

Michael Lehner* & Inga Gryl**

Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?

* michael.lehner@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 01.06.2019, akzeptiert am: 03.11.2019

In dieser Schulbuchanalyse wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern neoliberale Tendenzen in den zugelassenen Sachunterrichtsbüchern Nordrhein-Westfalens feststellbar sind. Hierfür wird an unsere Vorüberlegungen hinsichtlich eines analytischen Begriffs des Neoliberalen (vgl. Lehner & Gryl 2019) angeschlossen, um mit diesem Begriff deduktiv-induktiv an die Sachunterrichtsbücher heranzutreten. Durch eine diskursanalytische Perspektive wurden neoliberale Tendenzen herausgearbeitet, die, aus einer bildungstheoretischen Perspektive diskutiert, ein Defizit hinsichtlich eines kritischen Vermittlungsinteresses erkennen lassen.

Keywords: Neoliberalismus, Bildung, Sozioökonomie, Sachunterricht, Entfremdung, Schulbuchanalyse, Diskursanalyse

Neoliberalism in NRW schoolbooks?

Within this textbook analysis, we seek to answer the question, if and to what degree neoliberal tendencies occur in textbooks of primary social and science education (Sachunterricht). For this purpose, an analytical definition of neoliberalism, as discussed by Lehner & Gryl (2019), serves as a basis for the discursive textbook analysis of schoolbooks from Northrhine-Westfalia, Germany. The neoliberal tendencies found are subsequently discussed where – from an educational theory point of view – deficits concerning critical teaching strategies become obvious.

Keywords: neoliberalism, education, socio-economic education, primary social and science education (Sachunterricht), alienation, schoolbook analysis, discourse analysis

1 Einleitung

„Neoliberalismus“ als ein zentraler Begriff zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart lenkt den Blick auf ein ganzes Bündel an Phänomenen, die sich sowohl auf Ebenen ökonomischer und politischer Theoriebildung wie auch auf die Ebene gesellschaftlicher Transformation beziehen. In diesem Artikel möchten wir an unsere Vorüberlegungen zum „Neoliberalismus“ anknüpfen (vgl. Lehner & Gryl 2019, in der letzten Ausgabe von GW-Unterricht 155) und im Zuge einer Schulbuchanalyse untersuchen, ob diese „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) auch zugelassene Sachunterrichtsbücher Nordrhein-Westfalens durchzieht.

Tritt man mit der Frage nach neoliberalen Tendenzen an Schulbücher heran, so wäre es naheliegend, eine paradigmatische Einordnung (vgl. Kuhn 1969) ökonomischer Theorien, die von den Unterrichtsma-

terialien transportiert werden, durchzuführen. Es ließe sich also fragen, welche ökonomische Denktradition (z. B. Neoklassik, Keynesianismus, Politische Ökonomie etc.) die Unterrichtsmaterialien vermitteln.

Gegen eine derartige paradigmatische Einordnung sprechen mehrere Herausforderungen, die sich aufgrund besonderer Eigenschaften der Unterrichtsmaterialien ergeben. So lässt sich auf Basis einer ersten Sichtung der Schulbücher feststellen, dass der Vermittlungsanspruch der Lehrbücher durchaus „elementar“ (Klafki 1975) ist. Es werden beispielsweise anhand von Fotos unterschiedliche Berufe überhaupt erst vorgestellt (Gärtner/in, Ärztin/Arzt etc.) (vgl. Bausteine 4: 48–51) oder etwa das Konzept einer arbeitsteiligen Produktion eingeführt (vgl. Niko 3: 18). Derartige als „fundamental“ (Klafki 1975) verwendete Begriffe und Konzepte nehmen vieles vorweg und sind für eine Analyse von besonderer Bedeutung, können aber oftmals nicht eindeutig einem bestimmten

ökonomischen Paradigma zugeordnet werden. So ließe sich eine arbeitsteilige Produktion, zu der weitere Spezifizierungen und Wertungen fehlen, sowohl zur Neoklassik, zum Keynesianismus, als auch zur Politischen Ökonomie (z. B. Smith) zuordnen (vgl. Heine & Herr 2012).

Neben dieser Eigenschaft der Unterrichtsmaterialien, die einer paradigmatischen Einordnung ökonomischer Darstellungen hinderlich gegenübersteht, ist auch gleichzeitig auf besondere Eigenschaften des Phänomen Neoliberalismus hinzuweisen. Da wir Neoliberalismus als hegemoniales Projekt erachten, welches über ökonomische Theoriebildung hinausgeht (vgl. Lehner & Gryl 2019: 8–10), würde eine bloße Einordnung ökonomischer Darstellungen innerhalb der Unterrichtsmaterialien zu kurz greifen, um in einem umfassenden Sinn neoliberale Tendenzen zu analysieren. Hier kommt uns der mehrperspektivische (will heißen, mehrere Fachperspektiven umfassende) Bildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. Kahlert 2016) entgegen, da wir davon ausgehen, dass sich neoliberale Tendenzen auch in nicht explizit ökonomischen Themen, wie beispielsweise Umweltschutz, Gesundheit oder Mobilitätserziehung, abzeichnen können.

Um neoliberalen Tendenzen in nicht explizit ökonomischen Bildungsinhalten nachzugehen, versuchen wir an unsere Vorüberlegungen hinsichtlich „Neoliberales Regieren und Regiert-Werden“ (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12f.) anzuknüpfen. In derartigen Überlegungen konnten wir herausarbeiten, dass sich neoliberale Autorität subtiler darstellt, als sie etwa noch während einer fordistischen Ausprägung kapitalistischer Produktionsweise war. Es geht bei *neoliberaler Gouvernementalität* (vgl. Foucault 2017a, 2017b) beispielsweise um ein Zusammenspiel aus Fremd- und Selbstführung, das in vielen Lebensbereichen praktiziert werden kann. Diese über Fremdführung vermittelte Selbstführung zeigt sich etwa in der Hervorbringung von Verantwortlichkeiten. Diesem Gedanken folgend, vertreten wir also die Auffassung, dass neoliberale Tendenzen in nicht explizit ökonomischen Bildungsinhalten (z. B. Mülltrennung, Gesundheit) „durch ein Aufdecken und Analysieren von *Responsibilisierungen*“ (Hervorbringungen von Eigenverantwortung) (Lehner & Gryl 2019: 14), aufgezeigt werden können.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass wir in dieser Studie beanspruchen, die vielfältigen Bildungsinhalte der Sachunterrichtsbücher – also sowohl explizit als auch nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte – auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen. Die konkrete methodische Vorgehensweise und dessen Ergebnisse sind im Folgenden genauer vorzustellen, doch vorerst wird im kommenden Abschnitt auf den Forschungsstand eingegangen.

2 Methodik und Fragestellung

2.1 Forschungsstand

Im Feld der ideologiekritischen Lehrbuchanalyse ist insbesondere auf Arbeiten von Silja Graupe (2017) zu verweisen. Graupe analysiert hochschuldidaktische Standardlehrbücher der Ökonomie, wobei sie dem Vorwurf der Indoktrination nachgeht und „unbewusst bleibende Beeinflussung“ herausarbeitet. Stieger und Jekel (2018) befassen sich ebenfalls aus einer ideologiekritischen Perspektive mit empirischen Studien zur ökonomischen Bildung. Sie arbeiten dabei einschlägige politische Interessen der untersuchten Studien heraus und weisen unter anderem auf deren Wirkung im bildungspolitischen Diskurs hin. Gryl und Naumann (2016) diskutieren auf bildungstheoretischer Ebene eine emanzipatorische Geographiedidaktik jenseits der neoliberalen Anrufung eines an Bröckling (2007) angelehnten „ökonomischen Selbst“ (Gryl & Naumann 2016: 19). Im Feld der Schulbuchanalyse¹ mit Fokus auf ökonomische Bildung arbeiten Mönter et al. (2016) heraus, wie Entwicklungsdisparitäten in Schulbüchern dargestellt werden und zeigen auf, dass Armut hierbei sehr stark auf Defizite in sogenannten Entwicklungsländern zurückgeführt wird und funktionale Zusammenhänge zwischen globalem Norden und Süden kaum Berücksichtigung finden.

Eine ideologiekritische Untersuchung von Schulbüchern mit explizitem Fokus auf neoliberale Tendenzen – insbesondere im Bereich des Sachunterrichts – ist in Anbetracht unserer Recherche ausständig. Bevor wir nun versuchen diese Lücke zu schließen, soll noch ein Blick auf die Verankerung ökonomischer Bildung im Lehrplan geworfen werden.

2.2 Lehrplan und Perspektivrahmen des Sachunterrichts

„Der Lehrplan bündelt die naturwissenschaftlichen, technischen, raum- und naturbezogenen, sozial- und kulturwissenschaftlichen, historischen und ökonomischen Sachverhalte zu folgenden fünf Bereichen: Natur und Leben; Technik und Arbeitswelt; Raum, Umwelt und Mobilität; Mensch und Ge-

¹ Im, angefangen von Ausstattungsfragen, noch wenig von Digitalisierung durchdrungenen Kontext Schule, sind Schulbücher in ihrer Orientierung auf Service, didaktische Reduktion und Passgenauigkeit weiterhin ein verlockendes wie für die Lehrkräfte ökonomisches Angebot der Gestaltung von Unterricht (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki 2014: 34; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007: 197 ff.; Stein 1979: 12). Auch im Zuge der Einführung digitaler Schulbücher ist zu erwarten, dass die Kuratierung und Produktion von Inhalten durch Schulbuchverlage ähnlichen Praktiken wie die Produktion analoger Inhalte unterliegen wird.

meinschaft; Zeit und Kultur. Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, sie stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen“ (MSB NRW 2008: 40, eigene Hervorhebungen)

Durch diesen Auszug aus dem Lehrplan des Sachunterrichts für Nordrhein-Westfalen (NRW) wird deutlich, dass ökonomische Sachverhalte integrativ betrachtet werden sollen. In diesem Zugang erkennen wir eine Brücke zum Ansatz der *Sozioökonomischen Bildung und Wissenschaft*, der – im Kontrast zur orthodoxen Ökonomik – ökonomische Fragestellungen als sozialwissenschaftlich eingebettete erachtet:

„Bei aller Pluralität und Heterogenität [...] gehen Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft davon aus, dass es problemorientierter, interdisziplinärer und pluraler Herangehensweisen an gesellschaftliche Problemlagen und politische Herausforderungen bedarf, um ökonomische Fragestellungen in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhängen analysieren zu können“ (Engartner, Fridrich, Graupe, Hedtke & Tafner 2018: V)

Die genannten fünf Bereiche des Lehrplans werden in 25 Schwerpunkte unterteilt. Während es denkbar ist, alle diese Schwerpunkte mit sozioökonomischen Fragestellungen zu verknüpfen, so erkennen wir nur bei drei dieser Schwerpunkte einen expliziten und stärker ausgeprägten Bezug zu sozioökonomischen Sachverhalten („Beruf und Arbeit, Arbeit und Produktion“; „Interessen und Bedürfnisse“; „Aufgaben des Gemeinwesens“; vgl. MSB NRW 2008: 40–43). Es lässt sich also festhalten, dass zum einen (sozio) ökonomische Bildung nicht sonderlich prominent im Lehrplan verankert ist. Zum anderen dürfte durch den integrativen Anspruch des Lehrplans und des Fachs Sachunterricht, also durch den Anspruch Sachverhalte immer auch interdisziplinär zu betrachten, konsequent gedacht kein Platz für einen *ökonomisch* begründeten Marktradikalismus sein, wie dies im Neoliberalismus der Fall ist (vgl. Lehner & Gryl 2019).

2.3 Stichprobe und Methode

Um zu überprüfen, ob neoliberale Ideologie auch tatsächlich keinen Platz in den Sachunterrichtsbüchern von NRW gefunden hat, ist in einem ersten Schritt ein Korpus zu bilden. Hierzu haben wir uns am „Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Grundschule“ (MSB NRW 2019) angelehnt. Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

(MSB NRW) führt sieben Verlage an, deren Schulbücher für den Sachunterricht zugelassen wurden. In Summe sind für die unterschiedlichen Jahrgänge 20 Sachunterrichtsbücher approbiert, wovon uns 16 Bücher² zugänglich waren. Somit umfasst die Stichprobe 80 % der zugelassenen Schulbücher.

Dieser Korpus von 1710 Seiten will nun mit einem Fokus auf neoliberale Tendenzen erschlossen werden. Obwohl es sich in dieser Studie um eine Schulbuchanalyse handelt und Schulbücher nur Partikel in einem umfassenderen „Diskursgewimmel“ (Schäfer 2013) sind, blicken wir hierfür diskursanalytisch auf den Korpus. Wir beziehen uns hierbei auf die kritische Diskursanalyse (Jäger 2015), was das Potential birgt, impliziten Selbstverständlichkeiten innerhalb der Unterrichtsmaterialien gewissermaßen einen Spiegel vorzusetzen, um diese als Charaktermerkmale gesellschaftlicher Verhältnisse reflektieren zu können (vgl. Kammler, Parr, Schneider & Reinhardt-Becker 2014: 233–237). Uns interessieren also Passagen, in denen (sozioökonomisches) Wissen als selbstverständlich, als normal dargestellt wird, um diese Stellen auf deren diskursiven Gehalt zu befragen, sie also nach deren Hervorbringung von (sozio-ökonomischer) Normalität zu untersuchen (vgl. Link & Link-Heer 1990). Anders formuliert: „Die Diskursanalyse fragt nicht, wie noch Immanuel Kant, nach den transzendentalen Möglichkeitsbedingungen von Wissen, sondern nach Bedingungen, die das Wissen in einem gegebenen historischen Augenblick bestimmen und realisieren“ (Ruffing 2010: 17). Wir befragen also die Unterrichtsmaterialien der Schulbücher nicht nach transzendentalen Kategorien, wie *wahr* oder *falsch*, sondern nach deren Hervorbringung von Wirklichkeiten im kontingenten Feld des Sozialen. Dabei stehen wir selbst nicht außerhalb des *Diskursgewimmels*, sondern nehmen, geleitet von unserem Forschungsinteresse, eine bestimmte Perspektive und Position ein, die Sichtbarkeit von neoliberalen Tendenzen erzeugen soll, und somit eine Gegenposition zur „*Ideologie der Gegenwart*“ (Haarmann 2019: 159) im Macht-Wissen-Komplex bilden soll.

2.4 Durchführung und Fragestellung

Die methodischen Vorentscheidungen veranlassen uns in einem ersten Schritt zu einer *Strukturanalyse* des Korpus, in der wir „Diskurs- und Dispositivfragmente gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch auflistet[en]“ (Jäger 2015: 95). Bei dieser ersten Phase der Materialsich-

² Eine genaue Aufstellung der untersuchten Schulbücher findet sich im Anhang dieses Artikels. Zugelassene, aber zum Zeitpunkt der Studie vergriffene Schulbücher wurden nicht einbezogen.

tung stützen wir uns auf „konsensuelles Codieren“ (Kuckartz 2018: 105), um für die Frage nach neoliberalen Tendenzen *relevante Themenfelder* in der Themenvielfalt der Sachunterrichtsbücher kollaborativ zu identifizieren.

Um, wie in der Einleitung erwähnt, *sowohl* explizit als auch nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen, gehen wir im Zuge der Strukturanalyse den folgenden Fragen nach:

- a) Wie wird Wirtschaft und Wirtschaften in den Schulbüchern dargestellt?
- b) (Wie) wird Verantwortlichkeit angerufen / hervorgebracht?³ (mit Fokus auf nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte)

In Anlehnung an Fragestellung a (Wie wird Wirtschaft und Wirtschaften in den Schulbüchern dargestellt?) konnten wir folgende Themenfelder identifizieren: *Berufsorientierung, Produktion, Standortkunde, Bedürfnisse und Knappheit, Werbung, Markt und Geld*. Eine Anrufung von Verantwortlichkeit (Fragestellung b) konnten wir bei den Themenfeldern *Gesundheit, Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* feststellen⁴. Die derart identifizierten Themenfelder unterzogen wir in einer zweiten Phase der Materialsichtung einer *Feinanalyse*, wobei wir deren „Text-,Oberfläche“ (graphische Gestaltung, Sinneinheiten, etc.), „sprachlich-rhetorische Mittel“ und „inhaltlich-ideologische Aussagen“ (vgl. Jäger 2015: 98–111) analysierten. Auf Basis dieser Feinanalyse konnten wir insbesondere mit einem Fokus auf die „inhaltlich-ideologischen Aussagen“ (ebd.) folgende neoliberale Tendenzen herausarbeiten:

- praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens (von den Themenfeldern *Berufsorientierung, Produktion* und *Standortkunde* transportiert)
- Markt als zweite Natur (von den Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit, Werbung, Markt* und *Geld* transportiert)
- kompensatorische Eigenverantwortung (von den Themenfeldern *Gesundheit, Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* transportiert)

Im Folgenden wird diskutiert inwiefern diese drei Merkmale der „Bildungsinhalte“ einen neoliberalen „Bildungsgehalt“ (Klafki 1975) hervorbringen.

³ Die Frage nach der Hervorbringung von Verantwortlichkeiten schließt an die in Lehner & Gryl (2019) diskutierte Hypothese an, wo in Anlehnung an Bröcklings (2007) „unternehmerisches Selbst“ *Responsibilisierungen* als ein zentrales Merkmal des „neoliberalen Projekts“ hergeleitet wurde.

⁴ Die Zusammensetzung der Themenfelder, also die Ergebnisse dieser Strukturanalyse werden im Anhang in Tabelle eins bis vier mit konkreten Referenzen dargestellt.

3 Analyse und Ergebnisse

3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens

Bevor das *praktische Vermittlungsinteresse und der passive Konsens*, welche wir im Zuge der Feinanalyse als Merkmal der Themenfelder *Berufsorientierung, Produktion* und *Standortkunde* herausgearbeitet haben, näher diskutiert werden, sollen vorerst die Unterrichtsmaterialien dargestellt werden. Zunächst wird hierfür das Themenfeld *Berufsorientierung* vorgestellt, welches sich aus den Unterthemen „Berufe erkunden“, „Berufswunsch“, „Arbeitsformen“ und „Erwerbslosigkeit“ zusammensetzt.

Exemplarisch⁵ für dieses Themenfeld wird auf eine Unterrichtsreihe aus dem Schulbuch *Bausteine 4* (S. 48–51) eingegangen: Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten („Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?“). Außerdem werden „Arbeitsformen“ dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: „Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?“ (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), „Was bedeutet das für die Familie?“, „Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“ und „Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert.“

Die vorgestellten Unterrichtsmaterialien transportieren zwar Inhalte die sich durchaus ökonomischer Bildung zuordnen lassen, doch lassen sich Aufgabenstellungen, wie Arbeitsplätze beschreiben, nicht wirklich ökonomischen Paradigmen zuordnen⁶. Wie be-

⁵ Klarerweise kann hier nicht jede Schulbuchseite, die wir im Zuge der Strukturanalyse dem Themenfeld *Berufsorientierung* zugeordnet haben, vorgestellt werden. Es muss ein exemplarischer Charakter herausgearbeitet werden. Um dies nachprüfbar zu machen, verweisen wir in Tabelle 1 (siehe Anhang) auf die einzelnen Schulbuchseiten, aus denen wir den exemplarischen Charakter herausgearbeitet haben. Bei Jäger (2015: 99) wird dieses Vorgehen als „systematische Darstellung“ diskutiert.

⁶ Es fällt allerdings auf, dass etwa kritische Perspektiven des polit-ökonomischen Paradigmas keine Rolle spielen. So wird eine Thematisierung von immanenten Interessenskonflikten zwischen „Kapitalist/innen“ und „Lohnabhängigen“, wie dies etwa von Marx diskutiert wird (vgl. Jäger & Springler 2012: 73–79), konsequent ausgeblendet.

reits in der Einleitung diskutiert, kann nicht einfach argumentiert werden, dass die Unterrichtsmaterialien dem neoliberalen Strang der Neoklassik zuzuordnen wären. Im Gegenteil, es sind differenziertere Zugänge feststellbar. Besonders gelungen erscheint uns etwa, dass Arbeit nicht einfach mit Lohnarbeit gleichgesetzt wird, da eben neben der Erwerbsarbeit auch auf Hausarbeit und Ehrenamt eingegangen wird. Zusammenfassend vertreten wir also die Auffassung, dass in den „Bildungsinhalten“ (Klafki 1975) keine *expliziten* neoliberalen Tendenzen feststellbar sind.

Trotzdem sind die vorgestellten Unterrichtsmaterialien mit Blick auf die Forschungsfrage in mehrfacher Hinsicht für diese Untersuchung von Interesse: Sehr auffällig erscheint uns ein affirmativer Charakter der Bildungsinhalte im Hinblick auf gängige Praktiken der Berufswelt. Diesen affirmativen Charakter erkennen wir etwa in Aufgabenstellungen, in denen der eigene Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben ist, wenn der Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten ist („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“), wenn suggestiv gefragt wird, „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“, „Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“ und wenn zu diskutieren ist, was man tun kann, um wieder einen Arbeitsplatz zu finden. Es ist also festzuhalten, dass die Inhalte in bestehende Normen eingebettet sind, zu diesen sogar eine affirmative Haltung einnehmen, was als „praktisches Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999: 12) bezeichnet werden kann, zählt. Mit Krons (2014) Konzept des „Strukturzusammenhangs von Unterricht“ (Kron, Jürgens & Standop 2014: 25) ist darauf hinzuweisen, dass Unterricht nicht einfach in einem abgeschlossenen Klassenzimmer stattfindet, sondern dessen Bedeutung sich in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen entfaltet. In Anbetracht einer neoliberal geprägten Gegenwart (vgl. Lehner & Gryl 2019) sind wir somit der Auffassung, dass aufgrund des ausgeprägten „praktischen Vermittlungsinteresses“ von einem neoliberalen „Bildungsgehalt“ (Klafki 1975) zu sprechen ist, auch wenn die „Bildungsinhalte“ (ebd.) keine expliziten neoliberalen Tendenzen aufweisen.

Besonders deutlich lässt sich dieses Argument unserer Meinung nach in Anlehnung an Gramsci herausarbeiten: In den Unterrichtsmaterialien wird zwar eine neoliberale Prägung der Berufswelt, wie sich etwa mit einem kritischen Verweis auf die Governance-Forschung argumentieren lässt (z. B. *New Public Management*) (ausführlicher vgl. Lehner & Gryl 2019), *nicht* aktiv weitergegeben. Eine neoliberal geprägte Berufswelt, wie dies beispielsweise auch Penz und Sauer (2016) diskutieren, wird jedoch gleichzeitig achselzuckend hingegenommen, was sich mit Gramsci als „passiver Konsens“ (Becker, Candeias, Niggemann

& Steckner 2017: 6) bezeichnen lässt. Folgt man Gramscis Konzept der Hegemonie, welches auf einem Zusammenspiel aus Konsens und Zwang (Becker et al. 2017: 19–36) beruht, so trägt auch ein „passiver Konsens“ zur Hegemonie des neoliberalen Projekts bei.

Der neoliberale Bildungsgehalt erscheint uns also in diesem achselzuckenden Hinnehmen – teilweise gar ausgeprägter Affirmation – gegebener Verhältnisse. Darüber hinaus werfen Unterrichtsmaterialien, die sich in einem praktischen Vermittlungsinteresse erschöpfen, im Hinblick auf einen mündigkeitsorientierten Unterricht, grundlegende bildungstheoretische Fragen auf, denen wir in Abschnitt 5 noch näher nachgehen werden. Im Folgenden soll noch gezeigt werden, dass dieser konsensuale Charakter der Unterrichtsmaterialien auch bei den Themenfeldern *Produktion* und *Standortkunde* erkennbar ist.

So wird beispielsweise im Themenfeld *Produktion* die Effizienz von Arbeitsteilung betont: In zwei Abbildungen werden jeweils unterschiedlich Einladungskarten für ein Sommerfest erstellt. In der ersten Abbildung erstellt ein nicht-weißes Mädchen mit verzweifelter Gesichtsausdruck alleine die Einladungen. In der zweiten Abbildung erstellen ein fröhlich wirkender weißer Junge und ein weißes und ein nicht-weißes Mädchen die Einladungen arbeitsteilig. Die Arbeitsaufträge zu diesen Darstellungen lauten: „Beschreibe die beiden Bilder. Welche Einladungen entstehen deiner Meinung nach schneller? Begründe.“, „Was könntet ihr in der Klasse arbeitsteilig herstellen? Teilt die Arbeitsschritte unter euch auf“ (Niko 3: 18). In einem anderen Beispiel wird die Produktion von Apfelsaft kleinschrittig dargestellt und nahegelegt, einen entsprechenden Betrieb zu besichtigen (Pustebume 4: 44–47). Auch im Themenfeld *Produktion* erschöpft sich also das Vermittlungsinteresse ebenfalls im „praktischen Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999). Auch wenn wir die Vermittlung von Arbeitsteilung wiederum nicht notwendigerweise als neoliberale Tendenz erachten, so fällt auch in diesem Themenfeld auf, dass sich die Unterrichtsmaterialien in der Wiedergabe gängiger Normen erschöpfen. Die gegenwärtige Produktionsweise erscheint – durch ein Ausblenden von *Ungleicher Entwicklung* (vgl. Massey 1995; Smith 2008) oder von Sichtweisen, wie *immanenter Krisenhaftigkeit* der Produktionsweise (vgl. Keynes 1964) – als effizient und konfliktfrei. In derartigen ökonomischen Narrativen erscheint gleichzeitig das Soziale tendenziell als fertig und effizient und weniger als umkämpft und veränderbar, was letztlich Anpassungseffekte gegenüber Mündigkeitspotentialen begünstigt. Normierung und Beschleunigung wird ein nicht zu hinterfragender Eigenwert zugewiesen. Dieser *konsensuale Charakter* der Unterrichtsmateria-

lien, mit den vorhin diskutierten Konsequenzen, trifft auch auf das folgende Themenfeld *Standortkunde* zu.

Im Zuge der *Standortkunde* wird etwa über Karten, Verkehrswege und Industriezweige kommuniziert (Pustebblume 4: 68–69), der „Strukturwandel“ NRWs wird wider die unabgeschlossenen Vorhaben der Gegenwart als abgeschlossen dargestellt: „Ehemalige Industrie­flächen wurden renaturiert. [...] Den schmutzigen ‚Kohlenpott‘, wie man das Ruhrgebiet vor 80 Jahren nannte, gibt es heute nicht mehr“ (Pustebblume 4: 80–81). Schließlich wird der „Abbau der Braunkohle“ – geprägt von einer bemerkenswerten Ignoranz von Kontroversität – thematisiert: „Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?“ (Pustebblume 4: 86–87). Mit dem vorhin angedeuteten *konsensualen Charakter* der Unterrichtsmaterialien ist vor allem die Suggestivfrage nach der Umsiedlung gemeint. Neben einer Ignoranz der Interessenkonflikte hinsichtlich einer potentiellen Energiewende und einem Ausblenden von Fragen nach Nachhaltigkeit, ist auch eine Missachtung des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977) feststellbar. Diese Missachtung insbesondere des Kontroversitätsprinzips des Beutelsbacher Konsenses bildet auch einen wichtigen Punkt im kommenden Abschnitt.

3.2 Markt als zweite Natur

Die „inhaltlich-ideologische Aussage“ *Markt als zweite Natur* lässt sich aus den Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit*, *Werbung*, *Markt* und *Geld* ableiten, wie wir nach einer Darstellung der Unterrichtsmaterialien diskutieren werden: Im ersten dieser Themenfelder („Bedürfnisse und Knappheit“) wird der Blick auf Ambivalenzen gelenkt. In den Schulbüchern wird lebensweltorientiert nach Wünschen gefragt⁷, die direkt mit dem Konzept der Knappheit konfrontiert werden⁸. Diese Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit wird durch die Thematisierung von „Werbung“⁹ verstärkt. Das angestrebte Erlernen ei-

nes mündigen Umgangs mit Werbung wird auf Basis der genannten Ambivalenz zu einem Appell an eine Selbstregulierung: Die Spannung aus Bedürfnissen und Knappheit, die durch den erlernten kritischen Blick auf Werbung noch verschärft wird, wird also nicht auf einer gesellschaftlichen Ebene diskutiert, wie dies beispielsweise in (geographischen) Diskursen um *Ungleiche Entwicklung* (vgl. Massey 1995; Smith 2008) oder in mediensoziologischen Debatten in Hinblick auf Kämpfe um Aufmerksamkeit (Schroer 2014) geführt wird, sondern auf einer individuellen Ebene – als Eigenverantwortung.

Während die weiteren Bausteine dieses Themenfeldes *Markt* und *Geld* bereits im Strang „Bedürfnisse und Knappheit“ implizit mitschwingen, wird etwa *Markt* nur in drei Fällen explizit erwähnt¹⁰ und *Geld* wird als gegeben erachtet. *Geld* wird in den untersuchten Schulbüchern nicht als eigenes Thema behandelt, sondern bloß mitthematisiert¹¹. Auch wenn das Zusammenspiel aus Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit* und *Werbung* sicherlich eine fragwürdige Form von Eigenverantwortung hervorbringt – worauf wir im kommenden Abschnitt vertieft eingehen werden – so ergibt sich für uns die zentrale „inhaltlich-ideologische Aussage“ aus einem Zusammenspiel dieser beiden Themenfelder mit den Themenfeldern *Markt* und *Geld*, was wir exemplarisch an folgender Bildgeschichte¹² (Pustebblume 2: 65) diskutieren möchten:

Im Supermarkt: eine weiße Mutter mit zwei weißen Kindern (Mädchen und Junge); die Kinder bekunden einen Kaufwunsch: „Diese Sammelbilder möchte ich haben.“ „Ich brauche sie zum Tauschen in der Schule.“ Mutter: „Legt das bitte zurück!“ An der Kasse: „Wir können doch unser Taschengeld nehmen.“ „Alle in der Klasse haben welche!“ Mutter: „Lasst uns zu Hause darüber reden.“ Szenenwechsel: Mutter, Vater und Kinder sitzen zu Hause an einem Tisch; Mutter: „Ihr habt Taschengeld gespart und ihr könnt entscheiden, was ihr kauft.“ „Überlegt aber gut, was ihr mit eurem Geld macht. Wisst ihr, ob ihr die Bilder in ein paar Monaten noch anschauen wollt?“ Vater: „Auch wir müssen überlegen, wofür wir unser Geld ausgeben.“ „Wir können uns auch nicht alle Wünsche erfüllen.“ Dieser noch näher zu beleuchtenden Erzählung folgend, fordert der anschließende Arbeitsauftrag dazu auf, diese Geschichte mit den eigenen Körpern nachzustellen: „Spielt die Geschichte nach. Wie kann es weitergehen?“

⁷ In *Bausteine 1* (S. 54) werden beispielsweise Häuser unter einem Nachthimmel mit Sternschnuppen abgebildet und die Frage aufgeworfen: „Welche Wünsche könnten die Menschen in den Häusern haben?“ (weitere vergleichbare Ansätze: in Tabelle 3, im Anhang, unter „Bedürfnisse und Knappheit“).

⁸ z. B. „Was braucht man unbedingt? Stell dir vor, du müsstest auf vier Dinge verzichten. Welche wären es?“ (Niko 1/2: 25) oder etwas uneleganter, da sprachlich weniger schüler/innenorientiert: „Gibt es Dinge, die man unbedingt braucht? Warum möchte man bestimmte Dinge? Warum kann man nicht alles bekommen?“ (Mobile 1/2: 11).

⁹ Werbung wird durchaus unterschiedlich thematisiert. Das Spektrum reicht von Werbung als Hilfsmittel („Welche Werbemittel würdest du für den Verkauf der Filzsachen auf dem Schulbasar verwenden?“

¹⁰ z. B. planen eines Schulbasars, auf dem Selbsterzeugnisse verkauft werden (Pustebblume 3: 56)

¹¹ z. B.: „Wie kannst du dir deinen Wunsch erfüllen? Kreuze an: Taschengeld sparen, Geld verdienen, [...]“ (Bausteine 1: 55)

¹² Die Bildgeschichte kann leider aus rechtlichen Gründen in diesem Artikel nicht veröffentlicht werden und musste daher ausformuliert werden.

In dieser Bildgeschichte sehen wir die „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) auf subtile, aber effektive Weise ausgeprägt. Was kann aus dieser Geschichte erlernt werden? Der Arbeitsauftrag, „*Spielt die Geschichte nach. Wie kann es weitergehen?*“, lädt zur scheinbar spielerischen Auseinandersetzung mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit ein. In der väterlichen Ermahnung, „*Wir können uns auch nicht alle Wünsche erfüllen*“, steckt allerdings noch eine weitere Ebene, die hier gleich implizit mitgelernt werden soll. Die Knappheit, die in dieser Bildgeschichte zur Diskussion steht, ist gleichzeitig eine durch Marktprinzipien vermittelte, die sich in Preisen ausdrückt („*Auch wir müssen überlegen, wofür wir unser Geld ausgeben.*“), was einen erheblichen qualitativen Unterschied ergibt. Es geht hier eben nicht bloß um ein Erlernen eines Umgangs mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit. Der Anpassungsaufwurf, welcher hier zur Diskussion steht, bezieht sich neben der Anpassung an materielle Knappheit eben auch auf das Ordnungsprinzip des Marktes, welches hier nicht als historisch gewachsen eingeführt wird, sondern einfach als gegeben vorweggenommen ist. Durch diese rhetorische Gleichsetzung materieller Knappheit mit Marktprinzipien wird der Markt als zweite Natur vermittelt, er wird vordiskursiv und das Ordnungsprinzip des Marktes erscheint dadurch ähnlich alternativlos, wie materielle Knappheit. Dabei wird eine ganz andere Seite von Knappheit, die von Ressourcen, als weiteren möglichen Grund für Konsumverzicht, gar nicht thematisiert. In dem aufgetragenen Rollenspiel soll also ein Umgang mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und persönlicher Knappheit erlernt werden, und gleichzeitig eine Akzeptanz des scheinbar losgelösten und beständigen Marktes als Ordnungsprinzip verinnerlicht werden.¹³

Da uns dieser Punkt als sehr wichtig erscheint, soll noch auf ein weiteres ähnliches Beispiel eingegangen werden, in dem „überlegtes Einkaufen“ (Bausteine 4: 31) erlernt werden soll. Hier werden in einem Supermarkt zwölf weiße Personen unterschiedlichen Alters und Geschlechts dargestellt, die, abgetrennt von bunten Supermarktregalen, parallel und jeweils zu zweit Dialoge führen. Anhand von Sprechblasen wird in diesen sechs verschiedenen Dialogen unterschiedliches Konsumverhalten angedeutet. Der Arbeitsauftrag lautet „Lies die Sprechblasen. Wer kauft hier wie ein? Male die Sprechblasen in den jeweiligen Farben aus.“ Wobei fünf unterschiedliche Attribute für Konsumverhalten in Verbindung mit unterschiedlichen

Farben als Antwortmöglichkeiten zu Verfügung stehen: „preisbewusst“ (blau), „umweltbewusst“ (lila), „planvoll“ (grün), „qualitätsbewusst“ (rot) und „von Werbung beeinflusst“ (orange). So bietet es sich etwa an, die Sprechblasen: „Ist Zucker so teuer geworden?“ „Der Zucker hier unten im Regal ist billiger!“ mit blau für „preisbewusst“ auszumalen, oder: „Nimm doch die Marilla-Nudeln. Davon habe ich im Radio gehört.“ mit orange für „von Werbung beeinflusst“ einzufärben. Sicherlich ist es begrüßenswert ein reflektiertes Konsumverhalten zu erlernen¹⁴, doch greift dieser Anspruch unserer Meinung nach zu kurz, da hier letztlich wiederum nur ein selbstoptimierter Umgang mit Marktprinzipien erlernt wird und diese erneut einfach vorweggenommen werden. In diesem Beispiel wird nicht etwa der Blick auf die historische Durchsetzung von Marktprinzipien und damit einhergehender Vor- und Nachteile gerichtet – im Gegenteil, der Markt als Ordnungsprinzip erscheint wiederum indiskutabel, es scheint nur die Wahl zu bleiben sich zu Marktprinzipien „preisbewusst“, „umweltbewusst“, „planvoll“, „qualitätsbewusst“ oder – bloß nicht: „von Werbung beeinflusst“ zu verhalten. Durch ein derartiges „ideologisches und selektives Framing“ (Graupe 2017: 3) drängt sich in der Taxonomie des Beutelsbacher Konsens der Vorwurf der *Überwältigung* auf (vgl. Wehling 1977).

Wie aber hängt dieses Framing mit der „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) zusammen? Während wir Neoliberalismus als hegemoniales Projekt sowohl auf der Ebene der Theoriebildung als auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Transformation als ein breites Spektrum an teils kontroversen Positionen und unterschiedlichen Entwicklungen auffassen, so erscheint uns das verbindende Ziel dieser teils divergierender Stränge des Neoliberalen im Willen zur Durchsetzung einer Marktgesellschaft (vgl. Lehner & Gryl: 9). Klarerweise spielen Marktprinzipien in allen historisch und räumlich spezifischen Ausformungen kapitalistischer Produktionsweise (z. B. Fordismus) eine wichtige Rolle und eben nicht nur im Neoliberalismus. Während auch in jenen historischen spezifischen Ausformungen kapitalistischer Produktionsweise eine Kritik von Marktprinzipien angebracht war (vgl. Herzog & Honneth 2016), so scheint uns derartige Kritik in einer neoliberal geprägten Gegenwart besonders dringlich, was sich etwa durch einen strukturgeschichtlichen Blick argumentieren lässt:

Im Übergang vom Fordismus zum Neoliberalismus spielt das Aufbrechen einer relativen Einheit zwischen Akkumulations- und Regulationsraum eine zentra-

¹³ Ebenfalls nicht angetastet wird die Problematik, dass die Wünsche – gerade bei Produkten wie Sammelkarten – explizit durch Werbung produziert werden. Für die Regulierung der marktinduzierten Wünsche ist das Kind zuständig. Dies verweist auf die Kategorie der kompensatorischen Eigenverantwortung in Kapitel 3.3.

¹⁴ Dieses Beispiel greift etwa im Kontrast zum Sammelbild-Beispiel Bedürfnisbeeinflussung der Werbung auf und öffnet den Blick auf Produkte, die nicht „umweltbewusst“ sind, die jedoch trotz der Ordnungsprinzipien des Marktes möglich sind.

le Rolle (vgl. Lipietz 1997).¹⁵ Dadurch konnte eine Konstellation geschaffen werden, die zunehmend das Ordnungsprinzip des Marktes über demokratisch legitimierte regulatorische Instanzen begünstigt (vgl. Crouch 2008). So ist beispielsweise im derzeitigen Stand des europäischen Einigungsprozesses bereits ein einheitlicher Binnenmarkt (Akkumulationsraum auf europäischer Ebene und darüber hinaus) geschaffen, jedoch verbleibt die Regulation von beispielsweise Sozial- und Lohnpolitik auf nationaler Ebene, was eine Logik „regulatorischer Konkurrenz“ (Ziltener 1999: 195) in diesen Politfeldern hervorbringt. Durch diese Logik werden also Standorte innerhalb der EU in einen Wettbewerb gezwungen, was demokratisch legitimierte Regulation erheblich einschränkt. Hacker (2018) beispielsweise fordert in Anbetracht dieser neoliberal geprägten „wettbewerbsstaatlichen Integrationsweise“ (Ziltener 1999: 195) innerhalb der EU knapp und eingängig: „Weniger Markt, mehr Politik.“

Wenn wir hingegen bereits im Grundschulalter Schüler/innen Sichtweisen vermitteln, in denen der Markt als Ordnungsprinzip ahistorisch inszeniert wird, dann erscheint uns der vermeintlich offene Ausgang des Rollenspiels, den die Frage „Wie kann es weitergehen?“ (Pusteblume 2: 65) suggeriert, stark in die Richtung dieser weiteren Durchsetzung einer Marktgesellschaft zu tendieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesen ersten beiden Abschnitten versucht wurde, das Spektrum der Darstellung ökonomischer Themen herauszuarbeiten. Es reicht vom *passiven Konsens* bis zur Errichtung eines Wissensdispositivs (Markt als zweite Natur). Das ausgeprägte „praktische Vermittlungsinteresse“, also die „Einbettung des Unterrichtsthemas in bestehende Normen“ (Vielhaber 1999: 12), verlangt tendenziell nach einer Vermeidung von Kontroversität, was letztlich Anpassungseffekte gegenüber Mündigkeitspotentialen begünstigt. Während in diesen Beispielen bereits ansatzweise die Hervorbringung von Eigenverantwortung mitdiskutiert wurde, soll dies im folgenden Abschnitt systematisch herausgearbeitet werden.

3.3 Kompensatorische Eigenverantwortung

Wir gehen davon aus, dass neoliberales Regieren als ein *Subjektivierungsregime* gedeutet werden kann, was auf eine Führung der Selbstführung hinausläuft. Wesentliches Moment dieses Zusammenspiels aus Selbst- und Fremdführung ist die Anrufung eines verantwortlichen Subjekts (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12f.). Solche Hervorbringungen von Verantwortlichkeiten sollen in diesem Abschnitt untersucht werden.

¹⁵ Für eine detailliertere Diskussion dieser Transformation vgl. Lehner & Gryl 2019: 10–12.

Die erste zu untersuchende Vermittlung von Eigenverantwortung bezieht sich auf den Gesundheitsbereich. Gesundheit wird von allen Schulbuchreihen in mindestens einem Jahrgang thematisiert, was nicht weiter überrascht, da das Thema im Lehrplan gut verankert ist (vgl. MSB NRW 2008: 11; S. 44). Die didaktische Umsetzung ist ziemlich vielfältig und das Spektrum der Unterrichtsvorschläge ist entsprechend umfassend. So wird beispielsweise in Form eines Lückentextes die Bildung von Sätzen, wie: „Ich esse gesund.“, „Ich bewege mich an frischer Luft.“ oder „Ich schlafe genug.“ angeregt (Jo-Jo 1: 36). „Male dein gesundes Frühstück“ (Jo-Jo 1:37) wird aufgetragen. Auf „Bausteine für unsere Ernährung“ wird eingegangen: „Iss und trink täglich etwas aus jeder Gruppe, aber nicht zu viel von einer Sorte.“ Zucker und Fett werden noch einmal separat thematisiert: „Zucker schmeckt gut, ist aber schädlich für die Zähne.“ und „Zu viel Fett macht dich träge.“ (Mobile 1/2: 47). Auf reflexiver Ebene wird angeregt: „Denk nach und überlege, ob du genug auf deine Gesundheit achtest. Nenne Beispiele, was du tust, um gesund zu leben.“ (Pusteblume 4: 36). Sogar ein Lied, welches zu Bewegung anregt, wird unter dem Titel „Gesund und fit – da mach ich mit“ angeboten (Pusteblume 4: 38–39).

Vermutlich wirkt eine Kritik dieses Unterrichtsmaterials als Form neoliberalen Regierens eher konterintuitiv und eventuell stark konstruiert. Wir sind jedoch der Auffassung, dass sich in dieser Form der Thematisierung von Gesundheit ein Muster abzeichnet, das potentielle strukturelle Bedingungen von Gesundheit gegenüber der Eigenverantwortung ignoriert. Um dieses Muster herauszuarbeiten, soll vorerst der Zugang zu dem Thema Gesundheit untersucht werden. Hierfür lässt sich auf eine Studie aus der Psychologie verweisen, in der vier Grundformen des Helfens und Sich-Selbst-Helfens unterschieden werden, wobei sie die Kombinationen aus *Verantwortung/keine Verantwortung für das Problem* und *Verantwortung/keine Verantwortung für die Lösung* in einer Kreuztabelle darstellen und folgendermaßen benennen (Brickman et al. 1982, zit. nach Bröckling 2007):

- medizinisches Modell: keine Verantwortung für das Problem/keine Verantwortung für die Lösung
- moralisches Modell: Verantwortung für das Problem/Verantwortung für die Lösung
- aufklärerisches Modell: Verantwortung für das Problem/keine Verantwortung für die Lösung
- kompensatorisches Modell: keine Verantwortung für das Problem/Verantwortung für die Lösung

Die untersuchten Unterrichtsmaterialien befassen sich auf unterschiedliche Art mit der Frage: „Wie bleibe ich gesund und fit?“ (Bausteine 3: 26). Es wird in den Unterrichtsmaterialien also ein Problemfeld vorgegeben, welches sich aus einer drohenden Krankheit

ergibt. Es wird nicht erst nach dem Gesundheitszustand der Schüler/innen gefragt, sondern viel eher davon ausgegangen, dass es ihnen schlechter gehen könnte, was die Frage nach der Verantwortung für das Problem überhaupt unterbindet. Dafür werden jedoch andererseits reichlich Lösungsvorschläge geboten, die von ausreichender Ruhe und Schlaf, über Bewegung, gesunde Ernährung, Pflege, Genuss, bis zur Pflege von Freundschaften reichen. Neben einer teilweise exkludierenden Schlagseite¹⁶ dieses *kompensatorischen Problemzugangs*, lässt sich eine Depolitisierung des vorgegebenen Problems feststellen: Es wird nicht gefragt, was krank macht, sondern was gesund hält. Diese kompensatorische Entlastung hat zur Folge, dass der Blick auf mögliche Problemursachen, die durchaus auf gesellschaftliche Probleme zurückgehen können (vgl. Ehrenberg 2015; Menke & Rebentisch 2016), versperrt bleibt, damit sich alle Kräfte auf eine individuelle Problemlösung richten können.

Aus dieser Perspektive lässt sich in den untersuchten Unterrichtsmaterialien neoliberale Gouvernementalität erkennen, die Probleme, die auch gesellschaftspolitisch diskutiert werden können, durch Förderung einer Selbststeuerungsfähigkeit kompensiert. Die Unterrichtsmaterialien zielen also nicht nur auf die Hervorbringung von Eigenverantwortung. Es geht hier viel eher um eine instrumentelle Eigenverantwortung, dessen Nutzen sich in der Kompensation gesellschaftlicher Dimensionen von Problemen durch individuelles Engagement zeigt. Hierbei wird nicht nach Ursachen von Problemen gefragt, sondern nach einem Umgang mit dessen Symptomen gesucht. Dies ist kohärent mit Kritik an Aspekten der Kompetenzorientierung (vgl. Gryl & Naumann 2016), die zwar zum individuellen Handeln befähigt, dabei aber teilweise die Wirksamkeit gesellschaftlicher Strukturen unterschätzt. Aus bildungstheoretischer Perspektive drängt sich hierfür Adornos (2006) Konzept der „Halbbildung“ auf, also einer Bildung zur Anpassung an gegebene Verhältnisse, was im nächsten Abschnitt noch weiter zu diskutieren sein wird. Hier ist jedoch vorerst noch herauszuarbeiten, dass dieses Muster, diese Denkweise auch bei weiteren Problemfeldern Anwendung findet.

So lässt sich auch beim Problem *nachhaltiger Entwicklung* eine starke Tendenz der Kompensation durch die Anrufung individueller Verantwortung erkennen.

¹⁶ Diese exkludierende Tendenz wird auch teilweise explizit. Beispielsweise wird ein korpulenter Junge dargestellt, der „meist alleine [ist]. Er hat keine Freunde und sitzt oft vor dem Fernseher oder dem Computer. Er bewegt sich nicht gern. Aus Langeweile isst er viel. Eigentlich findet er sich zu dick. Er fühlt sich nicht wohl und hat oft schlechte Laune. Dann tröstet er sich mit noch mehr Süßigkeiten. Der Junge ist unglücklich und würde gerne etwas ändern. Aber wie?“ (Pustebume 4: 37).

Hierbei reicht das Spektrum von der Vermittlung eines sorgsamsten Umgangs mit Wasser (Bausteine 3: 47), bis zum Energiesparen („Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.“ Bausteine 4: 35). Die Frage: „Wohin mit dem ganzen Müll?“ wird mit Mülltrennung beantwortet (Schlag nach 1/2: 104–105) oder durch den Verzicht „auf den Kauf von unnötigen Waren“ (Mobile 1/2: 9). Kinderarbeit ist etwa mit politischem Konsumverhalten zu entgegnen (Mobile 1/2: 96–97). Auch im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung konnte in den untersuchten Unterrichtsmaterialien keine gezielte Frage nach Problemursachen gefunden werden, jedoch eine Vielzahl an Lösungsvorschlägen, die auf individuelle Verantwortung zielen, wie die genannten Beispiele zeigen sollen.

Diese Denkweise wird auch im Umgang mit *Zeitmanagement* vermittelt. Hier wird beispielsweise zur Erstellung eines Wochenplans angeregt (Niko 3: 90) oder die Figur des „Zeiträubers“ eingeführt: „Zeiträuber gibt es überall [...]. Schreib alles in deinem Umfeld auf, was dir Zeit raubt. Auch andere Menschen (!) können Zeiträuber sein“ (Niko 3: 92). Eine „Leistungskurve“ wird vorgestellt: „Im Laufe des Tages verändert sich deine Leistungsfähigkeit. Manchmal hast du viel Energie und bist aufmerksam. Manchmal bist du müde und schlapp. [...] Wann bist du fit? Wann bist du müde? Beobachte dich und protokolliere.“ (Niko 4: 48) Hier wird ein effizienter Umgang mit Zeit auf individueller Ebene vermittelt, was wiederum als Kompensation für ein gesellschaftliches Phänomen der „Beschleunigung“ (Rosa 2005) interpretiert werden kann.

Zusammenfassend ist uns noch wichtig zu betonen, dass es bei dieser Kritik an der Hervorbringung von Eigenverantwortung, wie dies durch die Themenfelder *Gesundheit*, *Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* der Fall ist, nicht um eine generelle Kritik an Eigenverantwortung geht. Es geht uns um eine Kritik dieser bestimmten Form der Eigenverantwortung, die wir als *kompensatorische Eigenverantwortung* bezeichnen, die den Blick auf mögliche gesellschaftliche Problemursachen versperrt, Probleme somit depolitisiert und dadurch Problemlösungsansätze auf individuelles Engagement reduziert, wodurch letztlich fehlende gesellschaftliche Lösungsanteile kompensiert werden sollen.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die drei „inhaltlich-ideologischen Aussagen“ (vgl. Jäger 2015: 98–111) „praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“, „Markt als zweite Natur“ und „kompensatorische Eigenverantwortung“ erachten wir als Ausprägungen neoliberaler Tendenzen der Schulbücher.

Die Hervorbringung dieser Ausprägungen setzt einerseits einen durch die Diskussion des „neoliberalen Projekts“ geschärften Blick auf den untersuchten Korpus voraus, wofür wir unsere Vorüberlegungen aus Lehner & Gryl (2019) als einen Ausgangspunkt nutzen konnten. Andererseits wurde unser Blick auf das „neoliberale Projekt“ aufgrund der Sichtung des Korpus geschärft: Die Praxis neoliberalen Regierens, welche wir (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12 f.), in Anlehnung an Bröcklings (2007) Denkfigur des *unternehmerischen Selbst* als ein bestimmtes *Subjektivierungsregime* beschrieben haben, hat uns angeregt, in den Unterrichtsmaterialien nach Anrufungen von Verantwortlichkeiten zu suchen. Die konkrete Praxis dieser Anrufung, die wir in den Materialien vorfinden, haben wir als *kompensatorische Eigenverantwortung* begrifflich gefasst. Diese konkrete Form der Anrufung individueller Eigenverantwortung – im Sinne einer *kompensatorischen* Eigenverantwortung – lässt sich bei der Theorieentwicklung (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12 f.; Bröckling, 2007) so nicht explizit finden.

Überdies lässt sich eine ausgeprägte Tendenz zu einem *praktischen Vermittlungsinteresse* und einem damit verbundenen konsensualen Charakter der Unterrichtsmaterialien festhalten. Also eine starke, wenn nicht gar durchgängige Einbettung (ökonomischer) Unterrichtsthemen in bestehende Normen. Diese affirmative Prägung der Unterrichtsmaterialien hinsichtlich gegebener sozio-ökonomischer Verhältnisse steht einer kritischen Reflexion hinderlich gegenüber, was durch die ahistorische Inszenierung von Marktprinzipien und durch die diskutierte Anrufung *kompensatorischer Eigenverantwortung* noch verstärkt wird.

Dieses Zusammenspiel aus Affirmation gegebener sozioökonomischer Verhältnisse und der Vermittlung von *kompensatorischer Eigenverantwortung* bildet somit den Kern unserer Argumentation hinsichtlich neoliberaler Tendenzen in den zugelassenen Sachunterrichtsbüchern NRW. Diese Konstellation wirft jedoch noch grundlegendere bildungstheoretische Fragen auf, die wir entlang des sozialphilosophischen Schlüsselbegriffs der „Entfremdung“ diskutieren möchten.

5 Bildungstheoretische Reflexion der Ergebnisse & Ausblick

Während der Begriff der „Entfremdung“ besonders in marxistisch tradierten Rezeptionen und insbesondere während der Zeit der ersten Generation der Kritischen Theorie, also der Zeit von Adorno, Horkheimer und Marcuse, Konjunktur hatte, wurde er auf Grund problematischer Annahmen über das Wesen des Men-

schen teilweise zu recht kritisiert. Dies hatte zur Folge, dass in den letzten Jahrzehnten „Entfremdung“ als analytischer Begriff zunehmend als problematisch erachtet wurde und dessen Probleme bei weitgehender Erhaltung des analytischen Potentials mit Begriffen wie „Resonanz“ (Rosa 2018) umschiffen wurden. Jaeggi (2016) hat sich hingegen der Kritik der Entfremdungskritik angenommen und sich den Begriff frei von Essentialismen¹⁷ und Versöhnungsidealen neu angeeignet. Sie hat in diesem Sinne „Entfremdung“ als eine „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016: 20) neu gerahmt.

Mit dieser dialektischen Rahmung von „Entfremdung“ richtet Jaeggi unseren Blick *nicht* auf die Abwesenheit von Beziehungen, also nicht auf eine substantielle Bestimmung dessen, wovon man sich entfremdet, sondern auf den Charakter von Beziehungen. Mit diesem Begriff von Entfremdung lassen sich viel eher Formen der Störung von Aneignungsverhältnissen erkennen, wobei Jaeggi Aneignung als einen offenen Prozess erachtet, der stets *Integration wie Transformation*¹⁸ von Gegebenem impliziert. Entfremdung ist demnach die Stillstellung dieser offenen Aneignungsbewegung und kommt damit ohne Bezugnahme auf einen *archimedischen Punkt* jenseits der Entfremdung aus (vgl. Jaeggi 2016: 20–57, 213–303).

In Anbetracht des hier herausgearbeiteten affirmativen Charakters der Unterrichtsmaterialien lässt sich eine Förderung einer *entfremdeten* Beziehung zu sich und zur Welt erkennen, die in der Anrufung einer *kompensatorischen Eigenverantwortung* gipfelt, da dieses derartige Zusammenspiel die Verantwortung von Problemlösungen ausschließlich auf individueller Ebene suggeriert. Es werden also Aneignungsbewegungen gestört, da die Unterrichtsmaterialien die Internalisierung von Gegebenem, also die Anpassung an gegebene Verhältnisse fördern. Zugespitzt drängt sich die Frage auf, ob wir uns mit Unterrichtsumgebungen zufriedengeben können, deren implizites Vermittlungsinteresse sich an einer Weitergabe gegebener Verhältnisse erschöpft, deren hervorgebrachte Wirklichkeiten eine abgeschlossene Welt, eine fertige Welt des Sozialen darstellen. Das Verhältnis zur Welt, welches von derartigen Unterrichtsumgebungen gefördert wird, ist einseitig, es erschöpft sich

¹⁷ Der Essentialismusvorwurf am Konzept der *Entfremdung* ließ sich sowohl hinsichtlich einer impliziten Vorstellung eines bestimmten „Wesens“ oder einer bestimmten Natur des Menschen vorbringen, als auch hinsichtlich eines objektivistisch gefassten Ideals des guten Lebens.

¹⁸ „Die Aneignung lässt das Angeeignete nicht unverändert. Deshalb bedeutet etwa eine Aneignung öffentlicher Räume mehr, als dass man sie benutzt. Zu Eigen macht man sie sich durch die aneignende Benutzung, wodurch sie verändert werden – wenn auch nicht notwendig im materiellen Sinne“ (Jaeggi 2016: 65).

in der Anpassung der Schüler/innen¹⁹ und verdeckt eher Spielräume der Mitgestaltung und Aneignung als sie zu öffnen.

Demgegenüber könnte ein „kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999) Aneignungsbewegungen begünstigen und dementsprechend Entfremdungstendenzen stören. Foucault etwa rahmt *Kritik* als „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch [...] Schließlich existiert Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick auf einen Bereich, in dem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann“ (Foucault 1992: 8). Foucault versteht unter „Kritik“ also als ein Verhältnis, eine Beziehung, die über sich selbst hinausgeht. In diesem Sinne können Unterrichtsumgebungen, die Kritik als Triebfeder erachten, eine intensive Beziehung und Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen fördern, jedoch ohne sich dabei auf der Ebene einer Anpassungsförderung zu erschöpfen. Kritik impliziert eben auch Potentiale, um transformativ darüber hinaus zu gehen, was stark an Jaeggis Aneignungsbegriff (*Integration wie Transformation*) erinnert.

Auch wenn wir in dieser Studie den Begriff der „Kritik“ nur heuristisch und als Platzhalter anbieten können, so führen uns die Ergebnisse dieser Schulbuchanalyse doch zu grundlegenden bildungstheoretischen Fragen: Muss ein *praktisches Vermittlungsinteresse* in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts und über den Sachunterricht hinaus nicht generell als ungenügend erachtet werden? Müsste nicht von den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren (dieser Sachunterrichtsbücher) stärker über Unterrichtsumgebungen nachgedacht werden, die Aneignungsbewegungen Raum bieten?

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

¹⁹ Damit soll nicht gesagt sein, dass die Schüler/innen diesem Anpassungsverhältnis folgen. Den Schüler/innen soll explizit nicht der Eigensinn abgesprochen werden, wie tendenziell den Subjekten des frühen Foucaults in Wahnsinn und Gesellschaft (Foucault 1973) (kritisch hierzu z. B. Nolte 2003).

6 Literatur

- Adorno, T. W. (2006): Theorie der Halbbildung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Becker, L., M. Candeias, J. Niggemann & A. Steckner, (Hrsg.) (2017): Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“. Argument, Hamburg.
- Brickman, P., V. C. Rabinowitz, J. Karuza, D. Coates, E. Cohn & L. Kidder (1982): Models of Helping and Coping. *American Psychologist*, 37(4). S. 368–384.
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie (Deutsche Erstausgabe; N. Gramm, Übers.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Ehrenberg, A. (2015): Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. 2. Aufl. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Engartner, T., C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven. Springer VS, Wiesbaden.
- Foucault, M. (1973): Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. 22. Aufl. (U. Köppen, Übers.). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Merve-Verl, Berlin.
- Foucault, M. (2017a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977–1978. 5. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2017b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978–1979. 5. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fuchs, E., I. Niehaus & A. Stoletzki (2014): Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. V&R unipress, Göttingen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Graupe, S. (2017): Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele. o. O.
- Gryl, I. & J. Naumann (2016): Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht. In: *GW-Unterricht* 141. S. 19–30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht141s19>.
- Haarmann, M. P. (2019): Wege zur Emanzipation von der „Ideologie der Gegenwart“: Über den Wert historischer Zugänge in der sozioökonomischen Bildung. In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. S. 159–198. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_8
- Hacker, B. (2018): Weniger Markt, mehr Politik: Europa rehabilitieren. 1. Aufl. Dietz, Bonn.

- Heine, M. & H. Herr (2012): Volkswirtschaftslehre: Paradigmenorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie. Oldenbourg Verlag, o. O.
- Herzog, L. & A. Honneth (Hrsg.) (2016): Der Wert des Marktes: Ein ökonomisch-philosophischer Diskurs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Entfremdung Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201608071192> (n. d.)
- Jäger, J. & E. Springler (2012): Ökonomie der internationalen Entwicklung: Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Mandelbaum, o. O.
- Jäger, S. (2015): Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. 7. Aufl. Unrast, Münster.
- Kahlert, J. (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. aktual. Aufl. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kammler, C., R. Parr, U. J. Schneider & E. Reinhardt-Becker (2014): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar.
- Keynes, J. M. (1964): General Theory of Employment, Interest and Money. Harcourt, Brace, Jovanovich, San Diego.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim.
- Kron, F. W., E. Jürgens & J. Standop (2014): Grundwissen Didaktik. 6. Aufl. UTB GmbH, München.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim, Basel.
- Kuhn, T. (1969): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Link, J. & U. Link-Heer (1990): Diskurs, Interdiskurs und Literaturanalyse. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 20(77). S. 88–99.
- Lipietz, A. (1997): The post-Fordist world: Labour relations, international hierarchy and global ecology. In: Review of International Political Economy 4. S. 1–41. <https://doi.org/10.1080/096922997347841>
- Massey, D. (1995): Uneven Development and Spatial Structures. In: D. Massey: Spatial Divisions of Labour. S. 65–120. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24059-3_3
- Menke, C. & J. Rebenisch (Hrsg.) (2016): Kreation und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. 3. Aufl. Kadmos, Berlin.
- Mönter, L., S. Lippert & A. Gorges (2016): Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. In: GW-Unterricht 142/143. S. 71–79. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s71>
- Mönter, L. O. & A. Schiffer-Nasserie (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule: Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Lang, Frankfurt am Main/New York.
- MSB NRW (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Ritterbach, Frechen.
- MSB NRW (2019): Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Grundschule. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/Grundschule/index.html#A_59 (25.02.2019)
- Nolte, K. (2003): Gelebte Hysterie: Erfahrung, Eigensinn und psychiatrische Diskurse im Anstaltsalltag um 1900. 1. Aufl. Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York.
- Penz, O. & B. Saur (2016): Affektives Kapital: Die Ökonomisierung der Gefühle im Arbeitsleben. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rosa, H. (2018): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. 3. Aufl., wissenschaftl. Sonderausgabe. Suhrkamp, Berlin.
- Ruffing, R. (2010): Michel Foucault. 2. Aufl. UTB, Paderborn.
- Schäfer, F. (2013): Armut im Diskursgewimmel. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01220-5> (n. d.)
- Scherb, A. (2010): Der Beutelsbacher Konsens. In: D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.): Strategien der politischen Bildung. 2. Aufl. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schroer, M. (2014): Soziologie der Aufmerksamkeit. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66(2). S. 193–218. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0254-9>
- Smith, N. (2008): Uneven development: Nature, capital, and the production of space. 3. Aufl. University of Georgia Press, Athens.
- Stein, G. (Hrsg.) (1979): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit: Analysen u. Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis u. politischem Alltag. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Stieger, S. & T. Jekel (2018): Vermessene ökonomische Bildung? In: GW-Unterricht 150. S. 5–19. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht150s5>
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse—Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Fachdidaktik kreuz und quer. S. 9–26.
- Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173–184.



7 Anhang

7.1 Untersuchte Schulbücher

Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel

- Kraft, D. (Hrsg.) (2010): Pusteblume – das Sachbuch. 4 (Nordrhein-Westfalen). Schroedel, Braunschweig.
- Kraft, D. (Hrsg.) (2012): Pusteblume – das Sachbuch. 2 (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.
- Kraft, D. (Hrsg.) (2013): Pusteblume – das Sachbuch. 3 (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Diesterweg

- Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 1 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2008): Bausteine – Sachunterricht. 2 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 3 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2010): Bausteine – Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann

- Binder, S. & S. Derstappen (Hrsg.) (2010): Mobile – Sachunterricht. 1/2 (Nordrhein-Westfalen). Westermann, Braunschweig.

Cornelsen (Duden) Verlag GmbH

- Berendes-Luckau, R. & W. G. Mayer (Hrsg.) (2004). Schlag nach im Sachunterricht. 1/2. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München.

Cornelsen (bsv) Verlag GmbH

- Christ, A. (Hrsg.) (2013a): Jo-Jo Sachunterricht. 1 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2013b): Jo-Jo Sachunterricht. 2 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2014): Jo-Jo Sachunterricht. 3 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2015): Jo-Jo Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.

Ernst Klett Verlag GmbH

- Birchinger, J. & H. Krekeler (2018a): Niko – Sachbuch. 3 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.
- Birchinger, J. & H. Krekeler (2018b): Niko – Sachbuch. 4 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL, BE, BB, MV, ST, TH). Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Birchinger, J., H. Krekeler & B. Kurt (2017): Niko – Sachbuch. 1/2 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.

7.2 Zusammensetzung der Themenfelder

In den folgenden Tabellen wird die Zusammensetzung der Themenfelder dargestellt, die aus der Strukturanalyse hervorgingen. Um die Zusammensetzung des Themenfeldes „Berufsorientierung“ transparent zu machen, werden in *Tabelle 1* die Verweise auf Schulbuchseiten zu den vier Teilbereichen angeführt, aus denen sich dieses Themenfeld zusammensetzt. Das Themenfeld Berufsorientierung ist jedoch das einzige Themenfeld, welches wir aus Teilbereichen zusammenführen. In *Tabelle 2* wird die Zusammensetzung weiterer ökonomischer Themenfelder dargestellt und *Tabelle 1* und *2* bilden gemeinsam die Grundlage für den Abschnitt „3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“.

Tabelle 3 zeigt die Zusammensetzung der Themenfelder für den Abschnitt „3.2 Markt als zweite Natur“ und *Tabelle 4* die Zusammensetzung der Themenfelder für den Abschnitt „3.3 kompensatorische Eigenverantwortung“.

Tab. 1: Unterthemen des Themenfeldes „Berufsorientierung“ (eigene Darstellung)

Bausteine des Themenfeldes „Berufsorientierung“	Schulbuchverweis
Berufe erkunden	Bausteine 4: 48; Niko 1/2: 7; Niko 1/2: 154–155; Niko 3: 14–17; Jo-Jo 2: 10; Jo-Jo 4: 61; Pusteblume 2: 88–89; Pusteblume 3: 50–51; Schlag nach 1/2: 20;
Berufswunsch	Bausteine 4: 49; Niko 1/2: 154; Jo-Jo 4: 64;
Arbeitsformen	Bausteine 4: 50; Niko 1/2: 17; Niko 3: 15; Jo-Jo 4: 61;
Erwerbslosigkeit	Bausteine 4: 51; Niko 3: 15;

Tab. 2: Weitere Themenfelder des Abschnitts „3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“ (eigene Darstellung)

Themenfelder	Schulbuchverweis
Produktion	Niko 3: 18–19; Pusteblume 4: 46–47;
Standortkunde	Pusteblume 4: 68–69, 80–81, 86–87;

Tab. 3: Themenfelder des Abschnitts Markt als zweite Natur (eigene Darstellung)

Themenfelder	Schulbuchverweis
Bedürfnisse und Knappheit	Niko 1/2: 24–25; Pusteblume 2: 64–65; Bausteine 1: 54–55; Mobile 1/2: 10–11
Werbung	Niko 4: 18; Jo-Jo 3: 15–16; Jo-jo 4: 67–68; Pusteblume 3: 60–63; Bausteine 4: 28–30;
Markt	Niko 1/2: 27; Pusteblume 3: 56–57; Bausteine 4: 31;
Geld (implizit thematisiert)	Niko 1/2: 28; Niko 3: 20; Niko 4: 6; Bausteine 1: 56–57;

Tab. 4: Kompensatorische Eigenverantwortung (eigene Darstellung)

Themenfelder	Verweis
Gesundheit	Bausteine 1: 17; Jo-Jo 1: 36–37; Mobile 1/2: 44–47; Pusteblume 4: 36–39; Schlag nach 1/2: 36; Bausteine 2: 18–21; Pusteblume 3: 34; Bausteine 3: 26–27;
Nachhaltigkeit	Pusteblume 3: 47; Pusteblume 4: 3–35; Mobile 1/2: 8–9, 96–97; Niko 4: 24–30; Bausteine 4: 31; Schlag nach 1/2: 104;
Zeitmanagement	Bausteine 1: 38–39; Jo-Jo 2: 28–29; Niko 1/2: 148; Niko 3: 90–92; Niko 4: 48;