

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Working Papers

Soziologie und der Themenbereich „Gesellschaft“ in Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe I in sechs Bundesländern

Thorsten Hippe

Oktober 2018

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2018

© Copyright by the author(s)

Soziologie und der Themenbereich „Gesellschaft“ in Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe I in sechs Bundesländern

Thorsten Hippe

1	Fragestellung	1
2	Vorbemerkung des Autors zum Motiv der Studie	3
3	Soziale Gruppe als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	4
4	Familie und Gender als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	4
5	Migration als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	5
6	Sozialstruktur / Soziale Ungleichheit als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	6
7	Medien als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	7
8	Abweichendes Verhalten als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula	8
9	Abgleich der gesellschaftlichen Themen in den Curricula mit dem eng definierten Gegenstandsbereich der Soziologie nach dem Lehrbuch von Korte/Schäfers (2010)	9
10	Werte, Normen, Kultur als (Querschnitts-) Thema in den Curricula	10
11	Vergleich der Anzahl gesellschaftlicher / politischer / rechtlicher / wirtschaftlicher Themen in den Lehrplänen der sechs Bundesländer	14
12	Fazit	25
	Literatur	25

Thorsten Hippe

Soziologie und der Themenbereich „Gesellschaft“ in Lehrplänen der sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe I in sechs Bundesländern

1 Fragestellung

Dieser Beitrag analysiert, in welcher Form und in welchem Umfang „soziologische“ bzw. „gesellschaftliche“ Themen in den Lehrplänen für sozialwissenschaftliche Fächer in sechs ausgewählten Bundesländern auf der Sekundarstufe I gegenwärtig repräsentiert sind. Die Auswahl der Bundesländer erfolgte dabei so, dass alle Regionen Deutschlands repräsentiert sind: der Norden (Niedersachsen), der Westen (Nordrhein-Westfalen), der Süden (Baden-Württemberg), der Osten (Brandenburg, Sachsen) und die Mitte (Hessen) des Bundesgebiets. Untersucht werden folgende Fächer bzw. deren Lehrpläne / Curricula:

Baden-Württemberg

- Gemeinschaftskunde Bildungsplan 2016 (i.F. BAWÜ GMK 2016)
- Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung Bildungsplan 2016 (i.F. BAWÜ WI 2016)

Brandenburg

- Politische Bildung Rahmenlehrplan 2010 (i.F. BRA POBI 2010)
- Wirtschaft-Arbeit-Technik Rahmenlehrplan 2010 (i.F. BRA WI 2010)

Hessen

- Lehrplan Sozialkunde Realschule 2010 (i.F. HES SOKU 2010)
- Lehrplan Politik und Wirtschaft Gymnasium 2010 (i.F. HES POWI 2010)
- Kerncurriculum Politik und Wirtschaft Realschule u. Gymnasium 2014 (i.F. HES KC 2014)

Niedersachsen

- Kerncurriculum Politik Realschule 2008 (i.F. NDS PO 2008)
- Kerncurriculum Wirtschaft Realschule 2008 (i.F. NDS WI 2008)
- Kerncurriculum Politik – Wirtschaft 2006 (i.F. NDS POWI 2006)

Nordrhein-Westfalen

- Kernlehrplan Gesellschaftslehre (Politik) Gesamtschule 2011 (i.F. NRW GSL 2011)
- Kernlehrplan Politik Realschule 2011 (i.F. NRW PO 2011)
- Kernlehrplan Politik / Wirtschaft Gymnasium 2007 (i.F. NRW POWI 2007)
- Rahmenvorgabe Politische Bildung 2001 (i.F. NRW RAHMEN 2001)

Sachsen

- Lehrplan Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung Mittelschule 2009 (i.F. SAC GK-RE 2009)
- Lehrplan Wirtschaft-Technik-Haushalt-Soziales Mittelschule 2009 (i.F. SAC WI 2009)
- Lehrplan Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung / Wirtschaft Gymnasium 2013 (i.F. SAC GK-RE-WI 2013)

Diese Analyse sieht sich zunächst mit dem Problem konfrontiert, dass man dafür „soziologische“ Inhalte / Themen von solchen „politikwissenschaftlicher“ und „wirtschaftswissenschaftlicher“ Natur zumindest halbwegs trennscharf voneinander abgrenzen müsste. Dies ist insofern problematisch, als es fragwürdig ist, Disziplinen über ihren Gegenstandsbereich zu definieren, da sich mittlerweile letztlich jede Disziplin mit jedem Gegenstandsbereich beschäftigt. Auch die Abgrenzung der Disziplinen mittels „spezifischer“ Perspektiven / Heuristiken ist aus demselben Grund fragwürdig geworden (Hippe 2010 und 2014). Beispielsweise wird im einschlägigen „Lehrbuch der Soziologie“ von Joas (2007) praktisch jedem gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ein Kapitel gewidmet, also auch dem Thema „Wirtschaft und Arbeit“ und dem Thema „Staat, Demokratie und Krieg“.

Andererseits existieren jedoch nach wie vor einschlägige soziologische Lehrbücher, die den Gegenstandsbereich der Soziologie eng(er) definieren, wie z.B. das ebenso einschlägige Werk „Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie“ von Korte/Schäfers (2010). Legt man derartige disziplinäre Selbstverständnisse zugrunde, könnte man argumentieren, dass sich die Soziologie zwar auch mit dem wirtschaftlichen und politischen System beschäftigt, ihr analytisches Hauptoperationsgebiet, sozusagen ihre „Kernkompetenz“ sich jedoch bislang auf folgende Begriffe / Untersuchungsgegenstände fokussiert:

- Normen, Werte, Sinn
- Sozialisation, Person, Individuum
- Identität und Habitus
- Geschlecht

- Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle
- Soziale Gruppe
- Institution und Organisation
- Macht und Herrschaft
- Kultur
- Sozialstruktur, soziale Ungleichheit

In den hier analysierten Lehrplänen spielt die Frage nach dem Charakter, der Identität der ihnen zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hingegen im Grunde genommen keine Rolle; die Lehrpläne der hier analysierten sechs Bundesländer nehmen jedenfalls keine explizite Differenzierung zwischen „soziologischen“, „politikwissenschaftlichen“ und „wirtschaftswissenschaftlichen“ Inhalten / Themen / Bereichen o.ä. vor.

Was sich hingegen in genau der Hälfte der hier untersuchten Lehrpläne findet, ist eine explizite inhaltliche Unterscheidung zwischen einem gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Lernbereich und eine direkte Zuordnung von konkreten einzelnen Unterrichtsthemen zu diesen Lernbereichen. So will man in Baden-Württemberg im neuen Lehrplan (laut Arbeitsfassung) künftig zwischen folgenden Bereichen unterscheiden:

- „Gesellschaft“
- „Recht“
- „Politisches System“
- „Internationale Beziehungen“
- das separate Fach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“

In Brandenburg wird ebenfalls explizit und in sehr ähnlicher Weise zwischen folgenden Lernbereichen differenziert:

- „Politik im engeren Sinne“
- „Wirtschaftliche Fragen und Probleme“
- „Fragen und Probleme des sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft“
- „Rechtliche Fragen und Probleme“

Ähnlich, aber etwas stärker ausdifferenziert werden im für alle Schulformen gültigen hessischen Kerncurriculum folgende Inhaltsfelder abgesteckt:

- „Inhaltsfeld Individuum und Gesellschaft“
- „Inhaltsfeld Demokratie“
- „Inhaltsfeld Wirtschaft“
- „Inhaltsfeld Recht und Rechtsprechung“
- „Inhaltsfeld Gesellschaft und Natur“
- „Inhaltsfeld Internationale Beziehungen und Globalisierung“

In Brandenburg und Hessen gibt es im Unterschied zu Baden-Württemberg zwar keine explizite, unmittelbare, punktgenaue Zuordnung der Einzelthemen zu diesen Lernbereichen, aber die entsprechenden Bezüge werden (also eher indirekt) durch eine vorangestellte allgemeine Charakterisierung dieser Lernbereiche gleichwohl sehr deutlich.

Das curriculare Verständnis dessen, was diesen Lernbereich „Gesellschaft“ (Baden-Württemberg) / „Fragen und Probleme des sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft“ (Brandenburg) / „Inhaltsfeld Individuum und Gesellschaft“ (Hessen) ausmachen soll, ist dabei relativ ähnlich. Im Folgenden wird deshalb hier zunächst dieses Verständnis des Lernbereichs „Gesellschaft“ immanent als Analyseraster übernommen und gefragt, wie umfangreich und in welcher inhaltlichen Art und Weise die entsprechenden Themen in den Curricula der drei genannten Bundesländer sowie dreier weiterer Bundesländer (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) repräsentiert sind (Kapitel 3 – 9). Vorweggenommen sei gesagt, dass die drei o.g. Lehrpläne, die explizit zwischen einem gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Lernbereich differenzieren (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen) dem gesellschaftlichen Lernen i.o.S. im Durchschnitt mehr Raum geben als andere Lehrpläne ohne derartige Einteilungen (Niedersachsen und Sachsen). Das gilt jedoch nicht für Nordrhein-Westfalen.

Im Anschluss daran wird diese curriculare Konstruktion des gesellschaftlichen Lernbereichs durch die drei o.g. Lehrpläne mit der wissenschaftsinternen Konstruktion des primären Gegenstandsbereichs der Soziologie durch Korte/Schäfers (2010) verglichen, um insgesamt festzustellen, inwieweit die Curricula weitere im engen Sinne definierte „soziologische“ Gegenstände abdecken oder nicht und welche Unterschiede sich zwischen diesen beiden Konstruktionen zeigen (Kapitel 10).

Das letzte Kapitel 11 beschäftigt sich mit der Frage, wie viele Themen der Lehrpläne man den Bereichen Gesellschaft oder Politik oder Recht oder Wirtschaft zuordnen kann. Diese Verteilung auf die vier Felder wird zunächst für jede Schulform innerhalb eines Bundeslandes eruiert und die Verteilungsmuster sodann über die Bundesländer hinweg verglichen.

2 Vorbemerkung des Autors zum Motiv der Studie

Dieser Beitrag versteht sich als rein deskriptive Bestandsaufnahme. Sie ist weder ein explizites noch ein implizites normatives Plädoyer für eine stärkere oder schwächere curriculare Berücksichtigung von „Soziologie“ oder „Gesellschaft“. Der Autor lehnt sowohl einen didaktischen Lobbyismus für bestimmte sozialwissenschaftliche Disziplinen ab als auch ein „didaktisches Proporz-Denken“, wonach jede sozialwissenschaftliche Disziplin (oder jeder soziale Teilbereich) zu ähnlichen Anteilen im Curriculum repräsentiert sein müsste oder

dort überhaupt berücksichtigt werden müsste. Der Autor erachtet die verbreitete, vermeintlich selbstverständliche (und argumentativ bequeme) Prämisse, dass eine universitär einschlägige sozialwissenschaftliche Disziplin eo ipso einen Anspruch auf Berücksichtigung im Curriculum besitzt, für nicht überzeugend.

Aus Sicht des Autors muss eine sozialwissenschaftliche Disziplin sich die dafür notwendige Legitimation vielmehr erst erarbeiten, und zwar nicht durch Allerwelts-Legitimationsformeln, sondern durch eindeutige problemorientierte Leistungsnachweise, d.h. sie muss immer wieder nachweisen, dass sie elementare, lösungsrelevante Beiträge zur Erklärung und Bearbeitung von Schlüsselproblemen des Menschen im Sinne von Hilligen und Klafki (was keinesfalls dasselbe ist wie der viel breiter und anders definierte Terminus „wissenschaftliche Probleme“) liefert. Der Autor hat dazu auf Basis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und demoskopischer Umfragen zu den wichtigsten Problemen sowie weiteren Quellen eine Liste von 10 Schlüsselproblemen aufgestellt, zu denen auch drei „gesellschaftliche“ Probleme im engeren Sinne gehören (Gender, Multikulturalität, Sozialisation und Familie) (Hippe 2014). Für deren obligatorische Repräsentation im Curriculum lassen sich nach Ansicht des Autors gute fachdidaktische Gründe anführen. Die Repräsentation „spezifisch soziologischer“ (und anderer disziplinärer) Perspektiven – sofern es so etwas „gibt“ – hängt in diesem fachdidaktischen Modell davon ab, inwieweit diese lösungsrelevante Beiträge zur Erklärung und Bearbeitung dieser und sieben weiterer Schlüsselprobleme liefern.

Aus Sicht des Autors ist also – im Gegensatz zur Mehrheitsmeinung der fachdidaktischen Diskussion – nicht die Frage entscheidend, ob eine bestimmte, universitär „einschlägige“ sozialwissenschaftliche Disziplin ihren „Proporz-Anteil“ im Curriculum erhalten hat, sondern ob im wahrsten Sinne des Wortes weltumwälzende Schlüsselprobleme wie z.B. der Klimawandel im Curriculum verankert sind. Was aus dieser Sicht zählt, ist die Relevanz einer sozialwissenschaftlichen Theorie für sozial bedingtes menschliches Leid, menschlichen Schmerz, menschliches Wohlergehen, und nicht ihr universitär-akademisch konstruierter Status. Sehr oft leisten „kleinere“, d.h. spezifische, weniger bekannte Theorien zur Aufklärung von Schlüsselproblemen (und damit zugleich sehr wohl auch zum Verständnis von Gesellschaft allgemein!) weit mehr als alle „einschlägigen“ Groß-Theorien der Lehrbücher und Einführungsseminare.

3 Soziale Gruppe als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Das erste „gesellschaftliche“ (i.o.S.) Thema, auf das in einem Teil der Lehrpläne in diverser Weise rekurriert wird, ist die „Soziale Gruppe“.

In Baden-Württemberg wird dies explizit als ein Thema für sich („Zusammenleben in sozialen Gruppen“) gefasst (BAWÜ GMK 2016, 5). Hier sollen Lernende über Rollenerwartungen an Jugendliche, Rollenkonflikte und über Lösungen für Konflikte innerhalb von Gruppen reflektieren.

In Hessen (Gymnasium) macht der Punkt „Konflikt und Konsens in der sozialen Gruppe und Menschenwürde“ einen wesentlichen Teil des Themas „Jugend in der modernen Gesellschaft“ (HES POWI 2010, 8) aus. Obligatorisch ist dabei u.a. die Erarbeitung des Aspekts „Gruppendruck und Selbstbestimmung“. Demgegenüber ist der Begriff der „sozialen Gruppe“ im Curriculum für die Realschule desselben Bundeslands kein eigenes Thema, sondern nur ein verbindlicher Teil-Aspekt, der beim problemorientierten Thema „Suchtgefährdung“ untersucht werden soll: „Ich in der Peer Group: Konflikte in der Gruppe, Gruppendruck“ (HES SOKU 2010, 10).

Auch im Lehrplan Brandenburgs ist der Begriff der sozialen Gruppe präsent, allerdings im Rahmen eines anderen Kontexts (im Themenfeld Jugend und Politik) und wird dort auch anders, nämlich soziostrukturell akzentuiert: hier sollen Lernende die Lebensbedingungen verschiedener Sozialgruppen vergleichen und erklären (BRA POBI 2010, 21). Daher ist dies eher dem Themenfeld Sozialstruktur (s.u.) zuzurechnen.

Dieselbe soziostrukturelle Akzentuierung gilt auch für die Gesamtschule und das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. In der Realschule desselben Bundeslands taucht der Begriff der „Sozialen Gruppe“ hingegen als ein zu bedenkender Aspekt beim Thema „Identität und Lebensgestaltung in der modernen und globalisierten Gesellschaft“ auf, das stark auf das Thema Migration ausgerichtet ist (NRW PO 2011, 31f.).

Der Begriff der „Rolle“, der in Baden-Württemberg wie oben gesehen mit dem Thema „Soziale Gruppe“ verknüpft wird, ist aber auch in Brandenburg und Hessen gegenwärtig, wird dort allerdings mit dem Thema „Geschlecht“ verknüpft (s.u.).

Keinerlei Erwähnung findet das Thema „Soziale Gruppe“ in den Lehrplänen Niedersachsens sowie Sachsens.

4 Familie und Gender als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Als zweites „gesellschaftliches“ (i.o.S.) Thema figuriert in einem Teil der Lehrpläne die Thematik „Familie / Gender / Geschlechterverhältnisse“.

In Baden-Württemberg sollen Schüler hierzu unter dem Titel „Familie und Gesellschaft“ zwischen verschiedenen sozialen Lebensformen differenzieren, Funktionen der Familie aufzeigen, Erziehungsziele und –stile vergleichen, die Arbeitsteilung in Familien und die damit verbundene Vereinbarkeit von Familie

und Beruf reflektieren, familienpolitische Maßnahmen darstellen und einen Konflikt in einer Familie analysieren (BAWÜ GMK 2016, 6f.).

In Brandenburg ist Familie zum einen im Fach „Politische Bildung“ unter dem Thema „Gesellschaft“ (BRA POBI 2010, 24) enthalten: Schüler sollen hier Sozialisationsinstanzen und deren sozialen Wandel beschreiben, erklären und bewerten. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird (nur) als Wahlpflichtthema bezeichnet. Zum anderen ist das Thema Familie in diesem Bundesland auch im Lehrplan für das Fach „Wirtschaft Arbeit Technik“ gegenwärtig, da dort unter dem Thema „Haushalt und Konsum“ folgende Inhalte vorgegeben werden: „historische Entwicklung der Haushaltsformen“, „geschlechtsspezifisches Rollenverständnis“, „Funktionen des Privathaushalts in der Gesellschaft“ (BRA WI 2010, 24).

In Hessen (Realschule) ist die Thematik des Familienlebens sogar zweimal im Lehrplan verankert: Zunächst in Klasse 7 unter dem Punkt „Zusammenleben in der Familie“ (HES SOKU 2010, 8), wobei die historische Entwicklung familiärer Lebensformen, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Generationskonflikte, Erziehungsstile, geschlechts-spezifische Erziehung (Rollenklischees) und Gewalt in der Familie als verbindliche Punkte vorgegeben werden. Nochmals aufgegriffen wird das Thema später in Klasse 10 unter dem Thema „Gleichberechtigung“, in dem „Gleichberechtigung – was ist das?“, „Kind und/oder Karriere“, „Frauen in der Politik / Besetzung von Positionen“ und „geschlechtsspezifische Berufswahl“ als obligatorisch gesetzt sind (HES SOKU 2010, 21). Deutlich kürzer kommt dieses Thema hingegen in demselben Bundesland im Gymnasium, wo es nur zu Beginn der 7. Klasse unter dem Thema „Jugend in der modernen Gesellschaft“ als ein Punkt „Kindheit und Familie“ auftaucht (HES POWI 2010, 8). Dabei werden viele der oben in den Lehrplänen der anderen Bundesländer genannte Aspekte zwar auch aufgelistet, aber explizit nur als fakultative Inhalte charakterisiert.

In den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens ist das Thema ebenfalls präsent, aber (zum Teil) etwas weniger umfangreich als in Baden-Württemberg, Brandenburg und Hessen: in der Realschule firmiert es als ein Teil-Thema im „Inhaltsfeld 4: Identität und Lebensgestaltung in der modernen und globalisierten Gesellschaft“ (NRW PO 2011, 21). Dort sollen Familienformen sowie geschlechtsspezifisch bedingte Lebensunterschiede und Rollenerwartungen verglichen werden. In der Gesamtschule sollen die Schüler im Rahmen desselben Inhaltsfelds (NRW GSL 2011, 121f. und 129) den Wandel der Institution Familie in der BRD beschreiben, Lebenssituationen und Rollenerwartungen von / an Frauen und Männer erläutern und politische Maßnahmen zur Gleichstellung erklären. Im Curriculum des Gymnasiums taucht die Thematik knapp im 5. Inhaltsfeld „Identität und Le-

bensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft“ auf (NRW POWI 2007, 27), wo Lebensformen von Familien analysiert werden sollen. Die für alle Schulformen geltende Rahmenvorgabe Politische Bildung macht aber deutlich, dass die Gleichstellung der Geschlechter in allen Schulstufen in der politischen Bildung zum Thema werden soll (NRW RAHMEN 2001, 22).

Niedersachsen fällt auch bei diesem Thema deutlich gegenüber den vier anderen o.g. Bundesländern ab. Der Lehrplan für die Realschule für das Fach Politik erwähnt das Thema gar nicht; im Lehrplan für das Fach Wirtschaft gilt dasselbe mit Ausnahme des vereinzelten Kompetenzziels, dass die Schüler in Jahrgang 8 „die Arbeitsteilung in der Familie beschreiben“ können sollen (NDS WI 2008, 16). Ähnlich knapp und beiläufig gibt der Lehrplan Politik/Wirtschaft für das Gymnasium desselben Bundeslands vor, dass in Jahrgang 10 die „Familie und ihre Erziehungsfunktion“ ein Aspekt im Rahmen des Themas „sozialer und wirtschaftlicher Wandel“ sein sollen (NDS POWI 2006, 17).

In Sachsen findet sich das Thema in der obigen Form letztlich in keinem der drei Lehrpläne für die Mittelschule (Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung und Wirtschaft / Technik / Soziales) und das Gymnasium (Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung / Wirtschaft). Rudimentäre Ausnahme davon ist der Lehrplan für das Fach „Wirtschaft / Technik / Soziales“ (Mittelschule), der ein Themenfeld „Leben im privaten Haushalt“ vorgibt (SAC WI 2009, 14f.). Aber auch dort widmet sich ausschließlich der einzelne Aspekt „Einblick gewinnen in Möglichkeiten zur Betreuung und Versorgung von Haushaltsmitgliedern: Familie und Kinder. Berufsbilder im sozialen und hauswirtschaftlichen Bereich: Betreuungseinrichtungen, Erziehung, Spielen und Spielzeug, Haustier, Ernährung von Kindern“ dem Themenkomplex der Familie. Wie diese Formulierung zeigt, geschieht dies jedoch auf ganz andere Weise als in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, nämlich nicht wie dort orientiert auf die politisch-gesellschaftstheoretische Reflexion, sondern mit Fokus auf unmittelbares individuelles alltagspraktisches Handeln.

5 Migration als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Ein drittes, in den Curricula zum Teil präsent, als „gesellschaftlich“ ausgewiesenes Themenfeld ist Migration / Zuwanderung / interkulturelle Beziehungen.

In Baden-Württemberg figuriert es unter dem Titel „Zuwanderung nach Deutschland“. Hier sollen die Lernenden Ursachen, Chancen und Probleme der Zuwanderung herausarbeiten und die damit verbundenen Anforderungen sowohl an die Aufnahme-gesellschaft als auch an die Zuwanderer analysieren (BAWÜ GMK 2016, 8).

Im Gegensatz dazu rekurriert der Lehrplan für das Fach „Politische Bildung“ in Brandenburg zwar bei der vorangestellten allgemeinen Charakterisierung des gesellschaftlichen Lernbereichs „Fragen und Probleme des sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft auf die Thematik der Migration, indem er kurz – neben anderen Themen – auch die „interkulturelle Differenz“ explizit als „wesentliches Problemfeld für die politische Bildung“ aufzählt (BRA POBI 2010, 11). Doch später bei der Konkretisierung obligatorischer Unterrichtsthemen findet sich hingegen keine Referenz mehr auf das Thema „Migration“, und zwar auch nicht im „Themenfeld Gesellschaft“. Auch im Curriculum für das Fach „Wirtschaft Arbeit Technik“ kommt das Thema nicht vor.

Genauso wie Brandenburg enthält das hessische Kerncurriculum bei der vorangestellten allgemeinen Charakterisierung des Inhaltsfelds „Individuum und Gesellschaft“ die Wendung, dass „interkulturelle Differenz“ ein „wesentliches Problemfeld“ „für die politische Bildung“ sei (HES KC 2014, 26). Anders als Brandenburg enthält der dazugehörige (ältere) Lehrplan der Realschule in Hessen auch einzelne Referenzen zu diesem Thema: zum einen soll beim Themenfeld „Soziale Fragen in der BRD“ (Jahrgang 9) unter dem Aspekt „Zukunft des Generationenvertrags“ auch der Punkt „Einbürgerung und Einwanderung“ behandelt werden (HES SOKU 2010, 17). Zum anderen wird „Migration“ ohne weiteren Kommentar als obligatorischer Aspekt im Themenfeld „Europa“ (Jahrgang 10) aufgeführt (ebd., 20). Anders als in Baden-Württemberg erhält das Thema Zuwanderung also nicht den Status und Umfang eines eigenständigen Unterrichtsthemas. Strukturell dasselbe Bild zeigt sich auch im Curriculum desselben Bundeslands für das Gymnasium: auch hier ist Migration kein eigenständiges Unterrichtsthema, sondern ein abhängiger Baustein eines anderen Oberthemas, wobei es hier aber nicht wie in der Realschule die Sozialstaatlichkeit und Europa sind, sondern das Thema „Jugend in der modernen Gesellschaft“, in dessen Rahmen die Punkte „Umgang mit Minderheiten, Fremdenfeindlichkeit“ obligatorisch vorgegeben werden (HES POWI 2010, 8).

Die Behandlung des Inhalts Migration als obligatorischer Teil-Inhalt eines übergeordneten Themenfelds findet sich auch in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens. Dort wird in der Realschule im Rahmen des „Inhaltsfeld 4: Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft“ (Jahrgangsstufe 5/6) der „interkulturelle Austausch“ als einer von drei „inhaltlichen Schwerpunkten“ gesetzt (NRW PO 2011, 21). Schüler sollen dabei „die interkulturellen Unterschiede eigener und fremder Verhaltensweisen erörtern.“ Auch im gleichlautenden Inhaltsfeld 12 (Jahrgangsstufe 7-10) findet sich das Thema (ebd., 31). Hier sollen die Schüler Ursachen und Folgen der Migration erläutern und Herausforderungen des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen identifizieren. In der Gesamtschule findet man

die Thematik ebenfalls in Form eines (umfangreichen) obligatorischen Teilaspekts im gleichnamigen Inhaltsfeld 4 auf der Jahrgangsstufe 7-10 (NRW GSL 2011, 129). Dort sollen Schüler die Ursachen und Folgen von Migration in Herkunfts- und Zielgebieten sowie die damit verbundenen Vor- und Nachteile analysieren und überdies in Ansätzen erörtern, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist. Derartige Vorgaben finden sich (wenngleich kürzer) auch im Curriculum für das Gymnasium (NRW POWI 2007, 31).

In den Curricula Niedersachsens ist der Bezug auf das Thema Migration im Vergleich dazu mehr oder weniger schwach ausgeprägt und disparat. So werden für die Realschule die Fachbegriffe „Diskriminierung, Integration, Toleranz“ als verbindlich im Rahmen des Themenfelds „Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft“ (Jahrgang 7/8) gesetzt (NDS PO 2008, 16), wobei man diese allgemeinen Begriffe zwar anhand des Themas Migration exemplifizieren kann, aber nicht muss, da prinzipiell auch andere Themen (z.B. Behinderung) dafür genutzt werden könnten. Eine weitere, direktere, aber ebenso punktuelle Referenz auf die Thematik der Zuwanderung zeigt sich im Themenfeld „Politik in der Demokratie“, ebenfalls Jahrgang 7/8, in dem der Fachbegriff des „Rassismus“ (als einer unter ca. 20 anderen, primär zum politischen System i.e.S. zählenden Begriffen) verbindlich gesetzt wird (ebd., 16). Auch die Themenvorschläge zum Wahlpflichtunterricht berücksichtigen das Thema Migration nicht. Im Gymnasium ist „Migration und nationale Integrationspolitik“ im Halbjahr 10/2 als eines von insgesamt drei Teil-Themen unter dem Titel „Politik und Wirtschaft in der EU“ aufgelistet (NDS POWI 2006, 18).

Die drei sächsischen Curricula (Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung und Wirtschaft / Technik / Soziales für die Mittelschule) und (Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung / Wirtschaft für das Gymnasium) stechen wiederum dadurch hervor, dass sie auch auf dieses „gesellschaftliche“ Thema kaum Bezug nehmen – mit Ausnahme der Tatsache, dass im Lehrplan der Mittelschule einmal der Terminus „Migration“ ohne weitere Erläuterung als ein Punkt unter sehr vielen anderen im Lernbereich 2 „Globale Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung“ (16 Stunden) fällt (SAC GK-RE 2009, 10).

6 Sozialstruktur / Soziale Ungleichheit als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Der neue Lehrplan Gemeinschaftskunde für Baden-Württemberg enthält zusätzlich zu den o.g. gesellschaftlichen Themen – aber nur für die Standardstufe mittlerer Schulabschluss, nicht für den Hauptschulabschluss – ein weiteres, unter der Rubrik „Gesellschaft“ verbuchtes Thema, nämlich „Aufgaben und Probleme des Sozialstaates“. In der kurzen Vorbemerkung dazu wird u.a. ausgeführt, dass Schüler dort lernen können

sollen, „welche Formen sozialer Ungleichheit in Deutschland existieren“. Die dann folgenden konkreten Kompetenzziele sind dann aber überwiegend stark institutionell-rechtlich-politisch auf die Organisation des Sozialstaats und weniger auf die Analyse von Ungleichheiten in der Sozialstruktur i.e.S. ausgerichtet. Zu letzterem zählt nur die dort vorgegebene Kompetenz, „verschiedene Definitionen von Armut beschreiben“ zu können und deren „Ursachen und Folgen“ erläutern zu können (BAWÜ GMK 2016, 19).

Für den Lehrplan „Politische Bildung“ in Brandenburg ist „Sozialstruktur, sozialer Wandel und Möglichkeiten sowie Grenzen politischer Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen“ ein „wesentliches Problemfeld für die politische Bildung“ (BRA POBI 2010, 11). In Übereinstimmung mit diesem Postulat in der vorangestellten allgemeinen Charakterisierung des Fachs findet sich dies auch in konkreter Form im Rahmen des „Themenfelds Gesellschaft“ (Jahrgang 9/10) umgesetzt: hier sollen Schüler „Ursachen und Formen sozialer Ungleichheit und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erklären“ und „wesentliche Elemente der Sozialstruktur der BRD sowie die Besonderheiten der Lebensbedingungen in ihrer Region beschreiben und erklären“. Zudem sollen sie den „demografischen Wandel und dessen Folgeprobleme darstellen.“ (BRA POBI 2010, 24)

In Hessen gibt das neue Kerncurriculum allgemein vor, dass „Probleme der Sozialstruktur“ einen „wesentlichen Schwerpunkt“ des Inhaltsfeldes „Individuum und Gesellschaft“ bilden soll (HES KC 2014, 26). Der ältere, aber (sofern eine Schule kein eigenes Curriculum entwirft) weiterhin gültige Lehrplan für die Realschule enthält ein konkretes Unterrichtsthema, das dafür prinzipiell geeignet wäre, nämlich „Soziale Fragen in der BRD“ (Jahrgang 9, 12 Stunden) (HES SOKU 2010, 17). Im Unterschied zu Brandenburg, aber ähnlich wie in Baden-Württemberg bei diesem Thema (s.o.) fällt aber auch hier auf, dass der vorgegebene Zugang überwiegend stark auf den rechtlich-institutionellen Aufbau des Sozialstaats fokussiert ist und kaum die Sozialstruktur i.e.S. (oder Modelle dazu) in den Blick nimmt. Letzteres erfolgt nur bei einem von sechs verbindlichen Punkten, nämlich: „Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit: der Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Arbeitslosigkeit“. Noch mit hinzuzählen kann man einen Teil des Punktes „Die Zukunft des Generationenvertrags“, nämlich „Die Alterspyramide“. Bei dem Lehrplan für das Gymnasium wird eine ähnliche curriculare Gewichtung deutlich: es gibt dort zur Thematik Sozialstruktur prinzipiell zwei geeignete Unterrichtsthemen, nämlich „Grundwerte der Verfassung: Sozialstaat“ (Jahrgang 8, 10 Stunden) (HES POWI 2010, 17) und „Sozialstaat und Ökonomie – soziale Marktwirtschaft“ (Jahrgang 9, 10 Stunden) (ebd., 22). Der Aspekt „Sozialstruktur“ im engen soziologischen Sinne wird dabei auch erwähnt, jedoch in beiden Fällen explizit den „fa-

kultativen Unterrichtsinhalten und Aufgaben“ zugewiesen.

Die Lehrpläne Nordrhein-Westfalens lassen sich bezüglich der Intensität des Bezugs auf die Thematik der Sozialstruktur in etwa in der Mitte zwischen dem intensiven Bezug in Brandenburg und dem eher schwachen Bezug in Hessen einordnen. Alle Lehrpläne enthalten ein Inhaltsfeld „Einkommen und soziale Sicherung“ (Gesamtschule) / „Einkommen, Verteilung und soziale Sicherung“ (Realschule) / „Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit“ (Gymnasium). Diese Bezeichnungen lassen erkennen, dass auch hier die institutionell-rechtliche Dimension (Sozialstaatlichkeit i.e.S.) einen erheblichen Teil dieses Inhaltsfeldes ausmacht, wobei dieser allerdings nicht dermaßen einseitig dominiert wie in Hessen oder Baden-Württemberg. So wird hierbei in den Lehrplänen aller drei Schulstufen ebenso wie in der Rahmenvorgabe Politische Bildung die „Verteilung von Chancen und Ressourcen in der Gesellschaft“ explizit als (ein) inhaltlicher Schwerpunkt (unter anderen) ausgewiesen (NRW RAHMEN 2001, 22).

Dagegen wird in Niedersachsen die Thematik der Sozialstruktur im Curriculum der Realschule (mit Ausnahme der Stichworte „Generationenvertrag, demografischer Wandel“ als Unteraspekt des Themenfelds „Arbeit und soziale Sicherung“) nicht aufgeführt (NDS PO 2008, 16). Genauso führt der niedersächsische Lehrplan für das Gymnasium lediglich „die demografische Entwicklung und ihre Folgen, Verhältnis der Generationen“ (unter dem Thema „Sozialer und wirtschaftlicher Wandel, Jahrgang 10) auf (NDS POWI 2006, 17).

In Sachsen taucht die Thematik der Sozialstruktur in den Lehrplänen der Sekundarstufe I nicht auf, sondern ist dort erst in der Sekundarstufe 2 (Gymnasium) als ein Lernbereich vorgesehen (SAC GK-RE-WI 2013, 22).

7 Medien als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Der neu ausgearbeitete Bildungsplan Baden-Württembergs (Arbeitsfassung) ordnet auch „Leben in der Medienwelt“ als ein Thema des Lernbereichs „Gesellschaft“ ein. Lernende sollen hier zum einen analysieren, wie mediale Darstellungen jugendliches Denken beeinflussen, wobei als explizite Beispiele auf Schönheitsideale und Gewaltdarstellungen verwiesen wird. Insofern es hier offenbar um den Einfluss medial vermittelter sozialer Konventionen auf das individuelle Denken geht, kann man wohl mit Recht von einem dezidiert „gesellschaftlichen“ Framing des Themas „Medien“ sprechen. Dies trifft ähnlich auch für die beiden weiteren angestrebten Kompetenzziele „die Entstehung einer Nachricht beschreiben“ und „die Darstellung eines Ereignisses in verschiedenen Medien vergleichen“, als hier (zumindest potenziell) die Kontingenz sozialer Konstruktionen von Wirklichkeit zum Thema

des Unterrichts wird / werden kann. Eher „praktisch“ orientiert muten hingegen die Kompetenzen „Chancen und Risiken der eigenen Internetsnutzung erläutern“ sowie „rechtliche Regelungen zum Datenschutz nennen“ an (BAWÜ GMK 2016, 5).

Auch der brandenburgische Lehrplan enthält ein „Themenfeld Medien“ (Jahrgangsstufe 7/8) und gibt ähnliche, wenngleich z.T. stärker auf politische Kommunikation abzielende Lernziele vor, zu denen „analysieren und vergleichen Medien in ihrer Bedeutung für die eigene politische Information und Kommunikation“ und „analysieren Medienverhalten und Mediennutzung von Jugendlichen und setzen sich mit möglichen Auswirkungen der Medien auf Jugendliche auseinander“ gehören (BRA POBI 2010, 22).

Das Thema Medien ist in den hessischen Lehrplänen ebenfalls präsent, insbesondere im Lehrplan für das Gymnasium, wo sogar zwei Unterrichtsthemen „Medien und Freizeit“ (Jahrgang 7) und „Medien: Pressefreiheit und Markt“ (Jahrgang 9) sich darum drehen sollen (HES POWI 2010, 13 und 23). Auch hier geht es stark um die mögliche Beeinflussung der Wirklichkeitskonstruktion Jugendlicher durch Medienkonsum. So soll der Unterricht über den „medialen Einfluss auf Freizeitverhalten, Einstellungen und Idole“ von Jugendlichen reflektieren und Distanz zu manipulativen Techniken aufbauen (Jahrgang 7). Im Jahrgang 9 geht es dann um die Ermöglichung und Beeinflussung politischer Prozesse durch Medienorganisationen und ihre auch ökonomischen Ziele, ist also auf das politische System bezogen. Ähnliche Vorgaben auf einem niedrigeren Anforderungsniveau und in „nur“ einer Unterrichtseinheit („Massenmedien im Wandel“) macht der Lehrplan für die hessische Realschule (HES SOKU 2010, 15).

Eine Unterrichtsreihe zum Thema Medien wird auch in sämtlichen Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen vorgegeben („Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft“). Dabei fällt allerdings auf, dass die didaktischen Formulierungen hierzu nicht – jedenfalls nicht explizit – so dezidiert auf den Prozess der sozialen Konstruktion der Weltwahrnehmung von Jugendlichen durch Medien abheben wie dies in Baden-Württemberg, Brandenburg und Hessen der Fall ist. Am ehesten ist dies noch bei der Gesamtschule der Fall, dessen Lehrplan die Analyse des Einflusses von Medien auf Individuen, Familie, Gesellschaft und auf die politische Sozialisation vorgibt (NRW GSL 2011, 130). Der Lehrplan der Realschule setzt hingegen etwas anders gelagerte Akzente („Eigenschaften, Aufgaben und Interessen von Medien“, „Chancen und Risiken von Medien“, „Bedeutung des Datenschutzes“, „Überprüfung des Informations- und Wahrheitsgehalts“, „Eignung von Medien bzgl. verschiedener Ziele“) (NRW PO 2011, 25). Der Lehrplan des Gymnasiums spricht recht allgemein, ziemlich unspezifisch und kurz von „Bedeutung von Kommunikation und Information für Politik und Gesellschaft“, „politische und soziale Auswirkungen von Medien“ und „glo-

bale Vernetzung und die Rolle der Medien“ (NRW POWI 2007, 32).

In den Lehrplänen Niedersachsens gibt es keine eigenständige Unterrichtsreihe zum Thema Medien. Im Lehrplan der Realschule taucht das Stichwort „Massenmedien“ ohne weitere Erläuterung in einer Aufzählung von ca. 10 Stichworten zu „Politischen Prinzipien“ (sic!) auf, die neben vielen anderen Aspekten in der Unterrichtsreihe „Politik in der Demokratie“ (NDS PO 2008, 16) behandelt werden sollen. Ansonsten findet sich dort nichts außer einem Themenvorschlag (u.v.a.) für den Wahlpflichtunterricht mit dem Titel „Aufgaben und Einfluss der Medien in der Demokratie“ (ebd., 18). Im gymnasialen Lehrplan dieses Bundeslands wird das Thema Medien unter die Unterrichtsreihe „Der politische Entscheidungs- und Willensbildungsprozess in der BRD“ subsumiert, und zwar in Form eines von fünf Unterpunkten mit dem Titel „Aufgaben und Einfluss der Medien in der Demokratie“ (NDS POWI 2006, 17). Die Behandlung des Themas Medien im niedersächsischen Curriculum zeichnet sich also nicht nur durch sein geringes Gewicht aus, sondern auch dadurch, dass Medien ausschließlich unter demokratietheoretischem Blickwinkel beleuchtet werden, nicht jedoch wie in den vier anderen o.g. Bundesländern auch unter dem Blickwinkel der medialen Sozialisation von Jugendlichen.

In Sachsen zeigt sich dasselbe Bild wie in Niedersachsen. Das Thema Medien wird in der Mittelschule unter demokratietheoretischem – und zusätzlich unter rechtlichem – Blickwinkel analysiert, indem es zum einen in Form von „Rolle der Massenmedien im Willensbildungsprozess“ unter den Lernbereich 2 „Die freiheitliche demokratische Grundordnung der BRD und des Freistaates Sachsens“ (SAC GK-RE 2009, 6) sowie zum anderen in Form von „Einblick gewinnen in die Rechtsgrundlagen der deutschen Medienlandschaft“ unter den Lernbereich 3 „Das Recht in der BRD“ (ebd., 7) subsumiert wird. Ebenso wird im Gymnasium „Medien“ als einer der Grundzüge des politischen Entscheidungsprozesses dem Lernbereich 1 „Partizipation und politische Ordnung in der BRD und dem Freistaat Sachsen“ (SAC GK-RE-WI 2013, 6f.) zugeordnet (später auf der Sekundarstufe 2 folgt dann ein eigenständiger Lernbereich „Politik und Medien“).

8 Abweichendes Verhalten als „gesellschaftliches“ Thema in den Curricula

Auch wenn es in keinem Lehrplan dem Lernbereich Gesellschaft (sofern dieser überhaupt explizit ausgewiesen wird, s.o.) zugeordnet wird, wird in einem Teil der Lehrpläne anderenorts ein weiteres Thema aufgeführt, bei dem es mit Blick auf die Bedeutung der Kriminalitätssoziologie zumindest sehr stark nahe liegt, dieses aus einer sozialtheoretischen (gesellschaftlichen oder gar soziologischen) Perspektive heraus zu analysieren: die Ursachen von Jugendkriminalität.

Im Lehrplan Baden-Württembergs wird das Lernziel „Ursachen der Jugendkriminalität erklären“ als eine von acht Kompetenzen aufgeführt in der Unterrichtsreihe „Rechtliche Stellung des Jugendlichen und Rechtsordnung“ des Lernbereichs Rechts (BAWÜ GMK 2016, 9). Durch den expliziten Zusatz in Klammern „(u.a. Sozialisations- und Entwicklungstheorie)“ wird hier zudem deutlich, dass dabei ein sozialtheoretischer Bezug explizit gewünscht ist (wenngleich er zugleich auch dessen Engführung andeuten mag).

In Brandenburg existiert zwar auch ein Themenfeld zum Recht und Jugendstrafrecht (BRA POBI 2010, 23), nimmt dabei jedoch keinen expliziten Bezug auf die Klärung der Ursachen von Jugendkriminalität.

Sehr stark repräsentiert findet sich die Thematik der Ursachen der Jugendkriminalität im hessischen Lehrplan für die Realschule (HES SOKU 2010, 12 und 14 und 19). Dort taucht dieser Inhalt gleich in drei verschiedenen Unterrichtseinheiten auf, nämlich erstens in „Jugend und Recht“ (Jahrgang 7) (als verbindlicher Punkt), zweitens in „Jugend in der Gesellschaft“ (Jahrgang 9) in Form des Punkts „Jugendkriminalität und Resozialisierung“ (verbindlich) und drittens bei „Friedenssicherung“ (Jahrgang 10) in Form des Punkts „Gewalt im Alltag – Ursachen von Aggressionen“ (verbindlich und fakultativ, sic!). Angesichts dessen überrascht es etwas, dass dasselbe Thema im Lehrplan für das Gymnasium desselben Bundeslands nur einmal, und auch dort nur als fakultativer Inhalt aufgeführt werden, nämlich im Rahmen der Unterrichtsreihe „Jugend und Recht, Rechtswesen“ (Jahrgang 8) (HES POWI 2010, 14).

In Nordrhein-Westfalen wird das Lernziel der Erklärung der Ursachen von Jugendkriminalität nur im Lehrplan für die Gesamtschule genannt, und zwar in Inhaltsfeld 1 „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (NRW GSL 2011, 120). In den Lehrplänen für Realschule und Gymnasium findet sich dieses Lernziel dagegen ebenso wenig wie in der Rahmenvorgabe Politische Bildung, was daran liegt, dass dort im gleichnamigen Inhaltsfeld statt auf Kriminalität Bezug genommen wird auf Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Auch diese Phänomene kann man zwar sozialtheoretisch analysieren, aber genauso gut auch rein politologisch (was zudem durch den Titel des Inhaltsfeldes nahegelegt wird), sodass der sozialtheoretische Bezug hierbei letztlich nicht so zwingend ist wie bei der Erklärung der Ursachen von Jugendkriminalität, womit sich die Politologie (meines Wissens nach) bisher nicht beschäftigt hat.

In den Lehrplänen Niedersachsens findet auch das „gesellschaftliche“ Thema der Jugendkriminalität keinen Niederschlag.

Demgegenüber ist in Sachsen die Klärung der Ursachen von (Jugend-)Kriminalität als Thema aufgeführt in beiden Lernfeldern „Recht“ der Lehrpläne für die Mittelschule (in „Lernbereich 3: Das Recht in der BRD“) (SAC

GK-RE 2009, 7) und für das Gymnasium (in „Lernbereich 2: Recht und Rechtsordnung in der BRD“) (SAC GK-RE-WI 2013, 7).

9 Abgleich der gesellschaftlichen Themen in den Curricula mit dem eng definierten Gegenstandsbereich der Soziologie nach dem Lehrbuch von Korte/Schäfers (2010)

Vergleicht man die curriculare Konstruktion des „gesellschaftlichen“ Lernbereichs mit der wissenschaftsinternen Konstruktion des soziologischen Gegenstandsbereichs durch Korte/Schäfers (2010), können drei comparative Feststellungen gemacht werden:

Erstens gibt es Gegenstände, die in beiden Fällen aufgeführt werden. Dies trifft zu für vier Analysefelder:

- (1) soziale Gruppe
- (2) Familie / Sozialisation / Gender
- (3) Sozialstruktur / soziale Ungleichheit
- (4) abweichendes Verhalten.

Zweitens gibt es das (etwas überraschende) Phänomen, dass die curriculare Konstruktion des „Gesellschaftlichen“ Analysefelder aufführt, die in der wissenschaftsinternen Konstruktion des „Soziologischen“ bei Korte/Schäfers (2010) zumindest nicht explizit als eigenständige Kategorie im Inhaltsverzeichnis aufgeführt werden. Das trifft zu für zwei Analysefelder:

- (1) Migration
- (2) Medien

In diesen Punkten müssten jedoch sicherlich nicht die Gestalter der Curricula ihre didaktische Konstruktionen hinterfragen, sondern vielmehr die Soziologen des Lehrbuchs noch einmal darüber reflektieren, warum sie zwei wichtigen Subdisziplinen ihrer Wissenschaft – Migrationssoziologie und Mediensoziologie – keine eigenständigen Kapitel widmen, zumal auch Migration und Medien in allen Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens genauso „kategorial präsent“ sind wie die anderen von ihnen aufgeführten sozialen Phänomene in ihrem Inhaltsverzeichnis.

Drittens gibt es Thematiken, die bei Korte / Schäfers (2010) als eigenständige Analysefelder aufgeführt werden, in der curricularen Konstruktion des Gesellschaftlichen jedoch zumindest nicht als eigenständiges Unterrichtsthema figurieren. Außen vor lassen kann man hierbei vorerst das Feld „Macht und Herrschaft“, da man argumentieren kann, dass dieses in den Curricula von denjenigen vielen Unterrichtsreihen abgedeckt ist, die sich mit dem nationalen und internationalem politischen System beschäftigen sollen, in denen auch regelmäßig Macht als eine zu behandelnde Kategorie aufgeführt wird. Man mag argumentieren, dass sich „der“ soziologische Zugang zu Macht von „dem“ politikwissenschaftlichen Zugang unterscheidet, z.B. durch

eine breitere Verortung der Ursprünge und der Gegenwart von Macht auch im politischen System im weiteren Sinne. Derart „aufgeklärt“ scheinen mir jedoch prinzipiell auch inzwischen die meisten Politologen (und Ökonomen) zu sein, sodass dies wohl kein Alleinstellungsmerkmal der Soziologie ist und solche Abgrenzungen fragwürdig sind. Genauer zu untersuchen wäre, ob auch die Behandlung des politischen Systems / Demokratie in den Curricula dermaßen „aufgeklärt“ vorstatteht, was hier jedoch nicht geleistet werden kann.

Anders liegt der Fall bei vier weiteren Analysefeldern, die bei Korte/Schäfers (2010) als eigenständige Kapitel auftauchen, in den Curricula hingegen zumindest nicht als eigenständige Unterrichtsreihen figurieren:

- (1) Normen, Werte, Sinn
- (2) Identität und Habitus
- (3) Institution und Organisation
- (4) Kultur

Bezüglich Bereich 3) könnte man genauer untersuchen, ob es spezifisch organisationssoziologisches und zugleich auch bildungsrelevantes Wissen gibt, und inwiefern dies in demjenigen Lernfeld der Curricula repräsentiert ist, das dafür prädestiniert ist: Arbeit / Unternehmen / Produktion. Eine derart umfassende Analyse kann hier jedoch nicht geleistet werden.

Bei Bereich 2) müsste man – auch angesichts der curricularen Opportunitätskosten – fragen, wie elaboriert das Wissen der Schüler zu diesem Thema schon auf der Sekundarstufe I überhaupt sein muss, ob man dafür wirklich eine eigenständige Unterrichtsreihe bräuchte, oder ob dieses nicht schon (exemplarisch) im Rahmen der curricularen Felder der Sozialisation, Geschlecht, Migration und Medien (s.o.) geleistet wird / geleistet werden könnte, für die die Kategorie der Identität ja definitiv zentral ist.

Es bleiben somit noch die Bereiche 1) und 4) übrig, die man aus schlüssigen Gründen zusammenfassen kann, da sie letztlich die Mikro- und Makroseite ein und desselben Phänomens darstellen, denn Kultur ist definiert als ein komplex verflochtenes System bestehend aus vielen einzelnen Normen, Werten, Konventionen, Sinngebungen u.ä. Hierzu lohnt sich noch einmal eine weitere, spezifische Analyse, ob, inwieweit und wie diese Kategorien in den o.g. Curricula berücksichtigt werden. Dies geschieht z.T. in manchen Lehrplänen, aber in Form einer „Querschnittsthematik“, was für sich genommen jedoch durchaus nicht illegitim ist, da ein Schulfach die Strukturen einer wissenschaftlichen Disziplin ja nicht abbilddidaktisch im kindgerechten Kleinformat reproduzieren soll, sondern problemorientiert auf die zentralen Herausforderungen menschlicher Existenz anwenden soll. Im folgenden Kapitel wird daher untersucht, wo in den Curricula semantisch wirklich nachdrückliche, „harte“, d.h. explizite (also nicht: diffuse, implizite, mit gutem Willen zwischen die Zeilen hinein lesbare) Referenzen auf Werte, Normen und Kultur zu finden sind. Über die fachwissenschaftliche / fachdi-

daktische Angemessenheit des Umgangs mit diesen Kategorien in den Curricula soll dabei hier kein Urteil abgegeben werden.

10 Werte, Normen, Kultur als (Querschnitts-) Thema in den Curricula

In Baden-Württemberg finden sich Normen, Werte und Kultur thematisiert in der Unterrichtsreihe „Familie und Gesellschaft“, wo Schüler Erziehungsziele und Erziehungsstile miteinander vergleichen sollen (BAWÜ GMK 2016, 6f.). Im Lernbereich Recht soll unter der Unterrichtsreihe „Kinderrechte“ die Lebenssituation von Kindern „in unterschiedlichen Kulturräumen“ verglichen werden (ebd., 8). Zudem kann man die Auseinandersetzung mit Kinderrechten in der Reihe selbst eine Auseinandersetzung mit Normen und Werten interpretieren. Des Weiteren stellt auch die geforderte Erklärung von Prinzipien des Rechtsstaats in der Reihe „Rechtliche Stellung des Jugendlichen und Rechtsordnung“ eine Analyse von elementaren Werten unserer Gesellschaft dar (ebd., 9). Dasselbe gilt ebenso für die Erörterung von „Grundrechten“ in der gleichnamigen Unterrichtsreihe. Überdies betrifft auch die Analyse der Bedeutung von Zivilcourage und zivilgesellschaftlichem Engagement die Kategorien Normen, Werte und Kultur. Schließlich zählt dazu auch das Lernziel in der Unterrichtsreihe „Aufgaben und Problem des Sozialstaats“, „unterschiedliche Formen von Gerechtigkeit zu erläutern“ (ebd., 19).

In Brandenburg findet eine Auseinandersetzung mit fundamentalen Normen statt erstens anhand der Erarbeitung der Bedeutung der Menschenrechte und Grundrechte im Grundgesetz im Rahmen des Themenfelds „Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung“ (BRA POBI 2010, 23). Während dieser Part recht stark „institutionalistisch“ anmutet, sollen die Schüler zweitens sodann innerhalb des Themenfelds „Gesellschaft“ explizit allgemeine „Werte und gesellschaftliche Leitbilder in der BRD und deren Herkunft erörtern und bewerten“ (ebd., 24). Deutlich stärker institutionalistisch gerahmt ist dann drittens hingegen wieder das vereinzelt Lernziel „erklären zentrale Prinzipien der Demokratie“ im Themenfeld „Demokratie“ (ebd., 26).

Wie in Baden-Württemberg gibt auch der hessische Lehrplan für die Realschule erstens „Erziehungsstile“ als ein verbindliches Element vor (in der Unterrichtsreihe „Zusammenleben in der Familie“) (HES SOKU 2010, 8). Die Reihe „Parlamentarische Demokratie“ ist in der Beschreibung dagegen auffällig stark fixiert auf Akteure, Institutionen und das politische System im engeren Sinne und verweist zumindest nicht explizit auf die genuin normative Ebene (ebd., 13). Zweitens gibt es eine Referenz auf den Kulturbegriff im Rahmen der Unterrichtsreihe „Jugend in der Gesellschaft“ (ebd., 14), innerhalb welcher „Politikverdros-

senheit, Jugendkultur, Engagement und Hilfsbereitschaft“ als kulturraffine Wendungen figurieren. Drittens mag man auch die Erarbeitung von „Prinzipien der Marktwirtschaft“ (Gewerbe-, Produktions-, Handels-, Wettbewerbs- und Konsumfreiheit) in der Reihe „Wirtschaftsordnung, Soziale Marktwirtschaft und Tarifparteien“ (ebd., 18) sowie die „vier Freiheiten“ des EU-Binnenmarkts in der Reihe „Europa“ (ebd., 20) noch als (eher schwache, punktuelle) Referenzen auf (institutionalisierte) Normen werten. Etwas eingehender ist die Festlegung von „Europäische Regionen / kulturelles Erbe“ als einem verbindlichen Unterrichtsinhalt in derselben Reihe. Der hessische Lehrplan für das Gymnasium postuliert in der Reihe „Jugend in der modernen Gesellschaft“ (HES POWI 2010, 8) die Vermittlung von „Werteorientierung“ und führt dazu Stichworte wie „soziale Erwartungen und eigene Bedürfnisse in Einklang bringen“, „Gewaltprävention“ und „soziales Lernen“ auf – was beim Leser jedoch eher einen diffusen, schwammigen Eindruck hinterlässt. Deutlicher wird der Bezug dann in der Reihe „Jugend und Recht, Rechtswesen“ (ebd., 14), wo es um die „Vermittlung von Rechts- und Unrechtsbewusstsein“ und „die Bedeutung der Menschen- und Grundrechte sowie der Rechtsstaatlichkeit und den Schutz vor staatlicher Willkür“ gehen soll. Im Rahmen der Reihe „Grundwerte der Verfassung: Sozialstaat“ (ebd., 17) wird auf folgende Normen recurriert: „Ablehnung eines schrankenlosen Kapitalismus“, „Eigenverantwortung“, „persönliche Freiheit“ und „sozialer Ausgleich.“ Besonders explizit wird der Bezug dann in der Reihe „Grundwerte der Verfassung“ (ebd., 28), wobei sich aber auch diese in erster Linie um institutionalisierte, formalisierte, rechtlich kodifizierte Normen und Kultur dreht, und kaum um informelle Normen und Kultur.

Im Lehrplan für die Gesamtschule in NRW setzen sich die Schüler im Inhaltsfeld 6 „Europäische und internationale Politik“ (Jahrgang 5/6) (NRW GSL 2011, 130) wie in Baden-Württemberg mit dem Normsystem der Kinderrechtskonvention auseinander. Im Inhaltsfeld 1 „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (Jahrgang 7-10) beschreiben sie die Grundrechte der Verfassung und erörtern Konflikte zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit (was insofern bemerkenswert ist, als andere Lehrpläne dieses Ziel nicht nennen) (ebd., 128). Im Inhaltsfeld 4 „Identität und Lebensgestaltung“ sollen Schüler „Chancen und Herausforderungen des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ erörtern (ebd., 129f.). Das Inhaltsfeld 6 „Europäische und internationale Politik“ (Jahrgang 7-10) setzt den inhaltlichen Schwerpunkt „Europa: kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (ebd., 130f.). Dazu sollen sie gemeinsame und unterschiedliche kulturelle Werte identifizieren. Auch dies ist aus denselben Gründen wie oben bemerkenswert, da im Lehrplanvergleich singular. In der Realschule desselben Bundeslands wird in Inhaltsfeld

4 „Identität und Lebensgestaltung“ (Jahrgang 5/6) der „interkulturelle Austausch“ als inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt (NRW PO 2011, 21), wozu „kulturell bedingte Unterschiede der Lebensgestaltung“ verglichen werden sollen und die „interkulturellen Unterschiede eigener und fremder Verhaltensweisen erörtert“ werden sollen. Das Inhaltsfeld 6 (Jahrgang 7-10) „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (ebd., 25f.) enthält das Ziel, die „rechtsstaatlichen Prinzipien des Grundgesetzes“ zu erklären und die „Umsetzung demokratischer Grundsätze“ zu beurteilen. Im Inhaltsfeld 11 „Globalisierung“ wird punktuell auch auf deren kulturelle Chancen und Wirkungen recurriert (ebd., 30). Und wie in der Gesamtschule sollen Schüler auch hier im Inhaltsfeld 12 „Identität und Lebensgestaltung“ „Chancen und Herausforderungen des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ erörtern (ebd., 31f.). Ähnliche Ausführungen in stark verkürzter Form enthält der Lehrplan für das Gymnasium. Die für alle Schulformen verbindliche Rahmenvorgabe für politische Bildung führt im Feld „Identität und Lebensgestaltung“ zusätzlich den Punkt „Stabilität und Wandel von Werten und Wertsystemen“ (NRW RAHMEN 2001, 22) auf, der sich so jedoch explizit in keinem der drei zuvor analysierten Lehrpläne wiederfindet, sodass hier wohl eine Inkonsistenz vorzuliegen scheint.

Der niedersächsische Lehrplan für das Fach Politik in der Realschule bezieht sich in der Reihe „Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft“ auf „normative Grundlagen“, die zum zu erwerbenden Orientierungswissen gezählt werden: „Grundwerte, Normen, Gesetze, Grundrechte/Menschenrechte, demokratieadäquate Verhaltensweisen“ (NDS PO 2008, 16). In der Reihe „Globalisierung“ (ebd., 17) sollen auch „kulturelle Aspekte“ mit einbezogen werden, ohne zu erklären, was darunter verstanden wird. Für den Wahlpflicht-Unterricht wird der Vorschlag zu einer Reihe „Politische Kulturen in Deutschland: vom Untertanen im Kaiserreich zum kritisch-loyalen Bürger“ gemacht (ebd., 18). Der Lehrplan für das Gymnasium gibt für die Reihe „Der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in der BRD“ vor, die „Prinzipien der freiheitlichen Demokratie im Grundgesetz“ zu erarbeiten (NDS POWI 2006, 17).

Der sächsische Lehrplan für die Mittelschule postuliert „Werteorientierung, Sozialkompetenz“ als didaktische Ziele im Rahmen von Lernbereich 1 „Begegnung mit Politik und Recht“ (SAC GK-RE 2009, 5). Im folgenden Lernbereich 2 „Die freiheitliche demokratische Grundordnung der BRD und des Freistaats Sachsens“ (ebd., 6) sollen „Wissen über die Grundrechte“ auf Fälle angewendet werden; genannt werden als didaktische Ziele wiederum „Werteorientierung“ und „Zivilcourage“. Im Lernbereich 3 „Das Recht in der BRD“ (ebd., 7) sollen „Grundsätze des Rechtsstaats“ erlernt werden und in Lernbereich 4 „Die soziale Marktwirtschaft in der BRD“ (ebd., 7f.)

deren Ziele erkannt werden: „wirtschaftliche Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit.“ Im Lehrplan für das Gymnasium soll das „Kennen von Grundlagen des demokratischen Verfassungsstaats“ wiederum „Werteorientierung“ bei den Lernenden generieren; Grund- und Menschenrechte sollen als Grundlage des Rechts verstanden werden. Wiederum „Werteorientierung“ soll angestrebt werden durch „das Kennen von Grundzügen der Sozialen Marktwirtschaft als normatives Ordnungsmodell der BRD“ (SAC GK-RE-WI 2013, 7 und 10).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Normen, Werte und Kultur in den Lehrplänen primär direkt im Rahmen des institutionellen, rechtlich formalisierten normativen Kontexts des deutschen politischen Systems, also Grundgesetz, Rechtsstaat, Demokratie u.ä. sowie der Ordnung der Sozialen Marktwirtschaft angesprochen werden. Die Tradierung dieser Werte wird oft als „Werteorientierung“ bezeichnet. Daneben thematisieren manche Lehrpläne die (weniger stark formalisierten) Kinderrechte (in Entwicklungsländern) und damit verbundene kulturelle Differenzen. In informeller, genuin „gesellschaftlicher“ Gestalt begegnen den Schülern Werte, Normen und Kulturen entweder mehr oder weniger gar nicht (so in Niedersachsen und Sachsen) oder in nur vereinzelter Weise (in den anderen vier Bundesländern). Dies sind dann z.B. Erziehungsstile und –werte, die europäische(n) Kultur(en), kulturelle Aspekte der Globalisierung und die kulturelle Dimension der Beziehungen zwischen Migranten und Einheimischen.

Tabelle 1 gibt eine kondensierte Übersicht über wesentliche Ergebnisse der Kapitel 3 bis 10.

Tabelle 1: Explizite Repräsentation gesellschaftlicher Themen in den Curricula ausgewählter Bundesländer

	annähernde Gesamteinschätzung	fehlt oft	meist präsent	z. T. präsent	oft kaum präsent	meist präsent	z. T. präsent	oft kaum präsent	z. T. präsent
Sachsen	fehlt	fehlt	fehlt	schwach präsent	fehlt	fehlt weigehend	präsent	fehlt	fehlt weigehend
Niedersachsen	fehlt	fehlt weigehend	fehlt weigehend	schwach präsent	fehlt weigehend	fehlt weigehend	fehlt	fehlt	fehlt weigehend
Nordrhein-Westfalen	fehlt weigehend	präsent	präsent	stark präsent	präsent	präsent	schwach präsent	z. T. präsent	präsent
Hessen	z. T. präsent	präsent / stark präsent	präsent	präsent	schwach präsent	stark präsent	stark präsent / schwach präsent	schwach präsent	präsent
Brandenburg	fehlt	präsent	fehlt	fehlt	stark präsent	präsent	fehlt	schwach präsent	präsent mit Lücken
Baden-Württemberg	präsent	präsent	präsent	stark präsent	schwach präsent	präsent	präsent	z. T. präsent	präsent
	Soziale Gruppe		Familie / Gender / Sozialisation	Migration	Sozialstruktur, soziale Ungleichheit	Medien (sozialisation)	Ursachen abweichenden Verhaltens	informelle Werte, Normen, Kultur	annähernde Gesamteinschätzung

11 Vergleich der Anzahl gesellschaftlicher / politischer / rechtlicher / wirtschaftlicher Themen in den Lehrplänen der sechs Bundesländer

Zum Abschluss soll grob versucht werden, zunächst die Anzahl der Themen, die dem gesellschaftlichen / politischen / rechtlichen / wirtschaftlichen Bereich zugeordnet werden können, innerhalb jedes der sechs Bundesländer zu vergleichen und sodann die so ermittelten Verteilungsmuster zwischen den Bundesländern zu vergleichen. Dazu werden die in den Lehrplänen vorgegebenen Themen a) einem der vier Bereiche zugeordnet, wenn sich das soziale Feld des Themas nicht nur anhand des Titels, sondern auch anhand der Beschreibung der Inhalte und Lernziele im Lehrplan eindeutig bestimmen lässt, b) zweien der vier Bereiche zugeordnet, wenn das Thema demgemäß gleichgewichtig zwei soziale Felder anspricht oder c) keinem der Bereiche zugeordnet, wenn erkennbar wird, dass das Thema im Lehrplan als ein genuin integratives ausgelegt wird oder mühelos so ausgelegt werden kann.

Dabei wird wie folgt vorgegangen: Ein Thema wird dem Bereich Politik zugeordnet, wenn die didaktische Vermittlung des politischen Systems im engeren Sinne, also Organe, rechtliche, formale, institutionelle Strukturen (polity) (von Bundestag bis Schülerversammlung) und / oder der darauf bezogene Prozess der Auseinandersetzung (politics) auf schulischer, kommunaler, nationaler, europäischer oder internationaler Ebene im Vordergrund steht. Wenn z.B. das Thema „Medien“ primär auf deren Rolle für diesen Prozess hin untersucht werden soll, wird dieses Thema dem Bereich Politik zugeordnet. Steht beim Thema „Medien“ hingegen deren Bedeutung für die Sozialisation, die Prägung von subjektiven Weltansichten, den privaten Alltag u.ä. im Vordergrund, wird dieses Thema dem Bereich „Gesellschaft“ zugeordnet. Bezieht das Thema „Medien“ in etwa gleichgewichtig beide Aspekte mit ein, wird es zur Hälfte dem Bereich Politik, zur Hälfte dem Bereich Gesellschaft zugeschrieben. Wird bei der Analyse von auch im weiteren Sinne politischen Prozessen auf der Mikro-Ebene (Schule, lokaler Nahraum) auf informelle Konflikte, Strukturen u.ä. eingegangen, wird dieses je nach Ausmaß hälftig oder gänzlich dem Bereich Gesellschaft zugeschlagen.

Dem Bereich Wirtschaft werden Themen zugeordnet, die aus separaten Fächern stammen, sofern sie keinen integrativen Bezug eindeutig erkennen lassen. Ein weiteres Kriterium für die Zuordnung zum Bereich Wirtschaft ist die Verwendung einschlägiger ökonomischer Kategorien (Knappheit, Kosten, Nutzen, Anreize, Restriktionen, Wirtschaftskreislauf etc.) sowie der Bezug auf Teilgebiete des Subsystems Wirtschaft wie Konsum, Arbeit, Unternehmen u.ä. Bei wirtschaftspolitischen Themen werden diese zu 50% dem Bereich Politik und zu 50% dem Bereich Wirtschaft zugeordnet, falls die

Bedeutung der politischen Ordnung, der polity (z.B. Grundgesetz) und der politics (z.B. Interessenverbände, Lobbyismus) für wirtschaftspolitische Entscheidungen eine signifikante Rolle im Unterricht spielen soll.

Zum Bereich Gesellschaft werden Themen zugeordnet, in denen es primär darum geht, a) Prozesse der Sozialisation / Identitätsbildung im engeren (Familie) und weiteren (Peer-Group, Medien, Drogen u.ä.) Sinne zu analysieren, und / oder b) soziale Lagen, Disparitäten und Ungleichheiten (z.B. Geschlecht) zu eruieren, und / oder c) (Gruppen-)Prozesse der sozialen Interaktion in politisch nicht-formalisierten Strukturen oder nicht dem Wirtschaftssystem i.e.S. zugehörigen Kontexten zu untersuchen, und / oder d) über gesellschaftliche Werte (ohne Fixierung auf deren politisch-rechtliche Formalisierung) zu reflektieren.

Als nicht zuordnungsfähig bzw. integrativ werden Themen gewertet, wenn Wendungen wie z.B. „Schüler sollen Gegenstand X (z.B. Globalisierung, Europa) unter politischen, kulturellen und ökonomischen Aspekten beschreiben“ die Charakterisierung des Themas prägen oder wenn die Beschreibung des Bereichs inhaltlich und terminologisch in einer derart offenen Weise erfolgt, dass der Lehrende (oder die Lernenden) problemlos eigene politische, ökonomische oder kulturelle Akzente setzen kann / können. Dies trifft z.B. immer für das Thema Umweltschutz / Ökologie zu.

Im Ergebnis (vgl. Tabelle 2) zeigen sich auch hier z.T. erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Baden-Württemberg ist die Anzahl der Themen zwischen den vier Bereichen relativ gleichverteilt, mit Ausnahme des Rechts, das mit weniger Themen versehen wird (was sich aber, zumeist noch stärker, auch in allen anderen Bundesländern beobachten lässt, s.u.). In Brandenburg sind die Bereiche Politik und auch Wirtschaft (wegen des eigenständigen Faches) mit deutlich mehr Themen ausgestattet als die Bereiche Gesellschaft und Recht. Dies gilt in ähnlicher Weise für das hessische Gymnasium. Ganz anders hingegen die Lage in der hessischen Realschule: hier existieren wesentlich mehr Themen aus den Bereichen Gesellschaft und Politik als aus den Bereichen Recht und Wirtschaft. Solche schulformabhängigen Differenzen gibt es in Niedersachsen nicht; noch stärker als in Brandenburg stammen hier eindeutig mehr Themen aus Wirtschaft und Politik als aus Recht und Gesellschaft. Die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen erscheint insofern als ein besonderer Fall, als hier aus dem Bereich Gesellschaft genauso viele Themen stammen wie aus allen anderen Bereichen zusammen. Der Bereich Recht kommt dort wie in den anderen Schulformen Nordrhein-Westfalens gar nicht vor – im Gegensatz zu allen anderen hier berücksichtigten Bundesländern. Die Realschule in NRW zeigt dieselbe Verteilung der Themen auf die Bereiche wie die Gesamtschule, mit Ausnahme der Tatsache, dass der Bereich Wirtschaft um ein Thema „wächst“. Für das Gymnasium in NRW zeigt sich eine annähernde

Gleichverteilung (mit Ausnahme der bereits erwähnten völligen Fehlangeze des Rechts), wobei der Bereich Politik aber immer noch über ein halbes bis ganzes Thema weniger verfügt. Für NRW ist somit insgesamt von der Tendenz her typisch, dass politische Themen nicht so häufig vorkommen wie in den anderen Bundesländern. Zu diesen zählt auch Sachsen, zumindest dessen Gymnasium, wo genau umgekehrt kein genuin gesellschaftliches Thema aufgeführt wird und wiederum Politik mit zwei Themen die Häufigkeitsverteilung anführt. Für die Mittelschule würde dasselbe gelten, jedoch führt die Präsenz des Faches „Wirtschaft-Technik-Haushalt-Soziales“ dazu, dass die meisten Themen hier insgesamt aus dem Bereich Wirtschaft kommen.

Aus der Anzahl der Themen kann kein direkter Rückschluss auf die Verteilung der Unterrichtszeit auf die Lernbereiche gezogen werden, da die vorgesehene Unterrichtszeit pro Thema variieren kann. Diese Größe kann hier nicht mit einbezogen werden, da lediglich die Lehrpläne aus Hessen und Sachsen Angaben darüber machen, wie viele Unterrichtsstunden den Themen jeweils gewidmet werden soll. Aus diesem Grunde wurde diese Dimension nicht berücksichtigt.

Tabelle 2:

Anzahl der gesellschaftlichen / politischen / rechtlichen / ökonomischen Themen in den Lehrplänen der Bundesländer im Vergleich

Bundesland	Schulform	Gebiet	Themen	Summe
Baden-Württemberg	Sekundarstufe I	Gesellschaft	Zusammenleben in sozialen Gruppen Leben in der Medienwelt Familie und Gesellschaft Zuwanderung nach Deutschland Aufgaben und Probleme des Sozialstaats	5
		Politik	Mitwirkung in der Schule Politik in der Gemeinde Politischer Willensbildungsprozess in der BRD (Stufe Hauptschulabschluss) Politischer Entscheidungsprozess in der BRD (Stufe Mittlerer Schulabschluss) Menschenrechte und Friedenssicherung Die Europäische Union	6
		Recht	Kinderrechte Rechtliche Stellung des Jugendlichen und Rechtsordnung Grundrechte	3
		Wirtschaft	Verbraucher: Konsument, Geldanleger, Kreditnehmer (Stufe Hauptschulabschluss) Verbraucher: Versicherungsnehmer (Stufe mittlerer Schulabschluss) Erwerbstätiger: Berufswähler, Arbeitnehmer/Arbeitgeber (Stufe Hauptschulabschluss) Erwerbstätiger: Unternehmer / Entrepreneur (Stufe mittlerer Schulabschluss)	6

			Wirtschaftsbürger: Gestaltender Bürger (Stufe Hauptschulabschluss) Wirtschaftsbürger: Steuerzahler und Leistungsempfänger (Stufe mittlerer Schulabschluss)	
<u>Relation der Bereiche in Baden-Württemberg:</u>				<u>5-6-3-6</u>
Brandenburg	Sekundarschule	Gesellschaft	Gesellschaft Jugend und Politik (50%)	1,5
		Politik	Jugend und Politik (50%) Medien Demokratie Internationale Politik	3,5
		Recht	Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung	1
		Wirtschaft	Wirtschaft (im Fach Politische Bildung) Arbeit, Ausbildung, Beruf (im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik) Haushalt und Konsum (im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik) Produktion und Unternehmen (im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik)	4
<u>Relation der Bereiche in Brandenburg:</u>				<u>1,5/3,5/1/4</u>
Hessen	Realschule	Gesellschaft	Das Leben in der Schule gestalten (50%) Zusammenleben in der Familie Suchtgefährdung Jugend in der Gesellschaft (50%) Massenmedien im Wandel Gleichberechtigung	5

		Politik	Das Leben in der Schule gestalten (50%) Leben in der Gemeinde Parlamentarische Demokratie Jugend in der Gesellschaft (50%) Soziale Fragen in der BRD Friedenssicherung	5
		Recht	Jugend und Recht	1
		Wirtschaft	Arbeit in der Informationsgesellschaft Wirtschaftsordnung, Soziale Marktwirtschaft, Tarifparteien	2
		nicht zugeordnet	Umweltschutz Europa Verkehr und Umwelt Eine Welt	
<u>Relation der Bereiche in Hessen (Realschule)</u>				<u>5/5/1/2</u>
Hessen	Gymnasium	Gesellschaft	Jugend in der modernen Gesellschaft Medien und Freizeit	2
		Politik	Demokratie und politische Beteiligung Wahlen, Parteien und politischer Entscheidungsprozess Medien: Pressefreiheit und Markt Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung Grundwerte der Verfassung	5
		Recht	Jugend und Recht, Rechtswesen	1

		Wirtschaft	<p>Ökonomische Bildung: Wirtschaften im privaten Haushalt</p> <p>Ökonomische Bildung: Markt</p> <p>Ökonomische Bildung: Ökonomie und Arbeitswelt</p> <p>Sozialstaat und Ökonomie – soziale Marktwirtschaft</p> <p>Ökonomische Bildung: Internationale Wirtschaftsbeziehungen</p>	5
		nicht zugeordnet	Grundwerte der Verfassung: Sozialstaat	
<u>Relation der Bereiche in Hessen (Gymnasium):</u>				<u>2/5/1/5</u>
Niedersachsen	Realschule	Gesellschaft	Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft (50%)	0,5
		Politik	<p>Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft (50%)</p> <p>Arbeit und Soziale Sicherung (50%)</p> <p>Politik in der Demokratie</p> <p>Europäische Union</p> <p>Internationale Sicherheit</p>	4
		Recht		0
		Wirtschaft	<p>Arbeit und Soziale Sicherung (50%) (Fach Politik)</p> <p>Verbraucher und Verbraucherinnen sowie Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen (Fach Wirtschaft)</p> <p>Ökonomisches und soziales Handeln im Unternehmen (Fach Wirtschaft)</p> <p>Die Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess (Fach Wirtschaft)</p> <p>Ökonomisches Handeln regional, national und international (Fach Wirtschaft)</p>	4,5

		ohne Zuordnung	Umweltpolitik als Herausforderung Globalisierung	
Relation der Bereiche in Niedersachsen (Realschule):				<u>0,5/4/0/4,5</u>
Niedersachsen	Gymnasium	Gesellschaft	Sozialer und wirtschaftlicher Wandel (50%)	0,5
		Politik	Politik im Nahbereich Der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in der BRD Aufgaben des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft (50%) Politik und Wirtschaft in der EU (50%)	3
		Recht	Der Jugendliche im Wirtschaftsgeschehen und seine Stellung in der Rechtsordnung (50%)	0,5
		Wirtschaft	Der Jugendliche im Wirtschaftsgeschehen und seine Stellung in der Rechtsordnung (50%) Wirtschaftliches Handeln in Haushalt und Betrieb Das Unternehmen als wirtschaftliches und soziales Aktionszentrum Aufgaben des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft (50%) Sozialer und wirtschaftlicher Wandel (50%) Politik und Wirtschaft in der EU (50%)	4
Relation der Bereiche in Niedersachsen (Gymnasium):				<u>0,5/3/0,5/4</u>

Nordrhein-Westfalen	Gesamtschule	Gesellschaft	Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (5/6) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (7-10) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (5/6) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (7-10)	4
		Politik	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (5/6) Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (7-10)	2
		Recht		0
		Wirtschaft	Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens (5/6) Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens (7-10)	2
		ohne Zuordnung	Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (5/6) Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (7-10) Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung (5/6) Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung (7-10) Einkommen und soziale Sicherung (7-10)	
Relation der Bereiche in NRW (Gesamtschule)				4-2-0-2
Nordrhein-Westfalen	Realschule	Gesellschaft	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (5/6) (50%) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (5/6) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (7-10) Die Rolle der Medien in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft	4

		Politik	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (5/6) (50%) Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (7-10)	2
		Recht		0
		Wirtschaft	Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens (5/6) Grundlagen des Wirtschaftens und Wirtschaftsgeschehens (7-10) Beruf und Arbeitswelt	3
		nicht zugeordnet	Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (5/6) Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (7-10) Einkommen, Verteilung und soziale Sicherung Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung	
<u>Relation der Bereiche in NRW (Realschule)</u>				4-2-0-3
Nordrhein-Westfalen	Gymnasium	Gesellschaft	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (5/6) (50%) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (5/6) Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen und globalisierten Gesellschaft (7-9) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (5/6) (50%) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (7-9) (50%)	3,5
		Politik	Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (5/6) (50%) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (5/6) (50%) Die Rolle der Medien in Politik und Gesellschaft (7-9) (50%) Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (7-9)	2,5

		Recht		0
		Wirtschaft	<p>Grundlagen des Wirtschaftens (5/6)</p> <p>Grundlagen des Wirtschaftsgeschehens (7-9)</p> <p>Zukunft von Arbeit und Beruf (7-9)</p>	3
		nicht zugeordnet	<p>Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft (5/6)</p> <p>Ökologische Herausforderungen für Politik und Wirtschaft (7-9)</p> <p>Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung (5/6)</p> <p>Einkommen und soziale Sicherung zwischen sozialer Gerechtigkeit und Leistungsprinzip</p> <p>Internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung</p>	
Relation der Bereiche in NRW (Gymnasium)				3,5/2,5/0/3
Sachsen	Mittelschule	Gesellschaft		0
		Politik	<p>Begegnung mit Politik und Recht (50%) (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p> <p>Die freiheitliche demokratische Grundordnung der BRD und des Freistaates Sachsen (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p> <p>Der Prozess der Europäischen Einigung (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p>	2,5
		Recht	<p>Begegnung mit Politik und Recht (50%) (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p> <p>Das Recht in der BRD (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p>	2,5

			Vertragsrechtliche Grundlagen (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)	
		Wirtschaft	<p>Die soziale Marktwirtschaft in der BRD (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p> <p>Bedürfnisse und knappe Mittel (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Berufsorientierung I (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Produktion von Gütern im Unterneh- men (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Produzenten und Konsumenten am Markt (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Berufsorientierung II (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p>	6
		ohne Zuord- nung	<p>Globale Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und nachhaltige Entwick- lung (Fach Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung)</p> <p>Fertigung materieller Güter (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Umgang mit Gütern und Geld (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Konsumtion und Produktion im Haushalt (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Wohnen und Wohnumfeld (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p> <p>Leben im privaten Haushalt (Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt- Soziales)</p>	

<u>Relation der Bereiche in Sachsen (Mittelschule):</u>				0/2,5/1,5/6
Sachsen	Gymnasium	Gesellschaft		0
		Politik	Partizipation und politische Ordnung in der BRD und im Freistaat Sachsen Internationale Beziehungen	2
		Recht	Recht und Rechtsordnung in der BRD	1
		Wirtschaft	Wirtschaft und Wirtschaftsordnung in der BRD	1
<u>Relation der Bereiche in Sachsen (Gymnasium):</u>				<u>0-2-1-1</u>

12 Fazit

Im Ergebnis zeigt sich, dass es erhebliche Unterschiede bzgl. der Präsenz gesellschaftlicher Themen in den sozialwissenschaftlichen Lehrplänen (Sekundarstufe I) der sechs hier analysierten Bundesländer gibt. In Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg sowie in Hessen (Realschule) kommen spezifisch gesellschaftliche Themen häufiger (im Sinne einer relativen, nicht absoluten Mehrheit) oder genauso häufig vor wie spezifisch politische oder spezifisch wirtschaftliche oder spezifisch rechtliche Themen. Dagegen tauchen spezifisch gesellschaftliche Themen in Niedersachsen und Sachsen (fast) gar nicht auf. In der Mitte zwischen diesen beiden Polen befinden sich Hessen (Gymnasium) und Brandenburg, wo aber auch eher spezifisch politische und wirtschaftliche Themen überwiegen. Besonders stark verbreitet bei den „gesellschaftlichen“ Themen sind in den meisten Lehrplänen die Themen Familie / Gender / Sozialisation und Medien. Mit Abstrichen gilt das auch für die Themen Migration und Ursachen der Jugendkriminalität.

Literatur

Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Frankfurt / Main.

Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Wiesbaden.

Hippe, Thorsten (2014): Kampf der Kulturen? Interdisziplinarität im Disput der Wirtschafts- und Politikdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 5 (1), 40 – 59.

Joas, Hans (2007): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt / Main.

Korte, Hermann & Schäfers, Bernhard (2010): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden.

Online-Quellen der analysierten Lehrpläne (Stand 18.5.2015):

Baden-Württemberg Gemeinschaftskunde Bildungsplan 2016 (BAWÜ GMK 2016) http://www.bildung-staerkt-men-schen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_Gk_Arbeitsfassung_140908.pdf

Baden-Württemberg Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung Bildungsplan 2016 (BAWÜ WI 2016) http://www.bildung-staerkt-men-schen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_W_Arbeitsfassung_140908.pdf

Brandenburg Politische Bildung Rahmenlehrplan 2010 (BRA POBI 2010) http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf

Brandenburg Wirtschaft-Arbeit-Technik Rahmenlehrplan 2010 (BRA WI 2010) http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/WAT-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf

Hessen Lehrplan Sozialkunde Realschule 2010 (HES SOKU 2010) https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=f1e079cc428af80d07f4fe2db20fe301

Hessen Lehrplan Politik und Wirtschaft Gymnasium 2010 (HES POWI 2010) https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9e0b5517dfc688683c15ce252202d4b9

Hessen Kerncurriculum Politik und Wirtschaft Realschule u. Gymnasium 2014 (HES KC 2014) https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481

Niedersachsen Kerncurriculum Politik Realschule 2008
(NDS PO 2008)
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_rs_politik_08_nibis.pdf

Niedersachsen Kerncurriculum Wirtschaft Realschule
2008 (NDS WI 2008)
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_wirtschaft_i.pdf

Niedersachsen Kerncurriculum Politik – Wirtschaft 2006
(NDS POWI 2006)
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_powi_nib.pdf

Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan Gesellschaftslehre
(Politik) Gesamtschule 2011 (NRW GSL 2011)
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/ehrpae-ne_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf

Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan Politik Realschule
2011 (NRW PO 2011)
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/PL/RS_Politik_Endfassung.pdf

Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan Politik / Wirtschaft
Gymnasium 2007 (NRW POWI 2007)
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/ehrpae-ne_download/gymnasium_g8/gym8_politik-wirtschaft.pdf

Nordrhein-Westfalen Rahmenvorgabe Politische Bildung
2001 (NRW RAHMEN 2001)
http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/a/uebergreifende_richtlinien/politische_bildung_500.pdf

Sachsen Lehrplan Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung
Mittelschule 2009 (SAC GK-RE 2009)
http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lpdb_ms_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_2009.pdf?v2

Sachsen Lehrplan Wirtschaft-Technik-Haushalt-
Soziales Mittelschule 2009 (SAC WI 2009)
http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lpdb_ms_wirtschaft_technik_haushalt_soziales_2009.pdf?v2

Sachsen Lehrplan Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung /
Wirtschaft Gymnasium 2013 (SAC GK-RE-WI 2013)
http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1531_lp_gy_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_wirtschaft_2013.pdf?v2



Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Anschrift des Autors:
Thorsten Hippe
Fakultät für Soziologie
Didaktik der Sozialwissenschaften

URL: [urn:nbn:de:0070-pub-29314032](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0070-pub-29314032)
Bielefeld: Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2018

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2018

© Copyright by the author(s)