



His toria scholas tica



2024
10

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2024

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2024, ročník 10

Number 2, December 2024, Volume 10

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@npmk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica is published twice a year.*

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

Úvodník	7	— Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Editorial		
Studie	11	Improving Children's Health. Hygiene, Medicine and Pedagogy in the Italian School-medical Service and the Case of Milan (1950–1970) — Simonetta Polenghi
Studies	33	Schule und Unterricht unter den Bedingungen des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses <i>School and Lessons under the Conditions of the Penal System in 19th Century on Example of the Nuremberg Cell Prison</i> — Daniel Oelbauer
	53	The Children in Need in Postwar Macedonia (1944–1950) — Suzana Miovska-Spaseva
	81	“Every City Dweller is, if not Ill, at Least in Need of Recovery.” The <i>Schullandheim</i> (Rural School Hostel) in the Context of Crisis and Reform after the First World War — Esther Berner
	107	Education and Vulnerability. On the Historiographical Analysis of the German Educational Discourse on Punishment in the “Short” 19th Century — Carsten Heinze
	131	Deutungskämpfe um das Schulfach Wirtschaft – Eine historische Diskursanalyse zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen <i>Conflicts of Meaning within the Implementation Period of a New School Subject Economics – a Historical Discourse Analysis of the Pedagogization of Social Problems</i> — Maximilian Husny

**Studie
Studies**

- 153 “What We Can Do.” New Year’s Pioneer Revue at Prague Castle and the New Image of Socialist Childhood
— Jiří Knapík
- 181 Preparation of the Future Elites of the Communist Party in the Period of Communism in Slovakia
— Blanka Kudláčková
- 203 Sovietization in Poland and its Impact on Education and Pedagogy
— Janina Kostkiewicz
- 227 Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania
Latin as a Subject of Discussion within the Reform of Secondary Schools in the First Czechoslovak Republic. The Importance of Classical Education
— Annamária Adamčíková
- 263 Škola – služba systému, státu či bezpečí žáka. Vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice
School – Service to the System, State or Safety of the Pupil. Development of School Education in the Field of Safety Issues
— Miroslava Kovaříková
- 291 Vzdělávání jako podnikání: Role soukromých škol v procesu institucionalizace komerčního školství v Čechách do roku 1918
Education as a Business: the Role of Private Schools in the Institutionalisation of Commercial Education in Bohemia up to 1918
— Petr Kadlec
- Varia**
- 315 The State as the Owner of Education: Totalitarian Regimes and Education in Europe in the Second Half of the 20th Century. An International Conference, 12–13 October 2023, Trnava, Slovakia
— Simonetta Polenghi

Věnování

Dedication

Toto číslo je s úctou věnováno PhDr. Markétě Pánkové, zástupkyni šéfredaktora časopisu *Historia scholastica* a bývalé ředitelce Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, k jejímu životnímu jubileu.

Redakce časopisu Historia scholastica

This issue is respectfully dedicated to PhDr. Markéta Pánková, Deputy editor of *Historia scholastica* Journal and former director of the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, on the occasion of her jubilee.

The editors of Historia scholastica

Deutungskämpfe um das Schulfach Wirtschaft – Eine historische Diskursanalyse zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen

Maximilian Husny^a

^a TU Dresden, University of Technology,
Faculty of Education, Germany
maximilian.husny@tu-dresden.de

Received 29 April 2024

Accepted 29 May 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-006

Abstract Conflicts of Meaning within the Implementation Period of a New School Subject Economics – a Historical Discourse Analysis of the Pedagogization of Social Problems

This article analyses the phenomenon of pedagogization in relation to the implementation of a new school subject. The aforementioned subject is called “Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung” within the German federal state of Baden-Württemberg and was instituted in 2016. Even before the

launch, a huge media dispute about the role of economic knowledge in schools ensued. Politicians, the scientific community and foundations weighed in on the design of the school subject. The article presents these actors and their view on the matter as a phenomenon of pedagogization, as the subject was continuously described as a rudimentary contribution to solve a multitude of societal problems.

Keywords Economic education, educational policy, pedagogization, discourse analysis, political education

Einleitung

Seit dem Jahr 2000 findet eine deutschlandweite Intensivierung von öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über die Form einer adäquaten ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem statt. Ausgelöst wurde dies von Memoranden wichtiger gesellschaftlicher Akteur:innen, wie der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, des Deutschen Gewerkschaftsbunds oder des Deutschen

Aktieninstituts (vgl. Engartner & Engartner, 2022). Alle drei verlangten, damals noch uniform, eine Stärkung ökonomischer Bildung. Bald darauf entflammte jedoch ein Streit um die optimale Verankerung wirtschaftlicher Bildungsinhalte in der Schule, worauf sich zwei konträre Akteurskonstellationen formierten¹. Diese beiden Diskursgemeinschaften versuchten auf mannigfaltige Art und Weise, den Entstehungsprozess² der erstmaligen Implementation eines eigenständigen Pflichtfachs Wirtschaft, namens „Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) in Baden-Württemberg³, zu beeinflussen. Hohe öffentliche Wirkmacht entfaltete die Auseinandersetzung dieser beiden Gruppen mit den Arbeits- und Anhörungsfassungen des Bildungsplans zu diesem Fach. Der Autor vertritt im Folgenden die These, dass die Argumente für die Notwendigkeit der Facheinführung und deren kontroverse Auslegungen (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 11) als Phänomene der Pädagogisierung analysiert werden können, um neue Einsichten zur Entstehung von Schulfächern zu gewinnen.

Dafür skizziert der Artikel zu Beginn ein Begriffsverständnis der Pädagogisierung (Kap. 1) und die methodische Vorgehensweise (Kap. 2). In den inhaltlichen Kapiteln (vgl. Kap. 3–4) wird die Einführungsperiode von WBS, der historischen Diskursanalyse folgend, auf der Grundlage von Aussagen diskurskonstituierender Akteur:innen rekonstruiert und analysiert. Im Fazit wird eine Gegenüberstellung der Narrative mit dem Phänomen der Pädagogisierung diskutiert.

-
- 1 Diese Gemeinschaften werden im weiteren Artikel entlang des Konzepts der Diskursgemeinschaft analysiert. Akteur:innen der Diskursgemeinschaft Separation fordern von politischen Akteur:innen mindestens die Stärkung der ökonomischen Bildung in bestehenden Fächern, idealerweise jedoch ein Separatfach Wirtschaft (vgl. Retzmann & Seeber, 2022). Im Gegensatz dazu fordert die Diskursgemeinschaft Integration ein Integrationsfach, das die sozialwissenschaftliche und/oder sozioökonomische Bildung stärkt, ohne die politische Bildung zu schwächen (vgl. Engartner & Engartner, 2022).
 - 2 Mit dem Erscheinen der ersten Arbeitsfassung zum Bildungsplan zu WBS (2014) entstand eine rege Auseinandersetzung über diesen und alle weiteren Versionen, bis das Fach in der aktuellen Fassung 2016 in Kraft trat.
 - 3 Erlass des Bildungsplans im Jahr 2016, Einführung des Schulfachs 2017/18, im Gymnasium ab dem Schuljahr 2018/19.

1 Pädagogisierung im Kontext ökonomischer Bildung

Labaree (2008, S. 447) bezeichnet als Pädagogisierung jenen Prozess, in dem die Lösung sozialer Probleme an die Schulsysteme delegiert wird, anstatt entsprechende Gesetze zu erlassen. Die pädagogischen Professionellen übernehmen diesen Auftrag freiwillig und motiviert. Diese Vorgehensweise hat in den vergangenen zwei Jahrhunderten eine enorme Ausweitung erfahren, da das Bildungssystem, nach Labaree (2008, S. 448), prädisponiert sei, „to embrace and embody the social reform missions that have been imposed upon it“. Der Prozess der Pädagogisierung entfaltet sich oft defizitär, da die Verantwortungsübernahme der Schulen das System regelmäßig über deren Handlungsrahmen hinaus belastet (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen genießt dennoch hohes öffentliches Vertrauen, da dies, nach Labaree, mit der liberalen Konstitution der politischen Ordnung westlicher Gesellschaften vereinbar sei.

Ein solcher Pädagogisierungsprozess geschieht auch in Bezug auf öffentlich kontrovers diskutierte Themen wirtschaftlicher Natur. Oftmals wird fehlendes ökonomisches Wissen für eine Reihe gesellschaftlicher Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht. Die Stärkung schulischer ökonomischer Bildung ist diesbezüglich ein stetig rekurrierender Lösungsentwurf in öffentlichen Debatten. Bis heute wird die Effektivität schulischer ökonomischer Bildung bei der Schaffung finanzieller und ökonomischer Alltagskompetenzen hitzig diskutiert (vgl. Hedtke, 2022; Seeber et al., 2022b). Die Pädagogisierung, als theoretisches Modell, wird als Ausgangspunkt der Analyse im empirischen Teil genutzt, um Ambitionen der Bildungspolitik, Reaktionen universitärer Fachvertreter:innen sowie Deutungen der Sozialpartner mittels einer Diskursanalyse darzulegen.

2 Methode

In diesem Artikel⁴ werden zwei Arten zeitgeschichtlicher Datenquellen zur Analyse des Diskurses der Fachimplementationsphase (2014–2016)

4 Dieser Artikel stellt die überarbeitete Fassung des Vortrags „Diskursive Kämpfe der ökonomischen Bildung um ein eigenes Schulfach“ bei der Tagung „Pädagogisierung in der Identitätsbildung und Professionalisierung: die Rolle der Wissenschaft,

von WBS in Baden-Württemberg genutzt. Der Datenkorpus beinhaltet einerseits die vom Autor recherchierte Literatur sowie andererseits episodische Interviews⁵. Als Methode wurde die Historische Diskursanalyse nach Landwehr (2018) gewählt. Daher wird im inhaltlichen Teil der Frage nachgegangen, „wie im historischen Prozess bestimmte Formen des Wissens und der Wirklichkeit ausgebildet wurden“ (ebd., S. 19). Um „historische Wirklichkeiten in ihrem sozialen Konstruktionscharakter“ (ebd., S. 98) aufzuarbeiten, gilt es nach Landwehr, Diskurse in ihrer Kontextualisierung zu analysieren. Dabei geht es um den *situativen* Kontext (Frage, wer zu welchem Zeitpunkt, an welchem Ort, was tut), den *medialen* Kontext (Medienform des untersuchten Materials), den *institutionellen* Kontext (Bedingungen der Materialentstehung) und den *historischen* Kontext (politische, gesellschaftliche und ökonomische Gesamtsituation) (vgl. ebd., S. 104 f.). Im Laufe der Kontextualisierung erwies sich überdies das Konzept der „Diskursgemeinschaft“ als hilfreiches Ordnungsinstrument des Diskurses (Pogner, 1999). Diskursgemeinschaften haben geteilte Ansichten über diskussionswerte gesellschaftliche Themen und Problematiken, besitzen einen methodischen Fundus zu deren Untersuchung und greifen auf gemeinsame Strategien zur Sedimentierung ihrer Ansichten bei gesellschaftlichen Phänomenen zurück (vgl. Pogner, 1999, S. 146). Dafür streuen die Gemeinschaften in verschiedenen Kontexten „Aussagen“ (Keller, 2011, S. 68), die Keller als typisierten Gehalt von einer Vielzahl ähnlicher und in verschiedenen Kontexten verstreuten „Äußerungen“ (ebd.) versteht. Die Summe der Aussagen bildet den spezifischen Beitrag der Diskursgemeinschaften zum jeweiligen Diskurs (bzw. hier der Debatte).

Im gesichteten Material wurden die Diskursgemeinschaften und ihre Äußerungen rekonstruiert, um entlang von „Schlüsselkategorien“

Wissensvermittlung, Bildung und Sozialfürsorge“ dar, die vom 23. bis 24. 6. 2022 in Prag stattfand.

5 Hinzugezogen wurden insgesamt 30 Dokumente, darunter sechs Zeitungsartikel (online), sechs fachdidaktische Artikel, zwölf Lehrplanstellungen sowie neun Interviews. Die Anonymisierung wurde mit den Interviewten individuell abgeklärt.

(Keller, 2011, S. 101) die Hauptaussagen der zwei Gemeinschaften zu subsumieren, um letztlich Erkenntnisse über WBS als zeitgeschichtliches Phänomen eines historischen Diskurses um ein Schulfach Wirtschaft zu generieren. Damit der Generalisierungsprozess methodisch angeleitet ablaufen konnte, wurde ein Datenkorpus erstellt und mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory aufgearbeitet. Ein weiterer Schritt des methodischen Verfahrens ist die Kontextualisierung der Hauptaussagen der zwei Diskursgemeinschaften im Fallbeispiel Baden-Württemberg. Der Artikel leistet mit der Aufarbeitung der Diskurse innerhalb der Einführungsphase von WBS einen Erkenntnisgewinn über die Wirkkraft eines historisch potenten Diskurses bezüglich der Rolle der Wirtschaft im deutschen Schulsystem.

3 Die Einführung von WBS als pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen

1999 wurde der ökonomischen Bildung in Baden-Württemberg noch eine „eher stiefmütterliche Behandlung“ (Weber, 2015, S. 3) attestiert. Seitdem sei es zu einem „evolutionären Prozess nachhaltiger Expansion“ (Interview Arbeitgeberverband UBW) dieses Bildungsinhalts gekommen. Nachdem 2004 ein Pflichtfach Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe (ohne Kontroversen) etabliert wurde, verkündete die SPD 2014 den Wunsch nach der Einführung desselben Fachs in allen Schulformen der Sekundarstufe. Die federführenden Fachinitiatoren, die SPD-Minister Andreas Stoch (Kultus) und Nils Schmid (Wirtschaft), kommunizierten ihre Beweggründe bereits im Vorfeld in den Medien und auf Tagungen (vgl. Otto [Die Zeit], 2014b). Besonders erhellend ist diesbezüglich ein gemeinsames Interview der beiden, veröffentlicht in „Die Zeit“ (ebd.). Schmid stellte darin fest, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) die gesellschaftliche Relevanz von Ausbildungsberufen und Fachkräften nicht ausreichend bewusst sei, da ein zunehmender „Akademisierungswahn“ (Schmid [Die Zeit], 2014b) im Schulsystem das öffentliche Bild der dualen Ausbildung verzerre. WBS würde den einseitigen Fokus des Gymnasiums auf ein Studium ausgleichen, indem das Fach die „exzellenten Karrieremöglichkeiten“ (ebd.) von nicht akademischen Fachkräften aufzeige. Der Ansatz der beiden

Minister sollte ein Überdenken der „fatalen Fehleinschätzung“ erreichen (ebd.), dass „der Mensch erst etwas wert sei, wenn er das Abitur hat“ (Stoch [Die Zeit], 2014b).

Bereits die Ankündigung eines Separatfachs hatte eine rege öffentliche Debatte ausgelöst. Mehrmals wurden in Zeitungen massive Vorwürfe lobbyistischer Einflüsse auf die beiden Minister erhoben. Bezüglich der Anschuldigungen rekapitulierte Stoch (vgl. Interview Stoch) den Einführungsprozess als einen zwar polemisch geführten, aber dennoch offenen Dialog, im Zuge dessen er sowohl Wünsche von Vertreter:innen der Arbeitnehmer als auch der Arbeitgeber ernst nahm. Die Einführung von WBS hatte, nach Stoch, zu einer Reihe, teils heftiger, Reaktionen geführt. So hatte er in einem Radiointerview auf die Frage, wer dieses Fach denn unterrichten solle, geantwortet, dass dies selbstverständlich von Lehrkräften gemacht werden müsse. Diese sollten auch über den notwendigen Bezug zur betrieblichen Praxis verfügen, z. B. durch Praktika. Daraufhin wurde ihm von einer Gymnasiallehrkraft vorgeworfen, er wolle die Lehrkräfte „auf die Felder schicken“ (ebd.). Die emotionale Reaktion dieser Lehrkraft kann als Manifestation einer Abwehrhaltung gedeutet werden, die des Öfteren bereits als problematisches Erbe neuhumanistischer Bildung gegenüber praxisorientierten Lehrinhalten kritisiert wurde (vgl. Retzmann & Seeber, 2022, S. 1). Dies sei Teil einer gesellschaftlich weitverbreiteten marktskeptischen Haltung, die ökonomisches Wissen „moralisiere“ und „politisiere“ (Frohn, 2020). Solche Muster „bildungsbürgerlicher Arroganz“ (ebd.) und „kultusministeriellem Beharrungsvermögen“ (Retzmann & Seeber, 2022, S. 3) seien besonders problematisch durch ihre weite Verbreitung bei politischen Entscheidungsträger:innen, was die Institutionalisierung der ökonomischen Bildung bisher maßgeblich erschwert habe. Auch Gymnasiallehrkräfte sollen diese Abwehrhaltung gegen ökonomische Themen internalisiert und sich deshalb bisher nicht berufen gefühlt haben, entsprechende Inhalte zu vermitteln (vgl. Frohn, 2020), wie es auch die Minister bemängelten (vgl. Otto 2014b). Der Hauptgrund der Facheinführung war für die Initiator:innen demnach, gesellschaftlichen Problemlagen wie der systemischen Abwertung des Ausbildungsbereichs, gymnasial-historisch gefestigten Vorurteilen oder

dem Schattendasein der ökonomischen Bildung zu begegnen. Im Tenor der Pädagogisierung wurde die Notwendigkeit von WBS als pädagogische Antwort auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Missstände postuliert.

Auch die Bildungsplankommission, verantwortlich für den Bildungsplan von WBS, proklamierte das Fach als elementaren gesellschaftlichen Mehrwert, wie an der Präambel des Plans zu erkennen ist: „Wie kann eine effiziente und gleichzeitig gerechte Versorgung trotz begrenzter Ressourcen (...) erreicht werden? Durch die Lösung dieser Frage kann – bei unterschiedlichen, bisweilen konfliktreichen Interessenlagen – ein gutes Zusammenleben ermöglicht werden“ (KM BW, 2016, S. 3). Ökonomische Bildung erhielt dadurch die „äußert anspruchsvolle“ (Interview Berater:in Bildungsplankommission) Aufgabe, die Grundlage des guten Zusammenlebens in der Gesellschaft zu fördern. Das könne „am zuverlässigsten in einem separaten Fach Wirtschaft passieren“ (ebd.), da es zur fundierten Kritik ökonomischer Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln einer soliden disziplinären⁶ Basis bedarf (vgl. Loerwald & Schröder, 2011). Den Anhörungsfassungen des Bildungsplans wurde mit einer „Lawine an Stellungnahmen“ (Interview Berater:in Bildungsplankommission) begegnet, die sich mit den Stellungnahmen auseinandersetzten, jedoch auch, oftmals sehr polemisch, die Intention der Facheinführung per se unterschiedlich auslegten, wie im folgenden Kapitel ausdifferenziert wird.

4 Das Eingreifen der bundesweiten Diskursgemeinschaften in den Entstehungsprozess von WBS

Der analytische Teil des Artikels beginnt mit der Rekonstruktion der bundesweit aktiven Diskursgemeinschaften Separation und Integration. Die Hauptaussagen beider Gruppen werden durch Schlüsselkategorien gerahmt und daraufhin im Fallbeispiel WBS in Baden-Württemberg 2014–2016) eingebettet und dementsprechend kontextualisiert. Nach der Präsentation des deskriptiven Rahmens von WBS (Kap. 3)

6 Optimal wäre dafür die wirtschaftsdidaktische Aufarbeitung wirtschaftswissenschaftlicher Theorien, wie dies exemplarisch bei Retzmann et al. (2010) vorzufinden sei (vgl. Birke, 2015).

folgen nun in den Kapiteln 4.3 und 4.4 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften in spezifischen Kontexten des WBS-Diskurses.

4.1 Diskursgemeinschaft Separation: Der „mutige“ Schritt zum effizienten Pflichtfach Wirtschaft

Die in der Einleitung knapp skizzierte Diskursgemeinschaft Separation wurde mittels der methodischen Auswertungsschritte unter Schlüsselkategorien subsumiert, welche ihre wichtigsten Aussagen und Argumentationen widerspiegeln. Ein Separatfach sei a) für die optimale und schülergerechte Vermittlung von Wirtschaftskompetenzen notwendig, da b) der Wissensmangel der deutschen Bevölkerung bei Wirtschaftsthemen durch eine defizitär verankerte ökonomische Bildung ausgelöst werde. Zudem könne ein Schulfach Wirtschaft c) erfolgreich gesellschaftliche Missstände bekämpfen, gegen dessen Einführung die Separatfachkritiker:innen d) mit Falschbehauptungen und Verzerrung ankämpfen würden.

Kategorie a: Die Diskursgemeinschaft Separation präferiert für die Institutionalisierung ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe ein eigenes Fach, was von den Vertreter:innen in unterschiedlichen Kontexten bereits zahlreich verlangt wurde (vgl. Klein, 2015; Loerwald, 2008; Loerwald & Schröder, 2011; Otto, 2014a; UBW, 2015). Eine Vielzahl von Studien habe die Notwendigkeit dieses Fachs sowie der Stärkung der ökonomischen Bildung bereits bewiesen (vgl. Loerwald, 2020). Ein Separatfach könnte durch die Vermittlung einer spezifisch ökonomischen Perspektive etwas „Originäres zur Entschärfung der sozialen Probleme in der modernen Gesellschaft beitragen“ (Loerwald, 2008, S. 232). In Anbetracht der knappen Stundendeputate gesellschaftswissenschaftlicher Fächer könne nur ein Separatfach als „eigenständiges (...) Schulfach (...) einen kategorial legitimierten, an Lebenssituationen exemplifizierten und domänenbezogenen Kompetenzerwerb ermöglichen“ (Loerwald & Schröder, 2011).

Kategorie b: Das Separatfach sei außerdem notwendig, da die Schule bis heute ökonomische Bildung defizitär verankert habe. In einer Vielzahl von Zeitungsartikeln, Studien und Memoranden hatten Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation einen

alarmierenden „ökonomischen Analphabetismus“ deutscher SuS (Otto, 2014a) postuliert.

Kategorie c: Dieses Mangelwissen führe zu verheerenden Folgen für die Gesellschaft wie u. a. ein vermehrtes Tappen in die Schuldenfalle, laienhaftes Deuten wirtschaftlicher Zusammenhänge oder ein fehlender, jedoch notwendiger Unternehmergeist in der deutschen Bevölkerung, denen durch ein Pflichtfach entgegen gewirkt werden könnte.

Kategorie d: Trotz der offensichtlichen Relevanz eines Schulfachs Wirtschaft erkennen Vertreter:innen der Gemeinschaft Separation mit der zunehmenden Verankerung ökonomischer Bildung in Deutschland einen zeitgleichen Anstieg der kritischen Opposition. Die Gegner:innen, meist Gewerkschaften und politik- oder sozialwissenschaftliche Didaktiker:innen, würden um ihre Einflussmacht an deutschen Schulen fürchten und betrieben daher eine ideologisch motivierte Kampagne, um „das Wirtschaftliche“ als gesellschaftliches Feindbild zu konstruieren (vgl. Retzmann & Seeber, 2022, S. 3).

Kontextualisiert man nun die oben beschriebenen Kategorien nach dem Ansatz von Landwehr auf die Einführungsperiode hin, ergeben sich Parallelen zwischen den bundesweiten Aussagen und denen zu WBS. In Baden-Württemberg habe etwa eine „breite Allianz“ (UBW, 2015, S. 6) gesellschaftlicher Akteur:innen seit Langem ein Separatfach gefordert, da dieses der Relevanz ökonomischer Bildung als „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ (ebd.) entsprechen würde. Akteur:innen, wie der Arbeitgeberverband Unternehmer Baden-Württemberg, empfanden das separate Fach „weitaus wirkungsvoller“ (ebd.) als das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip; die Unternehmerstiftung Dieter von Holtzbrinck war erfreut über das Separatfach Wirtschaft und wiederholte sowohl in Positionspapieren als auch in Zeitungen⁷ Aussagen über die große Bedeutung ökonomischer Bildung

7 Medialer Kontext: Speziell in der Wochenzeitung „Die Zeit“ (Eigentümer: jeweils 50 Prozent DvH Medien und Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck) wurden Narrative der Diskursgemeinschaft Separation wie der Wissensmangel und die defizitäre ökonomische Bildung reproduziert (vgl. Otto, 2014a). In „Die Zeit“ erschien jedoch auch der kritischste Artikel eines Integrationsakteurs zur Facheinführung

(vgl. *Kat. a*). Für Akteur:innen der Diskursgemeinschaft Separation war auch in Baden-Württemberg der Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines Fachs die defizitäre ökonomische Allgemeinbildung der deutschen SuS (vgl. Otto, 2014a; *Kat. b*). Vertreter:innen begrüßten den „mutigen Schritt“ der Bildungspolitiker:innen (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 15), erstmalig ein Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe einzuführen, trotz der breit angelegten Gegenkampagne der Gewerkschaften (vgl. UBW, 2015, S. 6; *Kat. d*). Dadurch hätte sich auch die SPD der „Unangemessenheit des Rangs“ (Otto, 2014a) ökonomischen Wissens in der Gesellschaft angenommen und sich nicht mehr „der Kampfansage an den ökonomischen Analphabetismus verweigert“ (ebd.). Mit WBS sei sowohl für Diskursgemeinschaften als auch für die Fachinitiatoren ein großer Schritt in Richtung ökonomischer Mündigkeit und der Bildung mündiger Wirtschaftsbürger:innen getan worden (vgl. Klein, 2015; Retzmann & Seeber, 2022; Seeber et al., 2022a; KM BW, 2016; Otto, 2014b; *Kat. c*).

Eine Forschungsgruppe, rund um den Wirtschaftsdidaktiker und Separatfachbefürworter Prof. Günther Seeber, konnte das Fach während und nach der Einführung wissenschaftlich evaluieren und resümierte insgesamt positive Effekte (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 17) eines eigenständigen Fachs Wirtschaft bei der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen. Auch könne das fachdidaktische Konzept von Retzmann et al. (2010), im Gegensatz zur oftmaligen Kritik der Einseitigkeit (vgl. Hedtke et al., 2010), als Grundlage für ein multiperspektivisches und alternative Denkweisen zulassendes Schulfach Wirtschaft dienen (vgl. KM, 2016). Ferner hatte die Forschergruppe mit der Studie laut ihres Fazits beweisen können, dass sich der von Kritiker:innen stetig wiederholte Vorwurf einer möglichen Indoktrination der SuS durch ein Separatfach nicht bewahrheitet habe (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 17; *Kat. d*). Dennoch habe sich, laut Seeber et al. (2022b), der Modus Operandi absichtlicher Falschaussagen von Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft

(vgl. Lange, 2016). Hedtke und Möller (2011) sehen in der Wochenzeitung „Die Zeit“, der „WirtschaftsWoche“ oder dem „Handelsblatt“ (Haupteigentümer: DVH Medien) die medialen Verbreitungsorgane der Separationsgemeinschaft.

Integration auch bei der Evaluation des Fachs gezeigt. In Baden-Württemberg hätte sich dies wiederholt, als Seeber und sein Team sich einer „im Grundtenor falschen, selektiven und verzerrten“ Kritik des prominenten Integrationsfachbefürworters, Prof. Reinhold Hedtke, ausgesetzt sahen (vgl. ebd.; *Kat. d*).

4.2 Diskursgemeinschaft Integration: Ein Verbundfach als adäquater Rahmen der Erziehung zur Mündigkeit

Analog zu den Aussagen der Diskursgemeinschaft Separation werden nun jene der Diskursgemeinschaft Integration mittels drei Schlüsselkategorien präsentiert. Ein Separatfach führe e) zur artifiziellen Herauslösung des Wirtschaftlichen aus ihren gesellschaftlichen Kontexten; das geforderte Separatfach ist f) Teil einer orchestrierten und undemokratischen Lobbykampagne und g) nur ein sozioökonomisch konstituiertes Integrationsfach entspreche den Anforderungen einer pluralen Gesellschaft und den Kriterien schulischer politischer bzw. sozialwissenschaftlicher Bildung⁸.

Kategorie e: Die Gesellschaft sei, laut der Diskursgemeinschaft, als durchzogen von verschiedenen Teilsystemen, Denkweisen und Akteur:innen zu verstehen, die sich teilweise konflikthaft gegenüberstehen. Diese Subsysteme (rechtlich, politisch, wirtschaftlich) haben andere Herangehensweisen an gesellschaftliche Probleme und die Herauslösung des ökonomischen Denkansatzes würde die Verbindungen, Abhängigkeiten und Konflikte der Systeme artifiziell separieren (und dadurch dem Wirtschaftlichen eine Sonderposition zuweisen).

Kategorie f: Die Diskursgemeinschaft Integration steht einem Separatfach Wirtschaft skeptisch gegenüber. Sie sieht in Bemühungen um ein solches Fach ein lobbyistisch-politisches Projekt von Unternehmerverbänden. Hinter dem Verlangen nach mehr Wirtschaft an der

8 In der Debatte beziehen sich Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Integration oftmals auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, der konsensuale ethische Richtlinien für die schulische politische Bildung darstellt. Oftmals wird der Diskursgemeinschaft Separation und ihren Konzepten eine adäquate Ausrichtung am Beutelsbacher Konsens abgesprochen (vgl. PhV BW 2015).

Schule stünde ein „Konglomerat aus wirtschaftsliberalen Verbänden, Parteien und Personen“ (Hedtke 2012, S. 74), die durch Lobbying und „propagandistische“ (ebd., S. 75) Umfragen zum ökonomischen Wissensmangel eine neoklassische sowie neoliberale ökonomische Bildung normalisieren wollen.

Kategorie g: Die Diskursgemeinschaft Integration präferiert die bestehenden Integrationsfächer der Sozialwissenschaften (im Falle Baden-Württembergs Gemeinschaftskunde). Nur ein solches Fach präsentiere gesellschaftliche Systeme, wie den Arbeitsmarkt, multifaktoriell, wodurch Interessen von Arbeitnehmer:innen, Mechanismen der Ungleichheit und kritisch-reflexive Konzepte ökonomischer Bildung adäquat berücksichtigt werden können.

Kontextualisiert man nun die Schlüsselkategorien der Diskursgemeinschaft Integration im Fallbeispiel WBS, können ebenso deutliche Parallelen zwischen bundesweiten Aussagen von Integrationsbefürwortern im Zuge der Facheinführungsphase rekonstruiert werden. Der Wunsch zur Einführung von WBS wurde von mehreren Akteur:innen als Teil einer Ökonomisierung der Bildung verstanden, die das schulische Lernen von der Möglichkeit zur Selbstentfaltung hin zur wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit transformiere (vgl. PhV BW, 2015; GEW BW et al., 2015; *Kat. f*). Beispielhaft sah die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Bildungsplan (Arbeits- und Anhörungsfassung) zu WBS im Inhaltsfeld der Entrepreneurship Education eine „Idealisierung der persönlich haftenden Unternehmerpersönlichkeit“ (GEW BW, 2015, S. 36), wodurch eine einseitige Sichtweise auf Strukturen des Arbeitsmarkts Eingang fände. Die Gewerkschaften äußerten mehrfach die Befürchtung, dass das Fach somit Gefahr laufe, „Schüler nur als ‚funktionierende‘ und unkritische künftige Arbeitnehmer zu formen“ (Stuttgarter Zeitung, 2015; *Kat. f*). Die Entwürfe des Bildungsplans hätten an vielen Stellen die Prämissen der politischen Bildung unterlaufen, wie wissenschaftliche Kontroversität oder Mündigkeit (vgl. PhV BW, 2015; *Kat. g*). Auch der Facheinführungsprozess selbst sei durch ein intransparentes und undemokratisches Vorgehen seitens der bildungspolitischen Akteur:innen konstituiert gewesen (vgl. GEW BW et al., 2015; *Kat. f*), was bereits deutschlandweit ein konstitutives Merkmal der

privatwirtschaftlich finanzierten Kampagne für ökonomische Bildung gewesen sei (vgl. Hedtke, 2012). Der Philologenverband Baden-Württemberg erkannte im Vorhaben von WBS eine von wirtschaftlichen Interessengruppen vorangetriebene Ökonomisierung der Bildung, welche in der rot-grünen Landesregierung ein dafür untypisches Vollzugsorgan gefunden hätte (vgl. PhV BW, 2015). Ein bezeichnendes Dokument der Diskursgemeinschaft Integration ist ein Positionspapier einer Koalition aus des Philologenverbands, der Gewerkschaften sowie Verbänden der politischen und geografischen Bildung. In diesem wurde die Anhörungsfassung des Bildungsplans als ein fachdidaktischer Entwurf mit monodisziplinär verkürztem Bezug zu neoklassischen und -liberalen Ansätzen der Wirtschaftswissenschaften dargestellt (vgl. GEW BW et al., 2015; *Kat. e*). Diese inhaltliche Verengung verlaufe konträr zu einem multidisziplinären und -paradigmatischem Bildungskonzept, wie es für sozialwissenschaftliche Fächer typisch sei. Weiterhin wurde durch das Vorhaben WBS eine Schwächung des Fachs Gemeinschaftskunde sowie der gesellschaftlichen Bildung als Ganzes erkannt. Diese Fächereinführung geschah, seitens der Koalition, ohne ergebnisoffene und transparente Diskussion, obwohl die Landesregierung stark auf eine Beteiligung betroffener Akteur:innen setzen wollte. Privilegiert worden sei lediglich die Unternehmerstiftung Dieter von Holtzbrinck, die einseitig interessengeleitet operiert haben solle, weshalb diese Zusammenarbeit aufs Schärfste kritisiert wurde (vgl. ebd.; *Kat. f*).

Die Ansprüche der Fachinitiatoren (Minister und Bildungsplan-Kommission), wie die Stärkung der Berufsorientierung und die praxisnahe Vermittlung wirtschaftlicher Kompetenzen, könnten letztlich nur in einem Integrationsfach realisiert werden (vgl. GEW BW, 2015, S. 36; *Kat. g*). Auch der Philologenverband war gegen die Entkopplung des Themas Wirtschaft aus dem Fach Gemeinschaftskunde, weil wirtschaftliche Fragen nicht artifiziiell ohne Einbettung in ihre „ethischen, sozialen und politischen Kontexte unterrichtet werden“ könnten (PhV BW, 2015; *Kat. e*). Eine Einführung von WBS hätte letztlich eine paradigmatische Verschiebung im Bildungsverständnis bedingt: „Bildung hat nicht die Ausbildung zum ‚Wirtschaftsbürger‘, sondern die Erziehung zum ‚mündigen Bürger‘ als Ziel“ (Santelmann, 2018, S. 7). Die

Sorge und die Kritik, welche die Diskursgemeinschaft Integration häufig mit der Entstehung von Pflichtfächern der Wirtschaft in Deutschland geäußert hat, wurde für sie sowohl durch den Bildungsplanentwurf als auch durch den Prozess der Einführung von WBS bestätigt.

4.3 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften um fachdidaktische Konfliktlinien

Die im bundesweiten Diskurs oftmals rezipierten universitären Fachdidaktiker:innen (Reinhold Hedtke, Thomas Retzmann, Günther Seeber, Birgit Weber) aus den drei Feldern der sozialwissenschaftlichen Bildung (Soziologie, Politik, Wirtschaft) hatten sich an der Entstehung vom Fach WBS rege beteiligt. Exemplarisch für eine solche Partizipation kann ein Gutachten, in Auftrag gegeben vom Deutschen Gewerkschaftsbund, über die Bildungsplanentwürfe, verfasst von Prof. Birgit Weber, gelesen werden. Es entstand im Kontext eines gewerkschaftlichen Auftrags, beinhaltete paradigmatische Argumentationsmuster der Diskursgemeinschaft Integration und führte zu zwei Stellungnahmen von Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation (vgl. Birke, 2015; Klein, 2015). Webers Gutachten setzte sich differenziert mit den Vor- und Nachteilen von Wirtschaft als eigenständigem Fach auseinander. Analog zu den bundesweit mehrmals postulierten Vorbehalten gegenüber einem Separatfach erkannte auch Weber im Bildungsplan zu WBS eine einseitige Orientierung an neoklassischen Modellen, wie dem Effizienzkriterium und die dadurch „unnötige“ und „letztlich vermeidbare“ (Weber, 2015, S. 4) Herauslösung der ökonomischen Perspektive aus gesellschaftswissenschaftlichen Domänen (vgl. *Kat. e*). Ihre Skepsis würde durch die Wahl des fachdidaktischen Konzepts der Separatfachbefürworter Prof. Thomas Retzmann et al. (2010) der Bildungsplankommission von WBS noch potenziert werden, da dieses kontroverse Ansätze der Ökonomik ausblende und Effizienz als Urteilkriterium einseitig favorisiere (vgl. Weber, 2015, S. 5). Durch „Parteiergreifung für innerdisziplinär umstrittene Paradigmen“ (Hedtke, 2015, S. 1) entspräche das Konzept nicht dem sozialwissenschaftlichen Status quo und stelle ein Schlüsseldokument der

Lobbykampagne der Diskursgemeinschaft Separation dar (vgl. Hedtke & Möller, 2011, S. 14, *Kat. f*).

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, bereits öfter den Separatfachbefürworter:innen zugeordnet, reagierte mit einer Stellungnahme auf das Weber-Gutachten (vgl. Klein, 2015). Darin kritisierte Klein, als Vertreter des Instituts das „Verhalten“ (ebd., S. 3) der Gewerkschaften in Debatten um ökonomische Bildung als stetige Diskreditierung wirtschaftsdidaktischer Entwicklungen und die Reproduktion des Narrativs der Wirtschaftswissenschaften als gesellschaftliches „Feindbild“ (ebd., S. 4), wozu auch das Weber-Gutachten beitrüge. Anstatt einer angekündigten „kritisch-konstruktiven Analyse“ (Weber, 2015, S. 5; zit. nach Klein, 2015, S. 5) deutete Klein Webers Ausführungen als „subjektive Interpretation“ (ebd.). Klein subsumierte, neben zahlreichen Fehlinterpretationen und dem Aufgreifen unreflektierter gewerkschaftlicher Aussagen, das Weber-Gutachten als eine von zahlreichen „sozialwissenschaftlichen Streitschriften“ (ebd.), in welchen ein Separatfach Wirtschaft stets kategorisch abgelehnt werden würde (*Kat. d*).

Weniger zugespitzt evaluierte die Professorin für Wirtschaftsdidaktik Franziska Birke, als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Bildungsplankommission von WBS, das Gutachten von Weber (vgl. Birke, 2015). Der oftmals vorgebrachten Kritik der Diskursgemeinschaft Integration, ein Separatfach Wirtschaft könne keine multiperspektivische Bildung vermitteln, entgegnete Birke (S. 4), dass der WBS-Bildungsplan durch die stetige Perspektivenerweiterung des Ökonomischen diesem Anspruch durchaus gerecht werden würde. Birke resümierte, dass die Bildungsplankommission bereits viele Kritikpunkte Webers explizit adressiert hatte. Wäre Weber in ihrem Gutachten exakter vorgegangen und hätte Textstellen aus dem Bildungsplan korrekt paraphrasiert, hätten sich ihre Befürchtungen letztlich als haltlos herausgestellt (vgl. Birke, 2015).

Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation formulierten derartige Vorwürfe im bundesweiten Diskurs bereits häufiger. Kammertöns (2011) interpretierte Publikationen der Diskursgemeinschaft Integration als „Abwehr von Neuerungen“, da das Schulfach Wirtschaft

einen Bedeutungsverlust der Sozialwissenschaften und ihrer Didaktik herbeiführen könnte (ebd., S. 127). Wie Kammertöns (2011) kritisierte auch Seeber (2014, S. 23) das Vorgehen im Publikationsverhalten der Integrationsbefürworter:innen. Personen wie Prof. Reinhold Hedtke operierten „mit bewussten Verkürzungen der von ihnen kritisierten Texte“ (ebd.), intentionalen Falschinterpretationen oder dem Postulieren eines Generalverdachts gegenüber der Ökonomiedidaktik, um dadurch letztlich eine Aufwertung der eigenen sozialwissenschaftlichen Konzepte zu erreichen (vgl. ebd., S. 23 ff., *Kat. d*). Diese Strategie sei auch in den Stellungnahmen der Integrationsakteur:innen zu WBS zu finden, wodurch diese die wissenschaftlich stringente und transparente Arbeit des Kultusministeriums und der Bildungsplankommission entwertet hätten (vgl. Klein, 2015, S. 6).

Die Publikationen der Fachdidaktiker:innen dienen beispielhaft zur Darstellung der (fach-)politischen Auseinandersetzungen in der Debatte um ein Schulfach Wirtschaft. Dieser Disput wurde des Öfteren Austragungsort des diskursiven Ringens über die Hegemonie des (wissenschaftlichen) Auslegens von gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen. Bereits seit dem Jahr 2000 strichen die Akteur:innen die gesellschaftliche Relevanz der Debatte heraus. Nicht nur die PISA-Studie stelle den „Brennpunkt der öffentlichen Debatte um die Zukunft unserer Schulen“ (Hartwich, 2002, S. 5) dar, sondern auch die Streitfrage, wie viel mehr Wirtschaft es an Schulen brauche. Nicht grundlos sprechen mehrere Akteur:innen der Debatte von einem Kampf um die Köpfe der SuS. Damit avanciert der Disput um ein Separatfach Wirtschaft zu einer elementaren Grundsatzdiskussion um die Zukunft politisch favorisierter Bildungsinhalte.

4.4 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften um eine adäquate Vermittlung von Phänomenen des Arbeitsmarkts

Nicht nur durch das Gutachten von Birgit Weber waren Sozialpartner in die Facheinführungsdebatte von WBS involviert. Bei der Durchführung der Diskursanalyse stach ferner die Auseinandersetzung der Sozialpartner über die Natur moderner Arbeitsverhältnisse heraus, als Beispiel einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme. Der Deutsche

Gewerkschaftsbund verlangt eine explizite Integration des Phänomens der „Prekarisierung der Arbeitswelt“ in den Bildungsplan, während der Arbeitgeberverband Unternehmer Baden-Württemberg sich die Definition der „flexiblen Beschäftigungsformen“ (UBW, 2015, S. 7) wünschte. Die Anhörungsfassung des Plans lobte er als vorbildlich politisch neutral, erkannte jedoch in der Formulierung „prekäre Arbeitsverhältnisse“ (ebd.) eine gewerkschaftsideologische Färbung (vgl. *Kat. d*). Im Gegenzug dazu schlug er eine „neutrale“ (ebd.) Formulierung vor. Im Unterricht sollten „die Bedeutung von Arbeit, sowie die Folgen von flexiblen Beschäftigungsformen (Teilzeit, Zeitarbeit, Werkverträge etc.) und Arbeitslosigkeit beschrieben“ werden (ebd.). Die Gewerkschaften hingegen verlangten eine kritische Reflexion der in Teilzeitverhältnissen wirkenden Mechanismen der Ungerechtigkeit und nannten den Begriff „prekäre Arbeitsverhältnisse“ als adäquate Beschreibung solcher Beschäftigungsformen (vgl. DGB BW, 2015, *Kat. g*).⁹

Für eine universitäre Vertreter:in der Wirtschaftsdidaktik hätten fachdidaktische Strukturfragen von derartigen sozialpolitischen Fragen getrennt werden sollen. „Euphemismen wie flexibel und prekär“ (Interview Vertreter:in Wirtschaftsdidaktik) hätten von Anfang an nicht in den Bildungsplan integriert werden sollen. Die interviewte Person wies darauf hin, dass es eine Grundfunktion von kompetenzorientierten Lehrplänen sei, inhaltliche Ambivalenzen zu verhindern. Politische Färbungen im Bildungsplan würden das Ergebnis von Deutungsprozessen gewissermaßen schon festlegen. Dieses Beispiel weist auf die Schwierigkeit der Exklusion von ideologischen Diskursen hin, speziell in einem so umstrittenen Bereich wie dem der sozialwissenschaftlichen Bildung.

Fazit

Nach der Analyse des vorliegenden Materials kann die Anhörungsphase als Kulminationspunkt mehrerer historischer Diskursstränge

9 In der finalen Version des Bildungsplans 2016 ist im Unterpunkt „Arbeitnehmer“ die Teilkompetenz prekäre Arbeitsverhältnisse zu finden (KM BW, 2016, S. 17).

verstanden werden. Mehrmals kamen ‚neuhumanistische Vorurteile‘ gegen eine Zweckbildung auf, welche die Menschen den ökonomischen Notwendigkeiten unterwerfe und Lehrkräfte entsprechend als ‚Handlanger‘ der Wirtschaft instrumentalisieren. Auch aktualisierte sich der Prozess der Pädagogisierung, speziell hinsichtlich ökonomisch-gesellschaftlicher Problematiken, immer wieder in Argumenten zur Facheinführung. Die federführenden Akteure der Facheinführung (SDP-Minister) bewarben bereits im Vorfeld WBS als effektives Mittel gegen die von ihnen erkannten gesellschaftlichen Missstände wie dem ‚Akademisierungswahn‘ oder dem schlechten Ruf von Ausbildungsberufen. Auch die Mitglieder der Bildungsplankommission beschrieben das Fach als essenziellen schulischen Beitrag zum „effektiven“ und „guten Zusammenleben“ in der Gesellschaft (KM BW, 2016, S. 1). Entsprechend der Pädagogisierung kann sowohl die Einführungsphase als auch das Fach selbst, mit Labaree (vgl. 2008), als Übersetzung sozialer Problemlagen in pädagogische Dispositive (neue Lehrpläne, Studiengänge, Schulbücher) verstanden werden. Die tatsächliche Erfolgsquote des Fachs, was die Lösung der Probleme betrifft, ist bis heute umstritten. Die Autorengruppe um Seeber et al. (2022a; 2022b) evaluierte das Fach als erfolgreiches Modell zur Förderung von Wirtschaftskompetenzen. Für Hedtke (2022, S. 64) hingegen blieb das Fach, in Bezug auf den organisatorischen Mehraufwand der Einführung, „weitgehend wirkungslos“. Der nach dem Erscheinen der Seeber-Studie entstandene Diskurs um die fragliche Effektivität von WBS in Bezug auf dessen Vorhaben, gesellschaftliche Probleme zu lösen, ist ein Beispiel für Labarees Befund der zweifelhaften Effektivität von Pädagogisierungsprozessen.

Stellt man sich mit Landwehr abschließend die Frage, wie von Gesellschaften der Vergangenheit die Welt in Worte gefasst und damit überhaupt erst zu einer relevanten Wirklichkeit gemacht wurde (vgl. Landwehr, 2018, S. 123), ist der Fall WBS ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie politisch mächtige Akteur:innen gesellschaftliche Missstände deuten und konstruieren, wie universitäre Fachvertreter:innen diese politischen Vorhaben entlang didaktischer Ansprüche auslegen und wie Verbände die politischen Intentionen kritisieren oder unterstützen. Schlussendlich goss die Bildungsplankommission die in verschiedenen

Kontexten entstandenen Aussagen und Deutungen in das Dokument eines finalen Bildungsplans, wodurch ein hochdifferenzierter Diskurs in einem Dispositiv festgehalten wurde, an dem man, trotz deskriptiver Kompetenzorientierung, normative Deutungen über die Rolle der Wirtschaft im deutschen Schulsystem ablesen kann.

Literatur

- BIRKE, Franziska, 2015. *Stellungnahme zur Stellungnahme von Prof. Birgit Weber*. Kommissionsgutachten PH-Freiberg.
- ENGARTNER, Tim & ENGARTNER, Christine, 2022. Stärker im Verbund. Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. *Politik und Zeitgeschichte*. Bd. 72, Nr. 48, S. 41–46. ISSN 2194-3621.
- DGB BW – Deutscher Gewerkschaftsbund Bezirk Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme zur Bildungsplanreform 2016 [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://bw.dgb.de/++co++42594e42-99a3-11e5-9a3f-52540023ef1a/DGB-Stellungnahme-zur-Bildungsplanreform-2016-Fach-Wirtschaft-Berufs-und-Studienorientierung-und-Leitperspektive-Berufsorientierung.pdf>.
- FROHN, Phillip, 2020. *Regiert der „Sowi-Filz“?* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.wiwo.de/my/politik/deutschland/schulfach-wirtschaft-regiert-der-sowi-filz/26070328.html>.
- GEW BW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg et. al., 2015. Gemeinsame Stellungnahme zum geplanten Schulfach WBS. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/12/7886438a44a6cec273bd0ace5a22eda8.pdf>.
- HARTWICH, Hans-Hermann, 2002. Im Brennpunkt: Ökonomische versus politische Bildung?—ein sinnloser Konflikt! *GWP—Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*. Bd. 51, Nr. 1, S. 5–6.
- HEDTKE, Reinhold, 2012. Wirtschaftswissenschaft als Politik? *HiBiFo—Haushalt in Bildung und Forschung*. Bd. 1, Nr. 2, S. 73–85.
- HEDTKE, Reinhold, 2015. *Stellungnahme zum Bildungsplan WBS 2016 in Baden-Württemberg* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.iboeb.org/sites/iboeb.net/files/Hedtke_Kommentar_Bildungsplan_2016_BW_WBS_final.pdf.
- HEDTKE, Reinhold, 2022. Wirkungslos und virtuell? Das Schulfach Wirtschaft in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. *GW-Unterricht*. Bd. 166, Nr. 2, S. 62–71.

- HEDTKE, Reinhold & MÖLLER, Lucca, 2011. *Wem gehört die ökonomische Bildung?* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/254459240_Wem_gehort_die_okonomische_Bildung_Notizen_zur_Verflechtung_von_Wissenschaft_Wirtschaft_und_Politik.
- KAMMERTÖNS, Annette, 2011. „Welche Bildung darf es sein?“ Überlegungen zu einer „besseren“ politisch-ökonomisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. *Politische Bildung*. Bd. 44, Nr. 2, S. 120–131.
- KELLER, Reiner, 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-17352-8.
- KLEIN, Helmut, 2015. *Bildungsplan Wirtschaft sichert ökonomische Grundbildung! Eine Entgegnung zur Stellungnahme von Birgit Weber zu den Bildungsplänen 2016 Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung*.
- KM BW – *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 2016. *Bildungsplan 2016 für das Gymnasium WBS* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/WBS/IK/8-9-10>.
- LABAREE, David, 2008. The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*. Bd. 58, Nr. 4, S. 447–460. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>.
- LANDWEHR, Achim, 2018. *Historische Diskursanalyse*. Bd. 4. Frankfurt/New York: Campus Verlag. ISBN 9783593508658.
- LOERWALD, Dirk, 2008. Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: LOERWALD, Dirk, WIESWEG, Maik & ZOERNER, Andreas (Hrsg.). *Ökonomik und Gesellschaft: Festschrift für Gerd-Jan Krol*. Wiesbaden: Springer VS, S. 232–250.
- LOERWALD, Dirk, & SCHRÖDER, Rudolf, 2011. *Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33409/zur-institutionalisierung-oekonomischer-bildung-im-allgemeinbildenden-schulwesen/>.
- OTTO, Jeanette, 2014a. *[Die Zeit] Fünfte Stunde: Soll und Haben* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2014/52/baden-wuerttemberg-schule-unterricht-wirtschaft>.
- OTTO, Jeanette, 2014b. *Das Geld fällt nicht vom Himmel: Zwei Minister aus Baden-Württemberg erklären, warum sie sich für das Schulfach Wirtschaft einsetzen. Ein Gespräch* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2014/52/unterricht-baden-wuerttemberg-wirtschaft>.

- PhV BW – Philologenverband Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme zum geplanten eigenständigen Fach Wirtschaft. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.phv-bw.de/philologenverband-baden-wuerttemberg-phv-bw-gegen-geplantes-eigenstaendiges-fach-wirtschaft-und-gegen-den-faecherverbund-biologie-naturphaenomene-und-technik-an-allgemein-bildenden-gymnasien/>.
- POGNER, Karl-Heinz, 1999. *Textproduktion in Diskursgemeinschaften*. S. 145–158. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Karl-Heinz-Pogner/publication/274696730_Textproduktion_in_Diskursgemeinschaften/links/5525427d0cf24fc7fdee2d8a/Textproduktion-in-Diskursgemeinschaften.pdf.
- RETMANN, Thomas, & SEEGER, Günther, 2022. Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*. Bd. 23, Nr. 2, S. 81–93. DOI <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0063>.
- RETMANN, Thomas et al., 2010. *Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemein bildenden Schulen*. Essen u.a.: Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- SANTELMANN, Cord, 2018. Demokratiebildung und das neue Fach Wirtschaft in Baden-Württemberg. *Gymnasium Baden-Württemberg*, Nr. 9–10, S. 7–8.
- SEEGER, Günther, 2014. Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft*. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110508703-003>.
- SEEGER, Günther et al., 2022a. Wirtschaft als eigenes Schulfach?: Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg. wbv Media GmbH & Company KG. DOI 10.25656/01:30032.
- SEEGER, Günther, et al., 2022b. Effekte des neuen Schulfachs Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg. *GW-Unterricht*. Bd. 167, Nr. 3, S. 50–54. DOI 10.1553/gw-unterricht167s50.
- STUTTGARTER ZEITUNG, 2015. *Kritik an Plänen zum Schulfach Wirtschaft*.
- UBW – Unternehmer Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände zur Bildungsplanreform 2016 auf Grundlage der Anhörungsfassungen.
- WEBER, Birgit, 2015. *Stellungnahme zu den Anhörungsfassungen: Wirtschaft/ Berufsorientierung unter Berücksichtigung des Faches Gemeinschaftskunde zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg*. [online]. [zit. 2024-03-05]. Verfügbar unter: <http://bw.dgb.de/themen/++co++3822a0ec-ec75-11e6-9357-525400e5a74a>.