2000-2008“ (Bild-Textdokument 1). Unter der Grafik befindet sich die Textsequenz „Auf dem Sprung zur europäischen Auto-Großmacht“ (Textdokument 3), die aufgrund der blauen Farbe und Schriftgröße als Zwischenüberschrift identifiziert werden kann. Nach Textdokument 3 folgt ein Textblock „Volkswagen (...) Landesdurchschnitt“ (Textdokument 4), der in die rechte Seitenspalte übergeht und diese quantitativ dominiert. Etwa 1 cm unter Textdokument 4 findet sich die Zwischenüberschrift „Abhängig von der Autoindustrie“ (Textdokument 5) des anschließend folgenden Textblocks „Beinahe (...) und -Monitoren“ (Textdokument 6). Rechts neben dem Textdokument 6, das auf der linken Spalte der Seite 87 fortgeführt wird, befinden sich vier Textsequenzen (Textdokument 7), die sich anhand der Nummerierung und Markanz als Arbeitsaufgaben identifizieren lassen. Das obere Drittel der Seite 87 wird von einer Karte „Standorte und Entwicklung der Pkw-Produktion in der Slowakei 2000-2008“ (Bild-Textdokument 2) ausgefüllt. Durch die beiden sich darunter befindenden Bild-Textdokumente, von denen das linke laut Bildunterschrift die „Automobilproduktion in Europa 1999 und 2008“ (Bild-Textdokument 3) und das rechte ein „Auto aus slowakischer Produktion“ (Bild-Textdokument 4) abbildet, kann die Seite als bilddominiert charakterisiert werden.

Hinsichtlich der Relevanzsetzungen aufgrund von Zwischenüberschriften und fett gedruckten Wörtern können als Themen die Autoproduktion und die Autoindustrie in Zusammenhang mit Abhängigkeit und Macht festgestellt werden. Bereits die Kapitelüberschrift weist auf eine weitere thematische Fokussierung hin; so geht es um die Autoindustrie in der Slowakei. Dabei stellt das Wort „Slowakei“ eine Synekdoche dar, denn es sind eigentlich slowakische Unternehmen gemeint, die als „neue Autobauer Europas“ charakterisiert werden.

In den Textdokumenten wird die schwerpunktmäßige wirtschaftliche Ausrichtung der Slowakei auf die Autoindustrie differenziert betrachtet. So wird diese einerseits positiv im Sinne eines wichtigen Wirtschaftszweiges beschrieben, andererseits werden auch negative Dimensionen aufgezeigt, die sich aus einer einseitigen Ausrichtung auf Autoindustrie ergeben. Die (gestiegene) Relevanz der Automobilindustrie in der Slowakei wird auf der Doppelseite grafisch anhand der Bild-Textdokumente 1-3 verstärkt, wobei insbesondere die Seite 87 bildlich dominiert ist. In Bild-Textdokument 4, das ein Auto aus slowakischer Produktion abbildet, schwingen die Konnotationen „elegant“, „teuer“ und „modern“ mit. Diese Prädikationen verbinden sich in der Folge mit der slowakischen Autoindustrie, die insofern zumindest bildlich als erfolgreich dargestellt wird.

Die Arbeitsaufgaben zielen in erster Linie darauf ab, dass die Schülerinnen ihr Wissen über die Autoindustrie in der Slowakei vertiefen. Eine detailliertere Untersuchung der didaktischen Dimension des Textdokuments 15 wird im folgenden Abschnitt unternommen.

5.5.2.5 Didaktische Dimension

Das Unterkapitel über die slowakische Autoindustrie vermittelt eine ausschließlich unternehmerische Perspektive auf Industrie. So werden Schülerinnen in Textdokument 15 aufgefordert, sich in die Rolle eines Investors zu versetzen, um Pro- und Kontra-Argumente bezüglich einer Standortauswahl in der Slowakei zu entwickeln. Aus den Textdokumenten 2 und 4 geht hervor, dass der slowakische Staat arbeitsrechtliche Bedingungen zugunsten der Arbeitgeber verändert hat und dass die Personalkosten im Vergleich zu Deutschland weitaus niedriger sind, wobei „niedrige Löhne“ und eine „niedrige Steuerbelastung“ von den Schulbuchautorinnen als wirtschaftliche Stärken eingeordnet werden und „schnell steigende Lohnkosten“ als wirtschaftliche Risiken. Durch den unternehmerischen Blick, den die Doppelseite hinsichtlich des thematischen Gegenstands vermittelt und durch die Investorinnen-Rolle werden Schülerinnen wahrscheinlich nicht nur lernen, dass eine Standortwahl in der Slowakei hinsichtlich des Faktors Arbeit als sinnvoll zu betrachten ist, sondern dass ein niedriges Lohnniveau generell als wirtschaftliche Stärke zu betrachten ist. Aufgrund der Gegenüberstellung eines alten und eines neuen Ruhrgebiets bzw. einer modernen und einer alten Industrie, kann zudem geschlussfolgert werden, dass auf einen normativen Vergleich von Industriezweigen gezielt wird. So wird beispielsweise vermittelt, dass die Elektrotechnik eine moderne, fortschrittliche Industriebranche ist, während Steinkohle als veralteter Industriezweig dargestellt wird. Ebenfalls auf einen Vergleich zielt das Unterkapitel über die Autoindustrie in der Slowakei ab. Hierbei sollen die Schülerinnen unter anderem lernen, die Situation der Autoindustrie in verschiedenen (europäischen) Nationen zu vergleichen.

Bezüglich des „Konzeptuellen Deutungswissens“ (GPJE 2004: 13) kann konstatiert werden, dass die didaktische Dimension in den untersuchten Kapiteln in *Entdecken und Verstehen 3* sowohl eine Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit als auch eine Verbesserung methodischer Fähigkeiten intendiert. Dabei bezieht sich das Erlernen politischer Urteilsfähigkeit ausschließlich auf Sachurteile; ein Kompetenzerwerb im

Hinblick auf Werturteile ist nicht vorgesehen.⁴⁵ Der Kompetenzzuwachs hinsichtlich methodischer Fähigkeiten wird vor allem durch das Lesen und/oder Erstellen von Diagrammen, Karten und Tabellen forciert; außerdem werden verschiedene mediale Zugänge durch die Arbeitsaufgaben nahegelegt.

5.5.2.6 Resümee

Bis auf das Kapitel „Wirtschaft im Strukturwandel“, das Industrie explizit thematisiert, liegt im Schulbuch *Entdecken und Verstehen 3* nur eine thematische Subsumtion vor. Dies gilt besonders für die historisch-geografisch ausgerichteten Kapitel „Rohstoffe nachhaltig nutzen“ und „Weltmächte: Russland und USA“, weshalb eine interdisziplinäre thematische Ausrichtung des Themas Industrie nur bedingt bestätigt werden kann. Allerdings sind interdisziplinäre Tendenzen in den untersuchten Kapiteln zu erkennen; so werden im Kapitel „Das Ruhrgebiet gestaltet seine Zukunft“ neben ökonomischen auch geografische Lerninhalte vermittelt.

Im Schulbuch sind bezüglich Industrie hauptsächlich zwei Topoi auszumachen. Zum einen wird ein Bild des Wandels vermittelt, das sich bereits in den Auftaktseiten widerspiegelt. Dabei wird der Strukturwandel nicht nur zwischen den Wirtschaftssektoren und den einzelnen Industriezweigen aufgezeigt, sondern der Wandel wird umfassend auch mit den einhergehenden Veränderungen in der Region (Ruhrgebiet) verknüpft. Die von den Schulbuchautorinnen eingenommene Perspektive ist dabei distanziert und differenziert. Zum anderen wird Industrie funktional-numerisch dargestellt. So werden die slowakische Autoindustrie und der Strukturwandel im Ruhrgebiet vor allem durch Tabellen und Grafiken dargestellt, die quantitative Größen vermitteln. Die Perspektive der Schulbuchautorinnen im Unterkapitel „Die Slowakei – ein neuer Autobauer Europas“ kann als einseitige Arbeitgeberinnen-Perspektive identifiziert werden, wodurch insgesamt innerhalb des Industriediskurses in *Entdecken und Verstehen 3* tendenziell eine Perspektive aus Sicht der Arbeitgeberinnen dominiert.

5.5.3 Grünberg u.a. (2015): Projekt G1

5.5.3.1 Allgemeine Grunddaten

Das im Klett-Verlag erschienene Schulbuch *Projekt G1* (Best.-Nr. 978-3-12-408943-4) ist für die 5. und 6. Klasse der Fächer Politik und Gesellschaft (Bremen) und Gesellschaftslehre (Niedersachsen) konzipiert und kann in Bremen sowohl an Oberschulen als auch an Gymnasien eingesetzt werden. Es handelt sich bei der 2015 herausgegebenen Ausgabe um die erste Auflage einer neuen Schulbuchreihe für den gesamten Bereich der Sekundarstufe I. Neben der Ausgabe für Bremen/Niedersachsen umfasst die Werkreihe auch Ausgaben für Rheinland-Pfalz und Berlin/Brandenburg, von denen einige 2017 erscheinen. Zusätzlich zum Schulbuch existiert ein gleichnamiges Begleitband für Lehrkräfte. *Projekt G1* umfasst 304 Seiten, die in 15 Kapitel untergliedert sind.

5.5.3.2 Diskursform

Bezüglich der diskurseigenen Strukturierungsform verfügt *Projekt G1* über ein Inhaltsverzeichnis (Grünberg u.a. 2015: 3-5), eine dem Inhaltsverzeichnis vorausgehende Doppelseite mit Erläuterungen zu den verschiedenen Seitenarten und ein Stichwortverzeichnis (Grünberg u.a. 2015: 302-303). Die sich teilweise auf

⁴⁵ Zum Unterschied zwischen Sach- und Werturteilen im Rahmen der politischen Urteilsfähigkeit siehe GPJE 2004: 15.

der Innenseite des Covers befindliche erläuternde Doppelseite trägt die Überschrift „So lernst du mit Projekt G“, wodurch erkennbar wird, dass sich die Erläuterungen an Schülerinnen richten. Es wird darüber informiert, dass das Schulbuch über Auftaktseiten, Arbeitsseiten, Sonderseiten, Methodenseiten und Trainingsseiten verfügt. Die in die Kapitel einführenden Doppelseiten sind mit farbigen Kreisen markiert, die Aufschluss darüber geben, ob das jeweilige Kapitel thematisch eher dem Fach Geschichte, Erdkunde oder Politik zuzuordnen ist.

Die 15 Kapitel bestehen dem Inhaltsverzeichnis zufolge in sequenzieller Abfolge aus folgenden Themenbereichen: Schule, Gesellschaftslehre, Orientierung/Zeit, Steinzeit, Familie, altes Ägypten, Norddeutschland, Deutschland/Europa, die Griechen, Rom, Landwirtschaft, Leben/Arbeit, Umwelt und Naturereignisse. Allerdings werden diese Themen im Inhaltsverzeichnis sprachlich variiert, das heißt altersgruppenspezifisch paraphrasiert und didaktisch gebrochen vorgestellt. So lautet beispielsweise das Kapitel für den Themenbereich Landwirtschaft „Landwirte versorgen uns“ und das Kapitel für das Thema Steinzeit „Vom Leben der frühen Menschen“ (Grünberg u.a. 2015: 3-4).

Anhand des Inhaltsverzeichnisses lässt sich vermuten, dass explizite Thematisierungen von Industrie insbesondere im 12. Kapitel „Leben und arbeiten in Stadt und Land“ (Grünberg u.a. 2015: 230-251) zu finden sind. Diese Vermutung wird durch das Stichwortverzeichnis bestätigt, das Begriffe, die den Industriediskurs umfassen, im 12. Kapitel verortet. Das Kapitel beginnt mit der Thematisierung der Stadt Wolfsburg, die als „Stadt der Autos“ bezeichnet wird. Dem schließen sich Unterkapitel zu den Städten Hamburg und Hannover an, wobei im ersten Fall der „Welthafen“ Thema ist und im zweiten Fall der Status einer Landeshauptstadt. Es folgen Unterkapitel zum städtischen Leben allgemein, wobei insbesondere das tägliche Pendeln thematisiert wird. Mit den Verweisen auf den Autobau und die Wertindustrie liegen damit explizite Thematisierungen von Industrie vor. Demzufolge sind innerhalb des Kapitels „Leben und arbeiten in Stadt und Land“ auch die für die Diskursanalyse relevanten Dokumente zu vermuten.

Eine Raumanalyse anhand des 12. Kapitels ergibt, dass dem Thema Industrie etwa 7,6 Prozent Raumanteil zukommt, was im Vergleich zu den anderen Themen einen durchschnittlichen Raumanteil darstellt.

5.5.3.3 Ersteindrucksanalyse

Das Verhältnis von Text und Bild bei den Schulbuchseiten in *Projekt G1* liegt etwa bei 1:3, sodass von einer Bilddominanz ausgegangen werden kann. Die thematische Aufbereitung und die auf den Arbeitsseiten formulierten Arbeitsaufträge sind an den Erfahrungen der Schülerinnen ausgerichtet.

Die Einheit „Leben und arbeiten in Stadt und Land“ wird anhand des Gegensatzes zwischen Stadt und Land eröffnet, wodurch unterschiedliche Lebens- und Wohnräume aufgezeigt werden (Grünberg u.a. 2015: 230-231). Den Schülerinnen soll das Bild vermittelt werden, dass es verschiedene Arten zu Leben gibt; dagegen wird das Thema Arbeit auf den Auftaktseiten bildlich nicht repräsentiert. Auch bezüglich der Thematisierung von Industrie spielt der Lebens- und Erfahrungsraum von Schülerinnen eine wichtige Rolle. So werden die Wertindustrie und die Autoindustrie anhand der Städte Wolfsburg und Hamburg dargestellt. Vermutlich soll die Einbettung des für Schülerinnen der 5. und 6. Klasse abstrakten Themas Industrie in reale Städte ihrer näheren Umgebung dazu führen, dass das Thema begreifbarer wird. Bei der Darstellung der Autoindustrie fällt auf, dass das Thema Arbeit bildlich nicht repräsentiert wird. Stattdessen werden zwei Automodelle des Unternehmens Volkswagen werbetauglich dargestellt, außerdem werden zwei Karten der Stadt Wolfsburg abgebildet, wobei jeweils eine alte und moderne Version gezeigt

wird. Die Darstellung von alten und zeitgenössischen Karten und Automodellen lässt vermuten, dass die Autorinnen das Bild einer Entwicklung von Stadt und Autoindustrie vermitteln wollen. Auch die Werftindustrie wird am Lebens – und Erfahrungsraum der Schülerinnen dargestellt, was bereits im Teaser zu erkennen ist, der darauf hinweist, dass sich am Hamburger Hafen riesige „Legosteine“ auf Schiffen stapeln – womit in Wirklichkeit Container gemeint sind (Grünberg u.a. 2015: 234). Ein erstes systematisches Durchblättern des Schulbuchs bestätigt die Vermutung, dass explizite Thematisierungen von Industrie im Kapitel „Leben und arbeiten in Stadt und Land“ vorzufinden sind. Innerhalb des Kapitels wird Industrie auf der Doppelseite „Wolfsburg – Stadt der Autos“ (Grünberg u.a. 2015: 232-233) sowie auf der Doppelseite „Welthafen Hamburg“ (Grünberg u.a. 2015: 234-235) explizit thematisiert, weshalb Dokumente dieser beiden Unterkapitel für die Diskursanalyse herangezogen werden.

5.5.3.4 Formale und thematische Analyse

Seiten 232/233

Insgesamt befinden sich auf der Doppelseite vier Bild-Textdokumente und 13 Textdokumente, wobei ein Sachtext derart gelayoutet ist, dass er beide Seiten umfasst. Dieser Umstand rechtfertigt eine gemeinsame Betrachtung beider Seiten. Die obere Hälfte der Seite 232 wird von einer geografischen Karte „Wolfsburg 1930“ (Bild-Textdokument 1) und zwei Farbfotos ausgefüllt, von denen eines ein gelbes Auto abbildet und mit der Bildunterschrift „Der VW-Käfer: das am längsten gebaute Auto der Welt“ versehen ist (Bild-Textdokument 2). Das zweite Farbfoto, das sich unter Bild-Textdokument 2 befindet, bildet ein rotes Auto ab und ist mit der Bildunterschrift „Der VW Golf VII: eines der aktuellen Modelle“ versehen (Bild-Textdokument 3). In der unteren Hälfte der Seite ist der Text „Wolfsburg – Stadt der Autos“ (Textdokument 1) zu erkennen, der durch die grüne Farbe und Schriftgröße als Kapitelüberschrift identifiziert werden kann. Unter der Kapitelüberschrift ist ein Teaser „Am Kanal (...) wuchs eine Stadt“ (Textdokument 2) auszumachen, dessen Text ebenfalls in grün gehalten ist. Etwa 1,5 cm weiter unten auf der Seite befindet sich links ein Textblock „Wusstest du schon (...) Schloss“ (Textdokument 3), der sich typografisch von den weiteren Textblöcken der Doppelseite unterscheidet. Dieser Eindruck wird durch den fett gedruckten Textbeginn „Wusstest du schon“ bestätigt, dem zu entnehmen ist, dass es sich hierbei um eine Zusatzinformation handelt. Rechts neben Textdokument 3 befindet sich ein Textblock „1938 wurde (...) Salzgitter“ (Textdokument 5), der mit einer grünen Zwischenüberschrift „Eine neue Stadt entsteht“ (Textdokument 4) betitelt ist. Zwei weitere Textblöcke sind in der rechten Spalte auszumachen, von denen der obere Text „Seit den 1950er-Jahren (...) gebaut“ (Textdokument 7) die grüne Zwischenüberschrift „Der Erfolgskäfer“ (Textdokument 6) trägt und der untere, auf Seite 233 weitergehende Text „Im VW-Werk (...) abgeholt werden“ (Textdokument 9), die grüne Zwischenüberschrift „Wolfsburg heute“ (Textdokument 8). Ein letzter Textblock „Weitere Anziehungspunkte (...) Ferdinand Porsche“ (Textdokument 11) befindet sich auf Seite 233 im unteren Drittel mit der Zwischenüberschrift „Mehr als nur eine ‚Autostadt‘“ (Textdokument 10). Unter der Zwischenüberschrift sind sieben kleinere Textsequenzen (Textdokument 12) auszumachen, die sich durch ihre Nummerierung und den grünen Hintergrund von der restlichen Doppelseite abheben und als Arbeitsaufgaben identifiziert werden können. Des Weiteren befinden sich noch oben links auf der Seite 233 eine Tabelle „Entwicklung der Einwohnerzahl Wolfsburgs“ (Textdokument 13) und oben rechts eine Karte von Wolfsburg „Wolfsburg heute“ (Bild-Textdokument 4).

Textdokument 1 strukturiert die Doppelseite thematisch vor. So ist davon

auszugehen, dass dieses Kapitel vornehmlich von der Stadt Wolfsburg handelt, die – als „Stadt der Autos“ prädiert – thematisch mit der Autoindustrie verbunden wird. Konkretisiert wird die thematische Schwerpunktsetzung durch Textdokument 2, das die Entwicklung der Stadt Wolfsburg auf ein Autowerk zurückführt. Durch strukturalistische Operationen können weitere Relevanzsetzungen verdeutlicht werden. So haben die Textdokumente 4,6,8 und 10 eine thematische Strukturierungsfunktion, indem sie die zeitliche Abfolge des Textinhalts – die Entwicklung der Stadt Wolfsburg – chronologisch widerspiegeln. Auch die Bild-Textdokumente 1-4 strukturieren die Doppelseite thematisch. Zwischen Bild-Textdokument 1, das Wolfsburg im Jahr 1930 abbildet und Bild-Textdokument 4, auf dem das heutige Wolfsburg zu sehen ist, befinden sich Bild-Textdokumente 2 und 3, auf denen Automodelle des Volkswagen-Konzerns zu sehen sind. Durch die Positionierung der Bild-Textdokumente 2 und 3 in der Mitte der beiden Karten wird die Bedeutung des Konzerns für die Stadt herausgestellt; so lautet die kodierte Botschaft, dass sich die Stadt nur durch das Unternehmen zu dem entwickeln konnte, was sie heute ist. Als einziges Wort innerhalb der Textdokumente der Doppelseite ist „Standort“ fett gedruckt, wodurch eine weitere Relevanzsetzung markiert wird.

Nach der Lektüre der Textdokumente 5,7,9 und 11 stellt sich heraus, dass der Titel des Kapitels irreführend ist. Es geht thematisch nicht um die Stadt Wolfsburg, sondern um den Volkswagen-Konzern, der als gemeinsame semantische Achse der genannten Textdokumente sowie der Bild-Textdokumente 2 und 3 auszumachen ist. Zwar wird die Stadt Wolfsburg erwähnt und erhält beispielsweise die Prädikation „Industriestadt“, jedoch überwiegt quantitativ und qualitativ eine Thematisierung des Volkswagen-Konzerns. So erfährt man in den Textdokumenten 5,7 und 9 unter Verwendung von Superlativen, dass der Käfer das „erfolgreichste“ Auto war, heute der Golf das „meistgebaute“ Volkswagen-Modell ist und das Volkswagen-Werk die „größte“ Autofabrik Europas. Was die Relation von Text und Bild anbelangt, kommt den genannten Textdokumenten eine verstärkende Funktion hinsichtlich der im Bild vorhandenen Signifikate zu. Betrachtet man die Bild-Textdokumente 2 und 3, auf denen ein VW-Golf und ein VW-Käfer zu sehen sind, wird die Text-Bild-Dependenz deutlich. Auch die Thematisierungsweise des Volkswagen-Konzerns als wichtiges und erfolgreiches Unternehmen wird durch die bildliche Botschaft verstärkt; so enthalten die beiden Bild-Textdokumente die Konnotationen „Eleganz“, „Fahrspaß“ und „Freiheit“.

Als Prädikationen im Hinblick auf das Verhältnis von Industrie und Stadt können Wachstum, Harmonie und Profit ausgemacht werden. Diese Merkmalzuschreibungen im Diskurs gehen mit Differenzsetzungen einher. So werden Probleme und Konflikte⁴⁶, die in einem Industrie-Stadt-Verhältnis entstehen können wie Umweltbelastung oder negative Implikationen durch wirtschaftliche Abhängigkeit, nicht thematisiert.

Die in Textdokument 12 dargestellten Arbeitsaufträge haben hauptsächlich die Funktion, das in den Textdokumenten der Doppelseite explizierte Wissen zu vertiefen. Das primäre didaktische Ziel, das durch die Aufgaben erreicht werden soll, ist, dass Schülerinnen die herausragende Rolle des Volkswagen-Unternehmens bei der Stadtentwicklung von Wolfsburg erkennen.

⁴⁶ Insbesondere der Abgasskandal, in den Volkswagen seit September 2015 verwickelt ist und der sich nur wenige Monate nach der Schulbucherstellung ereignete, zeigt eindrücklich, wie sinnvoll eine differenzierte Darstellung von (Industrie-)Unternehmen ist.

Seiten 234/235

Die Doppelseite verfügt über fünf Bild-Textdokumente und 13 Textdokumente. Die beide Seiten umfassenden und thematisch eine Einheit bildenden Sachtexte sowie die thematisch aufeinander abgestimmten Bildelemente rechtfertigen eine gemeinsame Analyse beider Seiten. Auf Seite 234 befindet sich oben links eine 3x4 cm große Karte von Deutschland (Bild-Textdokument 1), auf der der Standort des Hamburger Hafens markiert ist. Daneben ist ein Farbfoto „Containerhafen Hamburg“ (Bild-Textdokument 2) auszumachen, das farblich und quantitativ die Seite dominiert. In der Seitenmitte kann der Text „Welthafen Hamburg“ (Textdokument 1) anhand der Größe und grünen Farbe als Kapitelüberschrift ausgemacht werden. Darunter befindet sich ein grüner Teaser „Fahrräder, Erdöl (...) auf Schiffe!“ (Textdokument 2). Auf der Seite unten links sind zwei Textblöcke auszumachen, die sich typografisch von den anderen Textblöcken der Doppelseite unterscheiden lassen. Sowohl der obere Textblock „Kai (...) entladen“ (Textdokument 3) als auch der untere Textblock „Umschlagplatz (...) umgeladen“ (Textdokument 4) können anhand der formalen Gestaltung als Zusatzinformationen gedeutet werden. Die untere Seitenhälfte verfügt über zwei Spalten, die jeweils aus einem Textblock und einer Zwischenüberschrift bestehen. Dabei trägt der Textblock in der linken Spalte „Morgens um (...) im Jahr“ (Textdokument 5) die grüne Zwischenüberschrift „Container in Bewegung“ (Textdokument 6) und der Textblock der rechten Spalte „Ob Gewürze (...) transportiert“ (Textdokument 7) die Zwischenüberschrift „Güter über Güter“ (Textdokument 8). Auf Seite 235 befindet sich im oberen Viertel eine Grafik „Umschlagplatz Hamburger Hafen“ (Bild-Textdokument 3), unter der rechts eine weitere Grafik „Container“ (Bild-Textdokument 4) zu erkennen ist. Links daneben ist eine letzte Grafik „Arten des Güterumschlags“ (Bild-Textdokument 5) auszumachen. In der linken Spalte der Seite befinden sich zwei mit grünen Zwischenüberschriften versehene Textblöcke. Der obere Textblock „Ein gut (...) Europas“ (Textdokument 9) trägt die Zwischenüberschrift „Das Tor zur Welt“ (Textdokument 10) und der untere Textblock „Der Hamburger Hafen (...) repariert“ (Textdokument 11) die Zwischenüberschrift „Arbeitsplatz Hamburg“ (Textdokument 12). Das untere Viertel der Seite hat einen grünen Hintergrund und verfügt über sechs kürzere Textsequenzen (Textdokument 13), die anhand der Form als Arbeitsaufgaben identifiziert werden können.

Eine erste inhaltliche Relevanzsetzung markiert Textdokument 1, das Hamburg als „Welthafen“ bezeichnet. Durch die synekdochische Bezeichnung – so kann die gesamte Stadt Hamburg kein Hafen sein – wird sogleich eine quantitative Dimension des Themas Hafenindustrie deutlich. Dabei wird nicht nur der Eindruck vermittelt, dass die Hafenindustrie ein großer Industriesektor sei, sondern durch das Determinativkompositum „Welthafen“ schwingen im Hinblick auf die Hafenindustrie zudem die Konnotationen „global“ und „vernetzt“ mit. Diese Zuschreibungen finden sich ebenfalls in Textdokument 10, das den Hamburger Hafen als „Tor zur Welt“ metaphorisch prädiziert. Eine ebenfalls synekdochische Funktion kommt der Textsequenz „Der Hamburger Hafen ist Arbeitsstätte für 140.000 Menschen“ im Textdokument 11 zu. So steht hier der Hamburger Hafen für die einzelnen Betriebe, die sich im Hafengebiet befinden, wodurch die quantitative Dimension des Themas nochmals verstärkt wird. Weitere Relevanzsetzungen werden anhand der Zwischenüberschriften und der fett gedruckten Wörter innerhalb der Textblöcke sichtbar. Demnach geht es auf der Doppelseite vor allem um Container, Güterarten, Arbeit und Welthandel. Die thematische Schwerpunktsetzung wird durch Bild-Textdokument 2, das eine Vielzahl an Containern im Hamburger Hafen abbildet, sowie durch Textdokument 2 bekräftigt, das bereits verschiedene Güterarten aufzählt und ihre Lagerung im Hafen thematisiert. Dabei wird die Lagerung der Güter

altersgruppenspezifisch paraphrasiert, indem die Container als „Legosteine“ bezeichnet werden.

Nach der Lektüre der Textdokumente wird ersichtlich, dass die Doppelseite einen Einblick in die Hafenindustrie vermitteln möchte. Der formal und inhaltlich erste der vier größeren Textblöcke, Textdokument 5, ist „angefeatured“ und wechselt demzufolge vom Konkreten ins Allgemeine. Dies kann ebenfalls als altersgruppenspezifische Thematisierungsweise gedeutet werden; so kann ein narratives Beispiel für Schülerinnen der 5. und 6. Klasse das abstrakte Thema Hafenindustrie begreifbarer machen. Hinsichtlich der Thematisierungsweise ist zudem der parataktische Stil auffällig, der den Eindruck einer wahrhaften Schilderung der „Realität“ vermittelt. Die Vermittlung einer „richtigen“, „wahren“ Darstellung des Diskurses wird durch den teilweise normativen Sprachstil zusätzlich verstärkt. So kann man in Textdokument 5 erfahren, dass die Arbeit im Hafen gut organisiert sein „muss“ und dass ankommende Güter möglichst schnell weiter transportiert werden „sollen“. Warum das jeweils so sein muss bzw. sein soll, wird dagegen nicht thematisiert.

Die primäre Funktion der Arbeitsaufträge liegt darin, dass Schülerinnen das vorhergehende Textwissen vertiefen, wobei ihnen insbesondere die wirtschaftliche Rolle des Hamburger Hafens und die Funktion des Güterumschlags bewusst werden sollen.

5.5.3.5 Didaktische Dimension

Industrie wird in *Projekt G1* anhand konkreter Orte vermittelt, wobei teilweise versucht wurde, das Prinzip der Exemplarität als didaktischen Rahmen zu verwenden. So erfolgen die Darstellung der Autoindustrie anhand der Stadt Wolfsburg und die Darstellung der Werftindustrie anhand der Stadt Hamburg, wobei der Hamburger Hafen und der Volkswagen-Konzern exemplarisch für die jeweiligen Industriezweige stehen. Der thematische Zugang soll zudem durch altersgruppenspezifisch paraphrasierte Sprache erleichtert werden. Die Thematisierung gesellschaftlicher Strukturen anhand nahegelegener Regionen entspricht dabei der curricularen Zielsetzung, Schülerinnen der 5. und 6. Jahrgangsstufe vor allem Orientierungswissen zu vermitteln.

In dem Kapitel über die Autoindustrie erfährt man nichts über industrielle Prozesse; der Faktor Arbeit wird numerisch-funktional dargestellt („Die Zahl der Mitarbeiter beträgt etwa 54.000“, Grünberg u.a. 2015: 232). Durch die exponierte Darstellung des Volkswagen-Konzerns als wichtiges, harmonisch und ursprünglich mit der Stadt verbundenes Unternehmen, werden vor allem zwei Effekte erzielt. Zum einen wird gelernt, dass das Verhältnis zwischen Unternehmen und Städten ein natürliches, sich gegenseitig positiv befruchtendes Verhältnis ist und zum anderen wird vermittelt, dass der Volkswagen-Konzern ein „gutes“ und „wichtiges“ Unternehmen ist. Die positive, affirmative Darstellung des Unternehmens findet ihren Ausdruck in einer gleichermaßen orientierten „Bestätigungsdidaktik“, die zumeist eine Konsolidierung des Textwissens („Nenne Voraussetzungen, die für die Ansiedlung des VW-Werkes von Bedeutung waren“, Grünberg u.a. 2015: 232) darstellt. Ökonomisches Lernen wird hier zu einem Lernen *über* ein Unternehmen⁴⁷, Ziele ökonomischer Bildung wie Urteilsfähigkeit oder Mündigkeit (Hedtke 2014b: 313) werden nicht ansatzweise angestrebt. Das Kapitel über den Hamburger Hafen ist dagegen nicht auf ein Unternehmen zugeschnitten, sondern vermittelt ein eher multiperspektivisches Bild

⁴⁷ Das „Lernen über ein Unternehmen“ gipfelt in der Aufgabenstellung „Recherchiere im Internet, welche Automodelle an den Produktionsstandorten Wolfsburg, Dresden, Emden und Bratislava gefertigt werden- Lege dazu eine Tabelle an“ (Grünberg u.a. 2015: 233).

der Hafenindustrie, indem neben globalem Handel auch der Hafen als Arbeitsplatz dargestellt wird. Allerdings lässt sich die Tendenz zur „Bestätigungsdidaktik“ auch in diesem Kapitel finden. So sollen Schülerinnen beispielsweise anhand eines Textdokuments auf der Seite erläutern, *warum* der Hamburger Hafen ein großer Arbeitsgeber ist, wobei präsupponiert wird, *dass* der Hamburger Hafen ein großer Arbeitgeber ist.

5.5.3.6 Resümee

Im Schulbuch *Projekt G1* wird Industrie im Rahmen einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Städten und (Industrie-)Unternehmen dargestellt. Dabei wird das Verhältnis zwischen Industrie und Stadt als konfliktfrei und sich gegenseitig bereichernd charakterisiert, was durch die in den Kapiteln vorhandene konsolidierende und repetitive Bestätigungsdidaktik verschärft wird. Hierbei wird ein Prozess des Einschleifens von Bedeutungen sichtbar, der verdeutlicht, dass herrschendes Wissen und dominante Diskurse in erheblichem Maße auf Redundanzen und Paraphrasierungen beruhen. An den Stellen, an denen Wissen nicht mehr explizit hinterfragt wird, wird auf ein vorbewusstes, automatisches Verstehen gesetzt. Die thematischen Elemente wie „Autostadt“ und „Erfolgskäfer“ gehören im Zusammenhang mit der Autoindustrie zu diesem fraglosen Wissen, das sich Schülerinnen wahrscheinlich unhinterfragt aneignen, weil die Struktur des Schulbuchwissens selbst es nahelegt. Industrie wird in *Projekt G1* nicht nur aus unternehmerischer Perspektive geschildert, sondern sie wird auch anhand von Unternehmen dargestellt. Die Darstellung des Volkswagen-Konzerns ist dabei derart positiv, dass der Doppelseite eine werbewirksame Funktion unterstellt werden kann. Hinzu kommt, dass die Thematisierungsweise den Faktor Arbeit nahezu ausblendet; so sind Menschen auch bildlich nicht repräsentiert. Falls Arbeit doch erwähnt wird, dann in einer funktional-numerischen Darstellungsweise. Durch die Dethematisierung von Arbeit und den thematischen Stadtbezug entsteht ein Bild, das Industrie paradoxerweise als zugleich lokal-konkret und entmenschlicht-abstrakt präsentiert.

III. Ergebnisteil

6 Diskussion

Im Folgenden wird zunächst auf die übergeordnete Fragestellung der Arbeit rekurriert und diskutiert, wie Ökonomie – exemplarisch anhand des Industriediskurses – in den untersuchten Schulbüchern dargestellt wird. Anschließend erfolgt eine Zuordnung der in den analysierten Schulbüchern vorhandenen Industriediskursen zu den im theoretischen Teil der Arbeit thematisierten Ansätzen ökonomischer Bildung. In diesem Zusammenhang wird auch untersucht, inwiefern die ökonomische Darstellung den Kriterien des Beutelsbacher Konsens⁴⁸ entspricht. Eine Überprüfung der Vereinbarkeit der ökonomischen Darstellung mit dem Beutelsbacher Konsens erscheint relevant, da eine Vereinbarkeit gegeben sein muss, wenn ökonomische Lerninhalte im Politikunterricht behandelt werden (Piller 2016: 88) und somit auch die untersuchten Politikschulbücher diesen Anforderungen genügen sollten. Schließlich werden die Diskurse der untersuchten Schulbücher verglichen und mögliche Unterschiede im Hinblick auf ökonomische Thematisierungsweisen und

⁴⁸ Der Beutelsbacher Konsens ist ein didaktischer Minimalkonsens, der die Grundsätze Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Vermittlung von Analysefähigkeit beinhaltet (Wehling 1977: 179-180).

Jahrgangsstufen aufgezeigt.

Die Ausgangsfrage der Arbeit, wie Ökonomie in Politikschulbüchern dargestellt wird, wurde im empirischen Teil anhand des Industriediskurses exemplarisch untersucht. Im Zuge der Analyse hat sich herausgestellt, dass im Rahmen des Industriediskurses vor allem der Strukturwandel innerhalb der Industriezweige sowie die Auto- und Hafenindustrie in den Schulbüchern thematisiert werden. Dabei wurde vonseiten der Schulbuchredaktionen auf spezifische Darstellungs- und Unterscheidungsformen zurückgegriffen, die sich anhand der Schulbuchanalyse auf die sechs Merkmale bzw. Muster *Ambivalenz*, *modern/vormodern*, *Wandlung*, *Ortsbezogenheit*, *Arbeitgeberinnenfokussierung* und *Abstraktheit* verdichten lassen. Die Beobachtungskategorie *Ambivalenz* drückt sich im Industriediskurs darin aus, dass Industrie sowohl positiv als auch negativ konnotiert dargestellt wird, was insbesondere anhand der Differenz alt/neu ausgedrückt wird. Dadurch entsteht ein widersprüchliches, jedoch gleichzeitig vielfältiges Bild von Industrie. Als Abgrenzungskriterium fungiert hierbei die Differenz *modern/vormodern*, die zudem einen zeitlichen und qualitativen Unterschied markiert. So wurde zwischen einem modernen und einem vormodernen Ruhrgebiet unterschieden, wobei beiden Ruhrgebieten jeweils „typische“ Industriesektoren zugeschrieben wurden. Die Kategorie „Wandlung“ ist sowohl auf Regionen als auch auf Industriesektoren bezogen vorzufinden. So wird der regionale Wandel bzw. die Veränderung der Umwelt in *Projekt G1* anhand einer Stadtentwicklung (Wolfsburg) und in *Entdecken und Verstehen 3* sowie in *Gesellschaft bewusst 7/8* anhand des Wandels einer Region (Ruhrgebiet) dargestellt. In diesem Zusammenhang ist der Ortsbezug als weitere Kategorie auszumachen. So wird die Hafenindustrie in *Gesellschaft Bewusst 7/8* anhand der Stadt Papenburg und in *Projekt G1* anhand der Stadt Hamburg, die Autoindustrie in *Projekt G1* anhand der Stadt Wolfsburg sowie in *Entdecken und Verstehen 3* anhand der Slowakei dargestellt. Trotz der Ortsbezogenheit, die grundsätzlich einen thematischen Zugang erleichtern kann, überwiegt in der thematischen Darstellungsweise eine Abstraktheit, die sich zum einen aus der Fokussierung auf Objekte (Autos, Schiffe, Steinkohle) anstatt auf Subjekte (Beschäftigte, Unternehmerinnen) und zum anderen aus der überwiegend funktional-numerischen bildlichen Darstellung (Tabellen, Grafiken) ergibt. Schließlich ist eine Arbeitgeberinnenperspektive als Beobachtungskategorie auszumachen, die in allen drei untersuchten Schulbüchern – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – tendenziell überwiegt. Zusammen mit dem fehlenden Subjektbezug führt die Arbeitgeberinnenperspektive letztlich dazu, dass der Industriediskurs in den untersuchten Schulbüchern keinen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweist. Aus dem theoretischen Teil lassen sich nun Kriterien⁴⁹ für eine Zuordnung der dargestellten thematischen Diskurse zu den Ansätzen ökonomischer Bildung ableiten. So können für die sozioökonomische Bildung die Kriterien *Interdisziplinarität*, *Subjektorientierung* und *Multiperspektivität* ausgemacht werden, wobei der Subjektbezug einen schülerorientierten Unterricht erfordert. Gemäß dem sozioökonomischen Ansatz muss ökonomischer Unterricht in erster Linie aus einer Arbeitnehmerinnen- bzw. Verbraucherinnenperspektive erfolgen und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Beschäftigten thematisieren (*Arbeitnehmerinnenperspektive*). Dabei müssen im Unterricht die Prinzipien der *Konflikt- und Problemorientierung* beachtet, eine Vielfalt an Theorien und Werten zugelassen und eine Utopiefähigkeit ermöglicht werden (*Theorie- und Wertevielfalt*). Des Weiteren ist das Prinzip der *Exemplarität* anzuwenden, das zugleich mit einer subjektiven Bedeutsamkeit verbunden sein muss. Schließlich ist auf eine

⁴⁹ Die abgeleiteten Kriterien sind im Folgenden kursiv dargestellt.

Methodenvielfalt zu achten. Kriterien, die für eine Zuordnung zum ökonomistischen Ansatz abgeleitet werden können, sind *Disziplinentorientierung*, *Monodisziplinarität*, *Kompetenzorientierung* und die Orientierung am Modell des Rationalen Handelns (*Rationalhandlungsmodell-Orientierung*). Durch die Orientierung an der Disziplin anstatt am Subjekt ist keine personenbezogene Perspektive auszumachen. Stattdessen kann als weiteres Kriterium eine *wirtschaftswissenschaftliche Perspektive* ausgemacht werden, die mit dem Bildungsziel einer Ökonomisierung des Denkens und Handelns einhergeht.

Nun kann anhand der Kriterien untersucht werden, ob sich die in den untersuchten Schulbüchern vorhandenen Industriediskurse den beiden ökonomischen Ansätzen zuordnen lassen. Hinsichtlich der Perspektive kann konstatiert werden, dass keines der Schulbücher den Industriediskurs aus einer Arbeitnehmerinnenperspektive schildert, was unter anderem auf den mangelnden Subjektbezug zurückzuführen ist. Insbesondere in *Projekt G1* erfolgt die Thematisierung von Industrie überwiegend aus einer unternehmerischen Perspektive. Dabei wird das Thema nicht nur *aus* der Sichtweise von Unternehmen geschildert, sondern – im Falle der Autoindustrie – auch *über* ein Unternehmen (Volkswagen) berichtet. Eine ähnliche Perspektive und Thematisierungsweise liegt in *Gesellschaft bewusst 7/8* vor, das den Industriediskurs ebenfalls vornehmlich aus unternehmerischer Perspektive darstellt und hinsichtlich der Wertindustrie auch über ein Unternehmen (Meyer-Werft) berichtet. Die Unternehmen werden in beiden Fällen ausschließlich positiv dargestellt, wobei didaktisch auf eine Wirtschaftlichkeit/Effizienz abgezielt wird. Es kann also vielmehr von einer Arbeitgeberinnenperspektive ausgegangen werden. Daneben ist eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive zu erkennen, die sich unter anderem an der in den Schulbüchern vorzufindenden thematischen Relevanz von Standort- und Produktionsfaktoren widerspiegelt.

Die Darstellung von Industrie erfolgt in den untersuchten Schulbüchern in der Regel exemplarisch, jedoch ist angesichts des fehlenden Subjektbezugs keine subjektive Bedeutsamkeit der Beispiele zu erkennen, was eine erforderliche Bedingung des Exemplarischen Prinzips ist. In diesem Zusammenhang ist zudem ein Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens zu konstatieren, da alle drei Schulbücher die darin geforderte Vermittlung von Analysefähigkeit nur stark eingeschränkt beachten. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass außer in *Entdecken und Verstehen 3* in den Schulbüchern keine Konflikt- oder Problemorientierung auszumachen ist. Stattdessen überwiegt ein konfliktfreies, affirmatives und harmonisches Bild von Ökonomie. Zusammen mit der einseitigen Thematisierung von Industrie aus Sicht von Arbeitgeberinnen muss ein Mangel an Multiperspektivität unterstellt werden, der mit einem Verstoß gegen das Kontroversitätsgebot einhergeht. Die fehlende Kontroversität wird – neben der ostentativ positiven Beschreibung des Volkswagenkonzerns in *Projekt G1* – in besonderem Maße anhand des kaum thematisierten Faktors Arbeit offenbar, der lediglich in *Entdecken und Verstehen 3* und *Gesellschaft bewusst 7/8* im Zusammenhang mit Effizienz thematisiert wird, wobei jeweils ein niedriges Lohnniveau als positiv dargestellt wird und die Arbeitnehmerinnenperspektive dethematisiert bleibt. An dieser Stelle führt die fehlende Kontroversität zu einem Verstoß gegen das Überwältigungsverbot, denn eine Entwicklung eines eigenständigen Urteils zur Entlohnung wird durch die einseitige Vermittlung der unternehmerischen Perspektive verhindert.

Im Hinblick auf die Aufgabenstellungen und Abbildungen ist eine Methodenvielfalt zu konstatieren, die eine interdisziplinäre Dimension aufweist. So wird Industrie in allen drei Schulbüchern unter anderem durch geografische Karten vermittelt und in *Entdecken und Verstehen 3* sowie in *Gesellschaft bewusst 7/8* wird das Prinzip der Nachhaltigkeit, das curricular als geografischer Lerninhalt eingeordnet wird (Die

Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2006b: 27), im Zusammenhang mit Industrie thematisiert. Während methodische Fähigkeiten im Rahmen der didaktischen Dimension vermittelt werden, kann das für die Bereiche der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit nicht festgestellt werden. Somit kann konstatiert werden, dass die untersuchten Schulbuchkapitel kein *konzeptuelles Deutungswissen* (GPJE 2004: 13-14) vermitteln. Ob sich die Schulbücher an einem Rationalhandlungsmodell mit dem Akteur des *homo oeconomicus* oder eher an einem pluralen Akteur orientieren, kann anhand des untersuchten Diskurses nicht abschließend geklärt werden, da die Darstellung der Akteursebene dafür zu vage bleibt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den untersuchten Diskursen weder der ökonomistische Ansatz noch der sozioökonomische Ansatz idealtypisch vertreten ist. Allerdings kann konstatiert werden, dass insbesondere durch den unternehmerisch-wirtschaftswissenschaftlichen Fokus und den fehlenden Subjektbezug eine Tendenz der untersuchten Schulbücher zum ökonomistischen Ansatz besteht, wobei die Unterschiede zwischen den Verlagen minimal sind. Eine Tendenz zum ökonomistischen Ansatz ist zudem durch die überwiegend abstrakt-funktionale Darstellung gegeben, die den in Abschnitt 2.3 als klassisch ökonomistisch bestimmten Kategorien „Abstraktheit“ und „Funktionalität“ entsprechen. Aufgrund der hegemonial vertretenen arbeitgeberinnenfreundlichen Positionen in der Struktur des Schulbuchwissens lässt sich vermuten, dass entweder der Einfluss von Unternehmen eine wichtige Rolle bei der Schulbucherstellung gespielt hat oder innerhalb der Schulbuchredaktion eine mehrheitlich arbeitgeberinnenfreundliche Ideologie vertreten war. In jedem Fall wird durch die innerhalb des Schulbuchwissens vorzufindenden und durch verschiedene „Akteure in der Diskursarena“ (Höhne 2003: 19) erzeugten hegemonialen ideologischen Sinnstrukturen der Charakter des Schulbuchs als *Politicum* offenbar.

Im Hinblick auf das Verhältnis von Schulbuch und Lehrplan lassen sich eine qualitative Diskrepanz und eine quantitative Kongruenz konstatieren. So kann die Vermutung, dass die analysierten Schulbücher gemäß des thematisch rahmenden Bildungsplans „Gesellschaft und Politik“ im Rahmen ihrer didaktischen Aufbereitung insbesondere die politische Urteils- und Handlungskompetenz fördern, nicht bestätigt werden. Vielmehr zielen die Arbeitsaufgaben auf ein Textverständnis ab; Möglichkeiten zur kritischen Reflexion und Beurteilung von ökonomischen Sachverhalten bieten sie kaum. In diesem Zusammenhang kann die These, dass ökonomische Lerninhalte im Politikunterricht zumeist kritisch und problemerzeugend betrachtet würden, zumindest nicht für den Industriediskurs der untersuchten Politikschulbücher bestätigt werden. Eine Übereinstimmung von Schulbuch und Lehrplan konnte hinsichtlich der quantitativen Dimension festgestellt werden. So geht aus den Schulbuchanalysen hervor, dass der Anteil ökonomischer Lerninhalte innerhalb der Schulbücher mit höherer Jahrgangsstufe zunimmt, was den Vorgaben der Bildungspläne entspricht.

Die Darstellung des Industriediskurses innerhalb der Schulbücher unterscheidet sich auch hinsichtlich der fokussierten Jahrgangsstufen. So werden die Sachtexte im Schulbuch *Projekt G1*, das für die Jahrgangsstufen 5 und 6 konzipiert ist, sprachlich altersgruppenspezifisch paraphrasiert und ökonomische Lerninhalte als konfliktfrei dargestellt, wobei insbesondere das harmonische Verhältnis zwischen Stadt und Industrie auffällt. In *Gesellschaft bewusst 7/8* wird zwar das Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Umwelt thematisiert, jedoch überwiegt ebenfalls ein konfliktfreies Bild von Ökonomie. Das für die 9. und 10. Klasse konzipierte Schulbuch *Entdecken und Verstehen 3* stellt dagegen den untersuchten ökonomischen Diskurs als überwiegend multiperspektivisch und konfliktiv dar. Eine solche Thematisierungsweise erweckt den Eindruck, dass man Schülerinnen mit zunehmenden Alter vermehrt zutraut zu

verstehen, dass Ökonomie und Gesellschaft keine ausschließlich harmonischen, konfliktfrei funktionierenden Gebilde darstellen, sondern von unterschiedlichen Interessen geprägt sind, was zu Konflikten und Problemen führen kann. Da sich die Schulbücher aber nicht nur hinsichtlich der Klassenstufen, sondern auch hinsichtlich der Verlage unterscheiden, kann die unterschiedliche Thematisierungsweise auch auf die verschiedenen Verlage zurückzuführen sein. Eine abschließende Klärung erfordert die Hinzuziehung weiterer Schulbücher und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

Die Verstöße gegen den Beutelsbacher Konsens, die überwiegende Darstellung von Ökonomie als konfliktfreies, harmonisches Phänomen sowie die Tendenz zur ökonomistischen Darstellung sind im Hinblick auf ihre Funktionen für Lernende zumindest bedenklich. Denn die ökonomistische Bildung reflektiert die fortschreitende Ökonomisierung gesellschaftlicher Lebensbereiche nicht kritisch, sondern gibt die Vorstellungen von Selbstoptimierung an die Lernenden weiter und passt letztere damit an ihre Umwelt an. In diesem Zusammenhang muss – wie HEDTKE zurecht anmerkt – über die Legitimation einer solchen normativen Bildung nachgedacht werden (Hedtke 2014a: 93). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Auswirkungen, die eine unternehmerinnenfreundliche und konfliktfreie Darstellung ökonomischer Lerninhalte auf Schülerinnen hat, kaum feststellbar sind. So seien die Effekte einer externen Anreizsteuerung nur unzureichend prognostizierbar, da die Reaktionen von Subjekten unberechenbar seien. Gleiches gelte in der Regel für wirtschafts- oder politikdidaktische Überwältigungen der Lernenden (Hedtke 2014a: 86). Außerdem können die Ergebnisse weder auf die gesamten innerhalb der Schulbücher vorzufindenden ökonomischen Diskurse noch auf den Unterricht übertragen werden, da zum einen ausschließlich der Industriediskurs analysiert wurde und es zum anderen unklar bleibt, inwiefern die untersuchten Schulbücher tatsächlich eingesetzt werden.

7 Kriterienkatalog zur kritischen Schulbucherschließung

Neben der Schulbuchforschung, dem Staat und den Nutzerinnen erfolgt eine kritische Betrachtung des Mediums Schulbuch auch durch Fachdidaktikerinnen, wobei umfassende Modelle zur Schulbuchanalyse für die Politische Bildung bisher fehlen (Langner 2007a: 147). Diese Lücke soll im Folgenden – zumindest ansatzweise – durch die Erstellung eines Kriterienkatalogs zur kritischen Schulbucherschließung gefüllt werden. Für die Erstellung des Katalogs werden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse und allgemeine Standards, die ein (Politik-)Schulbuch erfüllen muss – und die zum Teil in Abschnitt 2.2 dargelegt wurden – herangezogen und mit den von LANGNER formulierten Aspekten und Leitfragen zur Schulbucherschließung in der Politischen Bildung zusammengeführt (Langner 2007a: 148).

Für die Formulierung der Kriterien werden die methodisch-didaktische Dimension, die thematische und mediale Darstellung sowie die intentionale Ebene berücksichtigt. Die Notwendigkeit der Hinzuziehung der Dimension der medialen und thematischen Darstellung ergibt sich aus den Ergebnissen des empirischen Teils der Arbeit. Letzterem ist außerdem zu entnehmen, dass die methodisch-didaktische Dimension zur kritischen Schulbucherschließung als relevant einzustufen ist, da sie unter anderem mit thematischen Relevanzsetzungen und inhaltlichen Zielvorstellungen verknüpft ist. Hinsichtlich der Perspektive der Didaktik unterscheidet man generell eine allgemeindidaktische und eine fachdidaktische Sichtweise (Detjen 2001: 469). Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive betrachtet soll das Schulbuch den Unterricht ergänzen und sowohl inhaltlich als auch methodisch unterstützen. Für die Aneignung des Lerngegenstands ist es zudem wichtig, dass das Schulbuch –

besonders hinsichtlich der Aufgabenstellungen – verschiedene kognitive Niveaus abdeckt. Außerdem müssen im Schulbuch Passagen enthalten sein, die ein fachspezifisches Methodenlernen ermöglichen. Da das Schulbuch, wie die vorangegangene Analyse bestätigt hat, insbesondere als *Politicum* zu begreifen ist, muss bei einer kritischen Schulbuchanalyse auch danach gefragt werden, welche Intentionen die Autorinnen mit ihrer Darstellung verfolgen und welche gestalterischen Mittel genutzt werden, damit diese Intentionen erreicht werden. Schließlich ist zu beleuchten, welche Interessen und Instanzen die Erstellung des Schulbuchs beeinflusst haben (Detjen 2001: 470-471). Abb. 7 stellt nun den Entwurf eines Kriterienkatalogs zur kritischen (Politik-)Schulbucherschließung dar, der auf den vorangegangenen Überlegungen und den empirischen Ergebnissen der in dieser Arbeit durchgeführten diskursanalytischen Untersuchung von Schulbüchern basiert.

Kriterien und Leitfragen	Thematische Darstellung	<p><i>Multiperspektivität:</i> Nehmen die Schulbuchautorinnen verschiedene Perspektiven ein?</p> <hr/> <p><i>Konfliktorientierung:</i> Wird Politik dargestellt als ein auf normativen Regeln zurückzuführender, konfliktiver Prozess?</p>	Auch wenn der Kriterienkatalog in erster Linie zur kritischen Analyse von
	Mediale Darstellung	<p><i>Themenrelevanz:</i> Sind die durch Markanz, Position und Raumanteil auszumachenden thematischen Relevanzsetzungen im Hinblick auf die Lernziele als sinnvoll einzustufen?</p>	
	Methodik und Didaktik	<p><i>Methodenvielfalt:</i> Existiert in dem Schulbuch(-kapitel) eine Methodenvielfalt? Werden unterschiedliche Sozialformen berücksichtigt?</p> <hr/> <p><i>Differenzierung:</i> Decken die Aufgabenstellungen verschiedene kognitive Niveaus ab?</p> <hr/> <p><i>Zielgruppenorientierung:</i> Orientieren sich die thematische Darstellung und die didaktische Ausrichtung an den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen?</p>	
	Intention	<p><i>Kontroversität:</i> Werden kontroverse Themen entsprechend dargestellt? Werden bei normativen Positionen Alternativen berücksichtigt?</p> <hr/> <p><i>Transparenz:</i> Werden eventuell bestehende Zugehörigkeiten der Schulbuchautorinnen zu Organisationen offengelegt?</p>	

Politikschulbüchern vorgesehen ist, lässt er sich generell zur kritischen Erschließung sozialwissenschaftlicher Schulbücher verwenden. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass der Katalog nicht den Anspruch hat, eine abgeschlossene Sammlung aller relevanten Kriterien darzustellen. Vielmehr soll der Kriterienkatalog ein erster Schritt für die Erstellung eines umfassenden Modells zur (kritischen) Schulbuchanalyse für die Politische Bildung sein. Seine primäre Funktion liegt dabei in seiner Rolle als praktisch-didaktisches Hilfsmittel für die Planung von Politikunterricht, bei dem

Schulbücher eingesetzt werden.

8 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, wie Wirtschaft in aktuellen Politikschulbüchern dargestellt wird. Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde zunächst das Schulbuch im theoretischen Teil der Arbeit als Medium definiert, das soziales und staatlich legitimes Wissen an ein spezifisches Publikum vermittelt und das neben einer informatorischen und pädagogischen insbesondere durch eine politische Dimension geprägt ist. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass die politische Dimension gerade bei Politikschulbüchern eine zentrale Rolle spielt, da Perspektiven auf politische Gegenstände abhängig von Kontexten und Interessen sind. Insofern konnte angenommen werden, dass der Herstellungsprozess von Politikschulbüchern im besonderen Maße von den spezifischen Interessen der Verlage und den ideologischen Positionierungen der Autorinnen beeinflusst wird, weshalb Politikschulbücher den Grundsätzen der Multiperspektivität und Kontroversität entsprechen sollten. Diesen Kriterien sollten Schulbücher auch nach Ansicht der Vertreterinnen des sozioökonomischen Ansatzes entsprechen, der neben dem ökonomistischen Ansatz beleuchtet wurde. Eine Darlegung des Forschungsstands zur ökonomischen Bildung in Schulbüchern erweckte sodann den Eindruck, dass Schulbuchanalysen zu ökonomischen Themen bisher in erster Linie ideologiekritisch erfolgten und die Forscherinnen sich jeweils in ihren Positionierungen bestätigt sahen, wodurch es anhand der – im Übrigen nur begrenzt vorhandenen – Schulbuchanalysen zu ökonomischen Lerninhalten nicht möglich war, eindeutige Aussagen zu ökonomischen Darstellungsweisen in Schulbüchern zu machen. Anschließend wurde die curriculare Verankerung ökonomischer Bildung beleuchtet, wobei insbesondere die curriculare Verankerung in Bremen fokussiert wurde. Dabei konnte festgestellt werden, dass ökonomische Lerninhalte in allen sozialwissenschaftlichen Fächern in Bremen integriert sind und gemäß des Bildungsplans „Gesellschaft und Politik“ handlungsorientiert unterrichtet werden und zur Verbesserung politischer Urteilsfähigkeit beitragen sollen.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde die Fragestellung zunächst konkretisiert und die methodische Vorgehensweise dargelegt. Nach einer Bestimmung des Forschungsdesigns als qualitativ und diskursanalytisch wurde die Thematische Diskursanalyse als Methode methodologisch begründet und ihr theoretischer Bezugsrahmen dargelegt. Für die anschließende Korpusbestimmung und die Auswahl des thematischen Diskurses wurden qualitative und quantitative Kriterien zugrunde gelegt. Die kriteriengeleitete Sample- und Themenauswahl ergab einen Korpus von drei Politikschulbüchern unterschiedlicher Verlage und Jahrgangsstufen sowie eine thematische Begrenzung auf den Industriediskurs. Nach einer exemplarisch anhand des Korpusmaterials aufgezeigten Durchführung der Methode wurden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse dargelegt und ausgewertet. Die Resultate der Schulbuchanalyse wurden im Ergebnisteil im Hinblick auf die zugrunde liegenden Fragestellungen verglichen, hinsichtlich des Beutelsbacher Konsenses diskutiert und den Ansätzen ökonomischer Bildung zugeordnet. Die Ergebnisse der Diskussion waren unter anderem die Grundlage für die nachfolgende Erstellung eines Kriterienkatalogs zur kritischen Schulbucherschließung, der Lehrkräften als Hilfsmittel für die Planung von Politikunterricht dienen kann.

Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit nach der Darstellung von Ökonomie in Politikschulbüchern wurde in Abschnitt 5 exemplarisch anhand des Industriediskurses untersucht. Dabei konnten als thematische Schwerpunkte der

Strukturwandel sowie die Industriezweige der Auto- und Hafenindustrie herausgestellt werden, wobei ökonomische Lerninhalte in der Regel konfliktfrei und unternehmensfreundlich dargestellt wurden. Als thematisch strukturierende Merkmale bzw. Muster konnten *Ambivalenz*, *modern/vormodern*, *Wandlung*, *Ortsbezogenheit*, *Arbeitgeberinnenfokussierung* und *Abstraktheit* festgestellt werden. Da Schulbücher ein – temporär und lokal organisiertes – soziales und dominantes Konsenswissen repräsentieren (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 592), konnten die diskursstrukturierenden Muster Aufschluss über das politische Selbstverständnis einer Gesellschaft geben. Des Weiteren klären Schulbüchern darüber auf, welches (ökonomische) Wissen die an der Schulbucherstellung beteiligten Akteure (Behörden, Autorinnen, Didaktiken, Organisationen) für derart relevant betrachten, dass es an die nächste Generation weitergegeben werden soll. Insofern konnte die Schulbuchanalyse zweierlei zeigen. Zum einen werden ökonomische Verhältnisse derzeit als ambivalent und im Wandel befindlich gesehen, was insbesondere an den – thematisch dominierenden und zusammenhängenden – Differenzen vormodern/modern und alt/neu deutlich wird. Zum anderen bedeutet die Arbeitgeberinnenfokussierung bei gleichzeitigem Ausblenden des Faktors Arbeit hinsichtlich des Verhältnisses von Kapital und Arbeit eine Relevanzsetzung zugunsten des Kapitals. Dieser Befund geht jedoch nicht zwangsläufig mit einer Vermittlung ökonomistischer Bildung einher. So stellte sich heraus, dass die untersuchten Schulbücher anhand des Industriediskurses keinem der beiden Ansätze ökonomischer Bildung zugeordnet werden können, obschon eine Tendenz zur ökonomistischen Darstellung auszumachen ist. Diese Tendenz zum ökonomistischen Ansatz zeichnete sich bei den Schulbüchern des Klett- und Westermann-Verlags deutlicher ab als beim Schulbuch des Cornelsen-Verlags. Die Beantwortung der Frage, ob sich die Verlage generell in ihrer Perspektive auf ökonomische Bildung unterscheiden, bedarf einer breiteren Untersuchung von Schulbüchern und kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Als weiterer Befund konnte herausgestellt werden, dass die thematische Darstellungsweise in keinem der untersuchten Schulbücher den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses entspricht. So konnten sowohl eine fehlende Vermittlung von Analysefähigkeit als auch gegen das Kontroversitätsgebot verstoßende Inhalte ausgemacht werden. Des Weiteren wurden die analysierten Schulbücher mit Bremer Lehrplänen sozialwissenschaftlicher Fächer verglichen, wobei der Bildungsplan des Fachs „Gesellschaft und Politik“ eine zentrale Rolle spielte. Hierbei konnte herausgestellt werden, dass die Politikschulbücher mit dem Bildungsplan einerseits hinsichtlich des quantitativen Anteils ökonomischer Lerninhalte übereinstimmen, dass aber andererseits qualitativ erhebliche Diskrepanzen bestehen. Insofern kann die selektierende, filternde Funktion von Lehrplänen für die untersuchten Politikschulbücher nur für die quantitative Dimension bestätigt werden.

Die Befunde, dass die thematischen Darstellungsweisen in den analysierten Politikschulbüchern gegen den Beutelsbacher Konsens verstoßen und eine ökonomistische Tendenz erkennen lassen, sind differenziert zu beurteilen. Zum einen gehen mit einer ökonomistischen Bildung Anpassungen der Lernenden an Ökonomisierungsprozesse einher, die konträr zur in der politischen Bildung allgemein akzeptierten Zielvorstellung von der politischen Mündigkeit stehen (Sander 2014: 21, 28-29). Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass die damit verbundenen Auswirkungen auf Schülerinnen kaum festzustellen sind. Ebenfalls ist zu betonen, dass sich die Ergebnisse der hier durchgeführten Schulbuchanalyse ausschließlich auf die untersuchten Schulbücher und den darin enthaltenen Thematisierungen von Industrie im Besonderen beziehen lassen. Inwiefern sich die Ergebnisse auf weitere Politikschulbücher übertragen lassen, ob sich die thematischen Diskurse innerhalb der Schulbücher in ihrer Darstellungsweise unterscheiden und welche Relevanz die

Ergebnisse für den tatsächlichen Unterricht haben, können Fragestellungen weiterer Untersuchungen sein. Um die Rolle von Schulbüchern im Unterricht zu erforschen, bieten sich im Anschluss an die vorliegende inhaltsanalytische Untersuchung vor allem rezeptionsanalytische empirische Untersuchungen an (Detjen 2001: 466).

Auch bezüglich des hier dargelegten Kriterienkatalogs bieten sich im Anschluss weitere Forschungen und Modifikationen an, die im besten Fall zu einem umfassenden Modell zur Schulbuchanalyse für die politische Bildung führen. In diesem Zusammenhang sind insbesondere Überlegungen hinsichtlich der Nutzerinnen anzustellen; denn auch wenn der Kriterienkatalog in erster Linie als Hilfsmittel für Lehrkräfte zur Planung von Politikunterricht gedacht ist, kann es didaktisch durchaus sinnvoll sein, die Beurteilung der Schulbücher den Lernenden zu überlassen. So könnte es sich, wie LANGNER vorschlägt, im Zuge eines medienreflektierenden politischen Lernens anbieten, Schulbücher von Schülerinnen kritisch analysieren und politisch beurteilen zu lassen (Langner 2007b: 210-211), wodurch letztere – ganz im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts – bei der Medienauswahl beteiligt würden.

9 Literaturverzeichnis

ALBERS, HANS-JÜRGEN (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, 1-22.

AUGUSTIN, CHRISTIAN U.A. (2011): Das IGL-Buch 3. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

AUGUSTIN, CHRISTIAN U.A. (2010): Das IGL-Buch 2. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

AUGUSTIN, CHRISTIAN U.A. (2009): Das IGL-Buch 1. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

BAHR, MATTHIAS U.A. (2015): Gesellschaft bewusst 7/8. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.

BAHR, MATTHIAS U.A. (2014): Gesellschaft bewusst 5/6. Niedersachsen Gesamtschule. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.

BAHR, MATTHIAS U.A. (2012): Durchblick Gesellschaftslehre 5/6. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.

BARTHES, ROLAND (1990): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BARTHES, ROLAND (1982): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BERGER-VON DER HEIDE, THOMAS (Hrsg.) (2015): Entdecken und Verstehen 1. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.

BERGER-VON DER HEIDE, THOMAS (Hrsg.) (2014): Entdecken und Verstehen 3. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.

BERGER-VON DER HEIDE, THOMAS (Hrsg.) (2011): Entdecken und Verstehen 2. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.

BESAND, ANJA (2011): Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und Medien. In: Dies. et al.: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., 133-146.

BÖCKLING, ULRICH (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOLTON, GARY/OCKENFELS, AXEL (2000): ERC: Theory of Equity, Reciprocity and Competition. In: *American Economic Review* 90, H. 1, 166-193.

BRANDENBERG, VERENA (2006): Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren. In: Rautenberg, Ursula/Titel, Volker (Hrsg.): Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft XVIII. Universität Erlangen-Nürnberg.

BUßMANN, HADUMOD (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner.

DE BEAUGRANDE, ROBERT-ALAIN/DRESSLER, WOLFGANG (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

DE SAUSSURE, FERDINAND (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.

DETJEN, JOACHIM (2007): Schulbuch. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 165-167.

DETJEN, JOACHIM (2001): Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. In: *Bildung und Erziehung* 4/2001, 459-482.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (DeGöB) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Text abrufbar unter: http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Zugriff am 17.05.2016).

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2012): Wirtschaft-Arbeit-Technik. Bildungsplan für die Oberschule. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2009): Soziologie. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2008a): Geografie. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2008b): Politik. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2008c): Wirtschaftslehre. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2006a): Wirtschaft-Arbeit-Technik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 – 10. Bremen.

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2006b): Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 – 10. Bremen.

DIE WELT (2004): Meyer Werft schöpft nach schwerem Jahr wieder Hoffnung. Artikel abrufbar unter: <http://www.welt.de/print-welt/article285168/Meyer-Werft-schoepft-nach-schwerem-Jahr-wieder-Hoffnung.html> (Zugriff am 20.06.2016).

ECK, GUISKARD U.A. (2008a): TERRA 1. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.

ECK, GUISKARD U.A (2008b): TERRA 2. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.

ECKINGER, EVA (2016): Massentierhaltung, Maisanbau und Co: Schulbuch in der Kritik. In: *agrarheute*. Text abrufbar unter: <http://www.agrarheute.com/news/massentierhaltung-maisanbau-co-schulbuch-kritik> (Zugriff am 29.06.2016).

ECO, UMBERTO (1972): Einführung in die Semiotik. München: Wilhelm Fink.

ENGARTNER, TIM (2016): Schluss mit der Werbung an Schulen! In: *Süddeutsche Zeitung*. Text abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-und-wirtschaft-klasse-kunden-1.2945696> (Zugriff am 11.05.2016).

ENGARTNER, TIM/KRISANTHAN, BALASUNDARAM (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

EßER, MELANIE U.A. (2014): Durchblick Gesellschaftslehre 7/8. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.

FAMULLA, GERD (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ Universität Bielefeld – 28. September 2012. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

FEUCHTHOFEN, JÖRG (2008): Ökonomische Bildung. Abgrund Schulbuch. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 60 (2008), 4-5.

FISCHER, ANDREAS/ZURSTRASSEN, BETTINA (2014): Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

FISCHER, KURT GEORG (1993): Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

FUCHS, ECKARDT/NIEHAUS, INGA/STOLETZKI, ALMUT (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.

GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE) (2004): Anforderungen an Nationale

Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Auflage. Schwabach/Ts: Wochenschau Verlag.

GEMEINSCHAFTSAUSSCHUSS DER DEUTSCHEN GEWERBLICHEN WIRTSCHAFT (GGW) (2010) (Hrsg.): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/2010). Autoren: Jongebloed, Hans-Carl/Remmele, Bernd/Retzmann, Thomas/Seeber, Günther. Essen-Lahr-Kiel. Text abrufbar unter:
https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildende_n_Schulen.pdf (Zugriff am 04.05.2016).

GIERSBERG, SONJA U.A. (2014): Durchblick Gesellschaftslehre 9/10. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.

GIESECKE, HERMANN (2001): Warum Wirtschaft in der Geschichte der politischen Bildung marginal geblieben ist. In: *sowi-online journal*, 1/2001. Text abrufbar unter:
http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/gieseckewarum_wirtschaft_geschichte_politischen_bildung_marginal_geblieben_ist.html (Zugriff am 11.05.2016).

GIESECKE, HERMANN (1965): Didaktik der Politischen Bildung. München: Juventa-Verlag.

GRAMMES, TILMAN (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.

GRINDEL, SUSANNE/LÄSSIG, SIMONE (2007): Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich. Eine Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

GRÜNBERG, NINA U.A. (2015): Projekt G 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

GURVITCH, GEORGES (1972): The social frameworks of knowledge. New York: Harper & Row.

HANSEN, HANS HARALD (2008): Die psychologischen Geheimnisse der menschlichen Sprache. Richtig verstehen – richtig reagieren – mit TAI und TZI Mitarbeiter zum Erfolg führen. Hamburg: Diplomica.

HEDTKE, REINHOLD (2014a): Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

HEDTKE, REINHOLD (2014b): Ökonomisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

HEDTKE, REINHOLD (2014c): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

HEDTKE, REINHOLD (2005): Zwischen Integration und Vervolkswirtschaftlichung. „Sozialwissenschaft/Wirtschaft“ als Exempel für ökonomische Hegemonie und fachdidaktische Defizite. In: *Politisches Lernen*, 1-2/2005, 5-16.

HELFFERICH, CORNELIA (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

HELLMICH, SIMON NIKLAS (2014): Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

HÖHNE, THOMAS (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag, 423-453.

HÖHNE, THOMAS (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

HÖHNE, THOMAS/KUNZ, THOMAS/RADTKE, FRANK-OLAF (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

IG METALL (2010): Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen. Text abrufbar unter: <http://schule.dgb.de/materialien/++co++72a0fb66-199e-11e0-676c-00188b4dc422> (Zugriff am 11.05.2016).

INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (IÖB) (2016): Schüler-Portal Bremen. Abrufbar unter: <http://www.ioeb.de/projekte/schueler-portal-wwwio-netde-224> (Zugriff am 21.06.2016).

INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (IÖB) (2013): Praxiskontakte zwischen Schule und Wirtschaft: Zentrale Qualitätsanforderungen im Überblick. Positionspapier abrufbar unter <http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/130524%20Positionspapier%20Praxiskontakte.pdf> (Zugriff am 15.06.2016).

KAMINSKI, HANS/FRIEBEL, STEPHAN (2012): Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung. Text abrufbar unter: http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung_Downloadversion.pdf (Zugriff am 04.05.2016).

KAMINSKI, HANS/HÜBINGER, BERND/ZEDLER, REINHARD/STAUDT, WOLFGANG (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): *Zukunftsforum Politik*, Nr. 26. Sankt Augustin.

KELLER, REINER (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

KLEIN, HELMUT (2011): Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung. Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT.

KRAMER, BERND/SIPAR, NALAN (2015): Wirtschaft in der Schule: Arbeitgeber-Lobby stoppt Unterrichtsbuch. In: *Spiegel Online*. Text abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lobby-und-schule-arbeitgeberverband-stoppt-wirtschaftsbuch-a-1059654.html> (Zugriff am 04.04.2016).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN (2016a): Lernbuchliste 2016 – Bremen. Liste abrufbar unter: <http://lbl.lis.bremen.de/lbl.php?action=booklist> (Zugriff am 13.04.2016).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN (2016b): Richtlinien für die Lernbuchzulassung. Text abrufbar unter: <http://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.15393.de> (Zugriff am 14.04.2016).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN (2016c): Ökonomische Bildung – Verbraucherbildung. Abrufbar unter: <http://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.22215.de> (Zugriff am 21.06.2016).

LANGNER, FRANK (2007a): Schulbuch. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Planung Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 144-150.

LANGNER, FRANK (2007b): Medienbezogenes politisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-218.

LEWANDOWSKI, THEODOR (Hrsg.) (1994): Linguistisches Wörterbuch, 3 Bände, 6. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

LOERWALD, DIRK/MÜLLER, CHRISTIAN (2012): Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108 (3), 438-453.

MASSING, PETER (2006): Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 80-92.

MASSING, PETER (1995): Wege zum Politischen. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995: Leske und Budrich.

MAY, HERMANN (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: *APuZ*, 12/2011, 3-9.

NEUMANN, DOMINIK (2015): Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

NIEHAUS, INGA/STOLETZKI, ALMUT/FUCHS, ECKHARDT/AHLRICHS, JOHANNA (2011): Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen): im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Braunschweig.

NÖTH, WINFRIED (1985): Handbuch der Semiotik. Stuttgart: Metzler.

OLESCH, ILONA U.A. (2009): TERRA 3. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.

PÊCHEUX, MICHEL (1983): Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, Manfred/Woetzel, Harold (Hrsg.): Das Subjekt des Diskurses. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität. Berlin: Argument Verlag, 50-58.

PILLER, STEFFEN MARKUS (2016): Wirtschaft im Politikunterricht. Ökonomie, Ökonomische Bildung und Institutionenökonomik. Wiesbaden: Springer VS.

RETMANN, THOMAS (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: *GW-Unterricht* Nr. 125/2012, 41-58.

RETMANN, THOMAS (2011): Kompetenzen und Standards ökonomischer Bildung. In: *APuZ*, 12/2011, 15-21.

SANDER, WOLFGANG (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

SCHMIEDERER, ROLF (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

SEEBER, GÜNTHER/RETMANN, THOMAS/REMMELE, BERND/JOGENBLOED, HANS-CARL (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

SPACHINGER, OTHMAR (2009): Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs? In: Bosse, Dorit/Posch, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Die Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-249.

STEIN, GERD (1977): Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: Von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung. In: Stein, Gerd (Hrsg.): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Henn, 231-241.

STEINKE, INES (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt, 319-331.

TOULMIN, STEPHEN (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum.

TSCHIRNER, MARTINA (2008): Mehr Ökonomie in die Schule. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte, Leitbilder, Kontroversen. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung, 72-87.

VON ROSEN, RÜDIGER (2000): Wirtschaft in die Schule! Ein Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. In: *Gegenwartskunde*, Heft 1/2000, 49. Jg., 11-22.

WEBER, BIRGIT (2014): Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

WEHLING, HANS-GEORG (1977): Konsens a la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett.

WEIßENO, GEORG (2007): Schulfach. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, 341-346.



10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Element des Inhaltsverzeichnisses auf Seite 5 aus <i>Gesellschaft bewusst 7/8</i> (Bahr u.a. 2015).....	33
Abb. 2: Seite 232 aus <i>Projekt G1</i> (Grünberg u.a. 2015).....	34
Abb. 3: Strukturierungselemente der Seite 232 aus <i>Projekt G1</i> (Grünberg u.a. 2015).....	34
Abb. 4: Argumentationsschema nach Toulmin.....	37
Abb. 5: Exemplarische Strickleiter der Differenzen und Prädikationen im Industriediskurs.....	38
Abb. 6: Bild aus <i>Projekt G1</i> (Grünberg u.a. 2015: 232).....	39
Abb. 7: Kriterienkatalog zur kritischen Schulbucherschließung (in Anlehnung an Langner 2007a).....	81

11 Anhang

Quantitative Analyse der Themenfelder:

Thematische Vollerhebung⁵⁰ nach Inhalts- und Stichwortverzeichnis

Verlag Schulform (G/O) ⁵¹ Titel	Themen nach Inhalts- und Stichwortverzeichnis ⁵²
<p>Cornelsen: (O) Entdecken und Verstehen 1 / Politik – Gesellschaftslehre</p> <p>Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.) (2015): Entdecken und Verstehen 1. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.</p>	<p>Arbeitsbedingungen, Arbeitslose, Arbeitsteilung, Arbeitswelt, Aufstiegschancen, Ausbildung, Automobilindustrie, Banken, Berufe, Billigtourismus-Insel, Börse, Dienstleistungsfirmen, Drogenhandel, Eigenverantwortung, Einnahmequellen, Euro, Familieneinkommen, Forstwirtschaft, Gastarbeiter, Großunternehmen, Güterumschlag, Hafenunternehmen, Handelsplatz, Handwerksberufe, Hausarbeit, Importgüter, Industrialisierung, Industrie, Jugendarbeitsschutzgesetz, Kaufpreis, Kinderarbeit, Konkurrenz, Konsum, Landwirtschaft, Langzeitkosten, Leistungssteigerung, Marktplatz, Milchwirtschaft, Preiskampf, Preissteigerung, Sozialleistungen, Standort, Supermarkt,</p>

⁵⁰ Berücksichtigt wurden alle im Jahr 2016 für Gymnasien und Oberschulen im Bundesland Bremen zugelassenen Politikschulbücher der Verlage Klett, Cornelsen und Westermann.

⁵¹ Die Kennzeichnung „(G)“ bedeutet, dass die Bücher für Gymnasien zugelassen sind, die Kennzeichnung „(G/O)“, dass die Schulbücher sowohl für die Oberschule als auch das Gymnasium zugelassen sind und mit der Kennzeichnung „(O)“ sind Politikschulbücher versehen, die ausschließlich für Oberschulen zugelassen sind.

⁵² Explizite und implizite Thematisierungen des Industriediskurses sind in der Tabelle fett markiert.

	<p>Tourismus, Transitgüter, Verbraucher, Warenausfuhr, Warenverkehr, Wirtschaftsraum, Wirtschaftswachstum, Zulieferbetriebe, Zwangsarbeit</p>
<p>Cornelsen: (O) Entdecken und Verstehen 2 / Politik – Gesellschaftslehre</p> <p>Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.) (2011): Entdecken und Verstehen 2. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.</p>	<p>Achtstundentag, Aktienanteile, Aktiengesellschaft, Altersarmut, Arbeiterbewegung, Arbeiterklasse, Arbeitnehmer, Arbeitsbedingungen, Arbeitskraft, Arbeitskräftemangel, Arbeitslosengeld II, Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt, Armut, Armutsgrenze, Armutsrisiko, Aufstiegsmöglichkeiten, Ausbeutung, Ausbildung, Berufsplanung, Berufswahl, Bundesagentur für Arbeit, Deutscher Gewerkschaftsbund, Dreieckshandel, Eigentum, Einkommensverteilung, Einnahmequelle, Emissionshandel, Exportprodukt, Frauenarbeit, Frondienst, Gastarbeiter, Geldabgabe, Geringverdiener, Geschäftsfähigkeit, Gewerkschaften, Gewerkschaftsjugend, Gewinn, Gewinnbeteiligung, Grundherr, Grundsicherung, Handel, Haushaltsplan, Hilfsarbeiter, Industrialisierung, Industriestandort, Kapital, Kapitalisten, Kaufleute, Kinderarbeit, Konkurrenz, Korruption, Kredit, Langzeitarbeitslosigkeit, Lehnswesen, Leibeigenschaft, Lohnarbeit, Markt, Minijobs, Nachtarbeit, Nettoeinkommen, Rente, Rüstungsindustrie, Selbstständigkeit, Sklavenhandel, Sonntagsarbeit, Soziale Ungleichheit, Sozialhilfe, Spekulanten, Staatsschulden, Steuern, Streik, Taschengeldparagraf, Teilzeitarbeit, Tourismus, Unternehmer, Urlaubsgeld, Verkaufserlös, Wachstumsperiode, Währung, Weihnachtsgeld, Weltmarktpreise, Weltwirtschaft, Wirtschaftsgebiet, Wirtschaftskrise, Zinsen, Zölle, Zünfte</p>
<p>Cornelsen: (O) Entdecken und Verstehen 3 / Politik – Gesellschaftslehre</p> <p>Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.) (2014): Entdecken und Verstehen 3. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. Berlin: Cornelsen Verlag.</p>	<p>Achtstundentag, Angebot, Arbeitslosengeld II, Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt, Armutsfalle, Auslandsverschuldung, Autoindustrie, Beschäftigung, Betreuungsgeld, Betrieb, Betriebsrat, Billiglohnland, Binnenmarkt, Bundeshaushalt, Dienstleistungen, Dienstleistungssektor, Dienstleistungsstandort, Direktinvestitionen, Eigentum, Elterngeld, Existenzminimum, Frauenarbeit, Freie Marktwirtschaft, Gastarbeiter, Gazprom,</p>

	<p>Geflügelfleischproduktion, Generationenvertrag, Gewerkschaft, Globalisierung, Handel, Industrialisierung, Industrieland, Inflation, Käufer, Kinderarmut, Kollektivierung, Kombilohn, Konsumverhalten, Landwirtschaft, Lohn, Nachfrage, Markt, Marktmodell, Soziale Marktwirtschaft, Sozialistische Marktwirtschaft, Mikrokredit, Mindestlohn, Minijob, Niedriglohn, Planwirtschaft, Preisbildung, Rüstungsindustrie, Sonderwirtschaftszonen, Sozialhilfe, Sozialstaat, Sozialstaatsprinzip, Streik, Strukturwandel, Tarifautonomie, Tarifverhandlung, Tarifvertrag, Teilzeitbeschäftigung, Tourismus, Volkswagen, Welthandel, Welthandelsorganisation, Weltwirtschaft, Weltwirtschaftskrise, Weltwirtschaftsordnung, Wirtschaftsblöcke, Wirtschaftsmacht, Wirtschaftspolitik, Wirtschaftssektoren, Wirtschaftssystem, Wirtschafts- und Währungsunion, Wirtschaftswunder, Wochenmarkt, Zeitarbeit, Zwangsarbeit, Zwangskollektivierung</p>
<p>Klett: (G/O) Das IGL Buch 1</p> <p>Augustin, Christian u.a. (2009): Das IGL-Buch 1. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.</p>	<p>Ackerbau, Autobau, Bedürfnisse, Einkommen, Eurowährung, Export, Forstwirtschaft, Gewerbegebiet, Grundbedürfnisse, Handel, Holzwirtschaft, Import, Kinderarbeit, Mikrokredit, Opel, Taschengeld, Tourismus</p>
<p>Klett: (G/O) Das IGL Buch 2</p> <p>Augustin, Christian u.a. (2010): Das IGL-Buch 2. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.</p>	<p>Arbeiter, Armut, Bruttoinlandsprodukt, Geld, Gewerkschaften, Grundbedürfnisse, Industrialisierung, Investition, Kapital, Konsum, Krupp-Konzern, Landwirtschaft, Markt, Merkantilismus, Preis, Preisbildung, Soziale Frage, Soziale Sicherung, Standortfaktoren, Zunft</p>
<p>Klett: (G/O) Das IGL Buch 3</p> <p>Augustin, Christian u.a. (2011): Das IGL-Buch 3. Gesellschaftslehre/Weltkunde Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.</p>	<p>Aktiengesellschaft, Arbeitsteilung, Arbeitswelt, Aufsichtsrat, Binnenmarkt, Bruttoinlandsprodukt, Exportorientierung, Finanzmarkt, Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Gewerkschaften, Globalisierung, Hedgefonds, Inflation, Konkurrenz, Konsum, Produktivität, Mikrokredit, Nettozahler, Planwirtschaft, Produktionsfaktoren, Produktivität, Proletariat, Ressourcen, Soziale Marktwirtschaft, Sozialismus, Sozialstaat, Standortvorteil, Tarifpartner, Tarifverträge,</p>

	Wachstumsrate, Weltmarktführer, Weltwirtschaftskrise, Wirtschaftswandel
<p>Klett: (G/O) Projekt G1</p> <p>Grünberg, Nina u.a. (2015): Projekt G1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.</p>	<p>Agrarindustrie, Arbeitsteilung, Gewerbegebiet, Großmarkt, Güterumschlag, Industriegebiet, Kinderarbeit, Kinderarmut, konventionelle Landwirtschaft, Massengüter, Milchviehhaltung, Münzen, ökologische Landwirtschaft, Proletarier, sanfter Tourismus, Schweinemast, Spezialisierung, Standort, Stückgüter, Tauschhandel, Tourismus</p>
<p>Klett: (O) Terra 1⁵³ / Gesellschaftslehre</p> <p>Eck, Guiskard u.a. (2008a): TERRA 1. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.</p>	<p>Abgaben, Arbeiterkinder, Grundherr, Handel, Handwerk, Hanse, Lehenswesen, Zunft</p>
<p>Klett: (O) Terra 2 / Gesellschaftslehre</p> <p>Eck, Guiskard u.a. (2008b): TERRA 2. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.</p>	<p>Arbeitslosengeld, Beschäftigung, Bruttosozialprodukt, Dreieckshandel, Emissionshandel, Exporte, externe Kosten, fairer Handel, Geld, Generationenvertrag, Gewerkschaft, Großmarkt, Güterverkehr, Industrialisierung, Inflation, Kinderarbeit, Kolonialhandel, Landwirtschaft, Merkantilismus, Meyer-Werft, Rentenversicherung, Ressourcen, Skoda, Solidarität, soziale Marktwirtschaft, Sozialstaat, Sozialversicherung, Strukturhilfe, Tourismus, Welthandel, Weltwirtschaftskrise, Wirtschaft, Zulieferer</p>
<p>Klett: (O) Terra 3 / Gesellschaftslehre</p> <p>Olesch, Ilona u.a. (2009): TERRA 3. Geschichte Erdkunde Politik für Niedersachsen. Ausgabe für</p>	<p>Arbeitsteilung, Globalisierung, Grundbedürfnisse, kapitalistisch, Kinderarbeit, Planwirtschaft, Sonderwirtschaftszone, Soziale Marktwirtschaft, Sozialismus, Welthandel,</p>

⁵³ Bis zum 31.07.2016 erschienen laut LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN in der Lernbuchliste weiterhin die noch zugelassenen Lernbücher für die auslaufende Gesamtschule und Sekundarschule. Während des Forschungsprozesses wurden die Schulbücher der TERRA-Reihe bereits aus der Liste entfernt. Da aber für den Übergang gilt, dass die für die Gesamtschule zugelassenen Lehrwerke auch in der Oberschule eingesetzt werden können, werden die TERRA-Schulbücher dennoch berücksichtigt (Landesinstitut für Schule Bremen 2016a).

Hauptschule und Haupt-Realschule. Stuttgart: Ernst Klett.	Welthandelsgut, Welthandelsorganisation, Weltmarktpreis, Wirtschaft, Wirtschaftswunder
Westermann: (G/O) Durchblick Gesellschaftslehre 5/6 Bahr, Matthias u.a. (2012): Durchblick Gesellschaftslehre 5/6. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.	Aktiengesellschaft, Altlasten, Arbeit, Arbeitsteilung, Bedürfnisse, Bilanz, Branche, Gewerbegebiet, Handwerk, Industrie , Konzern, Landwirtschaft, Lebenshaltungskosten, Standortfaktor, Technologie, Volkswagen , Weltunternehmen, Wirtschaftsbereiche, Wirtschaftsraum
Westermann: (G/O) Durchblick Gesellschaftslehre 7/8 Eßer, Melanie u.a. (2014): Durchblick Gesellschaftslehre 7/8. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.	Aktiengesellschaft, Arbeit, Arbeiterfamilie, Armut, Armutsgrenze, Armutsrisiko, Bankrott, Dienstleistungen, Entwicklungsland, Erwerbsunfähigkeit, Export, Frondienst, Geld, Hartz-Gesetze, Hungerlohn, Industrierevier , Interessenverbände, Landwirtschaft, Lebensunterhalt, Manufaktur, Markt, Monopol, Oligopol, Polygopol, Proletarier, Produktionsmittel, Schwerindustrie , Solidarität, Soziale Frage, Soziales Sicherungssystem, Tourismus, Ware, Weltmarkt, Zoll
Westermann: (G/O) Durchblick Gesellschaftslehre 9/10 Giersberg, Sonja u.a. (2014): Durchblick Gesellschaftslehre 9/10. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.	Binnenmarkt, Boom, Bruttoinlandsprodukt, Bruttonationaleinkommen, Devisen, effizient, Entwicklungsland, Erwerbsunfähigkeit, Eurozone, Export, Fonds, Genossenschaft, Globalisierung, Großindustrie , Hartz IV, Import, Inflation, Investition, Kapitalflucht, Kapitalismus, Kaufkraft, Kinderarbeit, Konkurrenz, Konsument, Konsumgut, Marktwirtschaft, Mindestlohn, Monopol, Ökonomie, Planwirtschaft, Produktion, Produktivität, Schwarzmarkt, Sozialstaat, Soziale Marktwirtschaft, Soziale Sicherung, Sozialisierung, Staatsbankrott, Subventionen, Technologie, Treuhandgesellschaft, verstaatlichen, Währungsreform, Weltmarktpreis, Weltwirtschaftskrise, Wertpapier, Wirtschaftsboom, Wirtschaftsmetropole, Wirtschaftswunder, Wohlfahrt, Zoll, Zukunftsinvestitionen
Westermann: (G/O) Gesellschaft bewusst 5/6 Bahr, Matthias u.a. (2014): Gesellschaft bewusst 5/6. Niedersachsen Gesamtschule. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.	Grundbedürfnis, Industrie- und Gewerbegebiet, Kinderarbeit, Massengut, Müll, ökologische Landwirtschaft, Pendler, primärer Wirtschaftsbereich, sekundärer Wirtschaftsbereich , Standortfaktor, Standortnachteil, Standortvorteil, Stückgut, tertiärer Wirtschaftsbereich, Wirtschaftsraum, Zulieferbetrieb
Westermann: (G/O) Gesellschaft bewusst 7/8	Agrobusiness, Arbeitsteilung, Branche, Dienstleistung, Dreieckshandel, Dreifelderwirtschaft, Frondienst,

<p>Bahr, Matthias u.a. (2015): Gesellschaft bewusst 7/8. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.</p>	<p>Gewerkschaft, Grundherr, Güterumschlag, Güterverkehr, Handelshaus, Handelsstadt, Industrie, Industrialisierung, Kommunismus, Landwirtschaft, Lehen, Kinderarbeit, Massengut, Massenproduktion, Merkantilismus, öffentlicher Haushalt, Produktionsform, Proletarier, Ressource, Soziale Frage, Standortfaktor, Stückgut, Tourismus, Welthandel, Wirtschaftssektor, Zunft</p>
--	---

Quantitative Analyse der Themenfelder:

Kategorienbildung auf Grundlage der Vollerhebung

Kategorisierung nach Themenfeldern		Explizite Thematisierung im Inhalts- und/ oder Stichwortverzeichnis (Maximalwert ⁵⁴ : 15, Minimalwert: 0)
Arbeit		13
Armut		5
Beruf		6
Geld, Wertpapiere & Währung		9
Gesellschaftsformen		4
Güter & Waren		8
Handel		9
Indikatoren für Wirtschaftsleistung		7
Institutionen		7
Konjunkturphasen		6
Markt		9
Mitbestimmung (inner- und außerbetrieblich)		6
Ökonomische Kategorien ⁵⁵		9

⁵⁴ Die Zahl 15 ergibt sich aus der gesamten Menge der Politikschulbücher, die im Rahmen der zugrunde gelegten Kriterien für die Schulbuchanalyse infrage kamen.

⁵⁵ Darunter zählen grundlegende wirtschaftliche Konzepte wie Bedürfnis, Gerechtigkeit oder Knappheit.

Preis	6
Produktionsfaktoren ⁵⁶	7
Soziale Sicherung	10
Welthandel & Globalisierung	8
Wirtschaftsakteure	13
Wirtschaftsgeschichte	9
Wirtschaftsordnung & -system	5
Wirtschaftsort & -raum	10
Wirtschaftssektoren & -branchen	14
→ davon explizite Thematisierung der drei am häufigsten genannten Begriffe:	
„Industrie“	11
„Landwirtschaft“	9
„Tourismus“	9

⁵⁶ Hierbei werden auch Voraussetzungen zur Kapitalbildung (z.B. Investitionen) berücksichtigt. Varianten des Begriffs „Arbeit“, die keinen Produktionsfaktor an sich darstellen wie beispielsweise der Begriff „Arbeitsteilung“, werden zur Kategorie „Arbeit“ gezählt und hier nicht berücksichtigt.