

Gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer zwischen Integration und Separation: Eine quantitative Lehrplananalyse (über-)fachlicher Inhalte

Stella Wasenitz, Nora Kersting

Zusammenfassung Mit Blick auf die heterogene Struktur des schulischen gesellschaftswissenschaftlichen (GW) Fachbereichs in Deutschland untersucht diese Studie erstmals alle 167 Lehrpläne der GW-Pflichtfächer der Sekundarstufe I mittels einer quantitativen *Seeded Topic Analysis*. Die Ergebnisse zeigen die fachlichen Schwerpunkte in Partikularfächern, die fachübergreifendere Sprache der Kompetenzformulierungen und unterschiedliche Ausdeutungen des Fachbereichs schulformspezifisch sowie regional. Vor dem Hintergrund nicht existenter GW-Bildungsstandards wird die bildungspolitische Debatte um empirische Erkenntnisse zur inhaltlichen Ausgestaltung auf bundesweiter Ebene ergänzt.

Schlagwörter: Gesellschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre, Lehrplananalyse, quantitative Textanalyse, Integrationsfächer

Social Studies Subjects Between Integration and Separation: A Quantitative Curriculum Analysis

Abstract The social studies subject area (*Gesellschaftswissenschaften*) in Germany is structured heterogeneously across the country. The present study is the first to systematically examine all 167 curricula of the mandatory social studies subjects in lower secondary education using a quantitative *Seeded Topic Analysis*. The findings reveal the disciplinary focus of the monodisciplinary subjects, room for interdisciplinarity in competency statements, and confirms the heterogeneity of the subject area across school types and regions. Given the absence of nationwide education standards, the study contributes empirical evidence to the education-policy debate at the national level.

Keywords: social studies, curriculum analysis, quantitative text analysis, integration, interdisciplinary education

1 Einleitung

Der schulische gesellschaftswissenschaftliche (GW) Fachbereich ist in Deutschland durch eine heterogene Fächerstruktur geprägt. Die sozialwissenschaftlichen (SW) Bezugsdisziplinen Politik, Ökonomie und Soziologie werden in den Bundesländern seit jeher unterschiedlich zu Unterrichtsfächern zusammengefasst: Niedersächsische Haupt-, Real- und Sekundarschulen unterrichten die Partikularfächer Politik und Wirtschaft, hamburgische Gymnasien das SW-Integrationsfach (SWI) Politik-Gesellschaft-Wirtschaft. Darüber hinaus existieren GW-Integrationsfächer (GWI), die zusätzlich die klassischen Partikularfächer Geschichte und Geographie einschließen, etwa Gesellschaftslehre in Rheinland-Pfalz, Weltkunde in Schleswig-Holstein oder Gesellschaftswissenschaften in Brandenburg.

Diese Koexistenz unterschiedlich konstruierter Unterrichtsfächer ist seit jeher umstritten. So sorgen sich verschiedene Fachvereinigungen um die Ausbildungs- und Unterrichtsqualität in Integrationsfächern und verteidigen die Stundenanteile ihres Fachs (VDSG et al., 2015; Weber, 2019).

Gleichzeitig wird national wie international mehr Interdisziplinarität gefordert (Brühne, 2014; OECD, 2019). Losgelöst von dieser Kontroverse bleibt jedoch eine grundlegendere Frage bislang unbeantwortet: Was genau wird in diesen unterschiedlich konstruierten Fächern inhaltlich unterrichtet, und wie verhalten sich die Inhalte der Partikular- zu denen der Integrationsfächer? Diese Frage ist im GW-Fachbereich besonders dringlich, weil anders als in den meisten anderen Fachbereichen bis heute keine Bildungsstandards existieren (Weber, 2019).

Lehrplänen kommt daher im GW-Fachbereich ein besonderes Gewicht zu. Sie sind zum einen das Ergebnis eines gesellschaftlichen, hoch diskursiven Auswahl- und Aushandlungsprozesses darüber, welche Inhalte vermittelt werden sollen (Johann & Brühne, 2022). Darüber hinaus werden auch die Struktur und Stellung konkreter Unterrichtsfächer deutlich. Im GW-Fachbereich tragen Lehrpläne diese Funktionen in Ermangelung von Bildungsstandards oder vergleichbaren Konzeptionen gewissermaßen allein. Obgleich die Entscheidungsprozesse in der Lehrplanentwicklung, die Interpretation der Inhalte, die tatsächliche Umset-

zung und damit zusammenhängend die Praxisbedeutung umstritten sind (Marmann, 2005), sind Lehrpläne somit das einzige bundesweit vergleichbare Instrument, das Auskunft über dessen fachliche Konstitution gibt.

Bisherige Lehrplananalysen haben dazu wichtige, aber jeweils nur ausschnittshafte Befunde geliefert. Insbesondere Johann und Brühne (2022) zeigen für die GWI eine zunehmend integrative curriculare Struktur und arbeiten mögliche fächerübergreifende Themenfelder heraus. Eine Untersuchung inklusive der Partikularfächer blieb bisher weitgehend unberücksichtigt, obwohl sie bundesweit die häufigere Organisationsform darstellen; eine flächendeckende, beide Organisationsformen vergleichende Untersuchung liegt bisher nicht vor. Damit fehlt eine empirische Grundlage, die Aufschluss darüber geben könnte, was den GW-Fachbereich im Gesamten inhaltlich auszeichnet und wo sich Fachlogiken und Integrationsansätze über Partikular- und Integrationsfächer hinweg überschneiden.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die folgende Untersuchung der inhaltlichen Konstitution von Curricula des gesamten GW-Fachbereichs sowie der Frage nach fachspezifischen und fächerübergreifenden Inhalten. Basierend auf einer theoretisch hergeleiteten Strukturierung werden dafür die Lehrpläne aller verpflichtenden Unterrichtsfächer des GW-Fachbereichs der Sekundarstufe I in Deutschland mittels einer *Seeded Topic Analysis* (sLDA) analysiert. Diese Methode ermöglicht statistische, quantitative Einblicke basierend auf theoretisch hergeleiteten Kategorien. Die Ergebnisse bereichern damit erstmals bundesweit vergleichend die bildungspolitische Diskussion um die Ausrichtung der einzelnen Fachgruppen, Schulart- und Regionalunterschiede sowie die Abgrenzung des GW-Fachbereichs.

2 Der GW-Fachbereich: Struktur, Erkenntnisse und aktuelle Debatten

Bereits die Abgrenzung ist in einem derart heterogenen Fachbereich umstritten. Laut der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) als einschlägige wissenschaftliche Fachzeitschrift sind die Bezugsdisziplinen des GW-Fachbereichs Geschichte, Geographie, Politik und Wirtschaft leitend (Weber, 2019); die Kultusministerkonferenz (KMK, o. D.) erweitert dieses Verständnis um Sozialkunde und Recht, während etwa Religion zwar als zentraler interdisziplinärer Bezug diskutiert (Gautschi, 2019a), aber nicht zum fachlichen Kern gezählt wird (bspw. Forwergk,

2022; Wienecke, 2025). Die heterogene Fächerstruktur lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass die Benennung und Ausgestaltung von Unterrichtsfächern der politischen Bildung in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer (KMK, 1950 in Kuhn et al., 1993) liegt.

Grundlegend zu unterscheiden ist dabei zwischen Integrations- und Partikularfächern.¹ Der GW-Fachbereich umfasst die Partikularfächer Geographie und Geschichte, die historisch eine Sonderstellung haben und bis heute als einzige Partikularfächer flächendeckend in der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Beide Fächer decken traditionell auch andere Inhalte mit ab (Detjen, 2014; Schultz, 1999). Darüber hinaus beinhaltet der GW-Fachbereich verschiedene Ankerfächer für Politik und Wirtschaft. Politisch bildende Partikularfächer tragen neben Politik Fachbezeichnungen wie Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde.² Zudem werden Politik und Wirtschaft z. T. nicht als Partikularfächer, sondern integriert als SWI verordnet, die oftmals zusätzlich den Gegenstandsbereich Gesellschaft (aus der Soziologie abgeleitet) beinhalten (Engartner et al., 2021; Hedtke, 2018). In wirtschaftsbezogenen Integrationsfächern (WI) ist Wirtschaft die zentrale Bezugsdisziplin, die um weitere Perspektiven wie Arbeit, Recht, Technik oder Berufsorientierung ergänzt wird. Zu bemerken ist, dass nicht alle dieser WI einheitlich von den Bundesländern zum GW-Fachbereich sortiert werden, was auch mit verschiedenen Fächerschwerpunkten über den gesellschaftlichen Fokus hinaus zusammenhängt (Wasenitz, 2024; Weber, 2023). GWI umfassen in der vorliegenden Untersuchung mindestens drei der vier Bezugsdisziplinen Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Eine Übersicht dieser Strukturierung, die der folgenden Analyse zu Grunde liegt, findet sich in Abb. 1.

GW-Partikularfachgruppen			
Geographie (EK)	Geschichte (GE)	Politik (PO)	Wirtschaft (W)
			Wirtschaftsbezogenes Integrationsfach (WI) Ankerfach Wirtschaft mit Arbeit u. Technik u./o. Recht, Berufsorientierung bzw. Arbeitslehre
		Sozialwissenschaftliches Integrationsfach (SWI) Ankerfach Politik mit Wirtschaft, Gesellschaft u./o. Recht	
Gesellschaftswissenschaftliches Integrationsfach (GWI) Beinhaltet drei der vier Bezugsdisziplinen Geschichte, Geographie, Politik und Wirtschaft			

Abb. 1: Übersicht des GW-Fachbereichs nach Fachgruppen (inkl. Fachbezeichnungen, Abkürzungen und Zuordnungsbedingungen)

2.1 Integrationsdebatten innerhalb des GW-Fachbereichs

Die Frage der Zuordnung des GW-Fachbereichs, verschiedenen Integrationsansprüchen und disziplinärer Sorge um den eigenen Stellenwert ist nicht neu. Seit der ersten Empfehlung einer Integration von Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde durch die Bildungsplankommission in den 1970er Jahren und ihrer Umsetzung als Gesellschaftslehre in den hessischen Rahmenrichtlinien geriet vor allem das GWI zwischen die «politisch-ideologischen Fronten» (Hellmuth, 2017, S. 121; weiterführend Gautschi, 2019a; Grieger & Oberle, 2020; Kier, 2023). Eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit GWI lässt sich dabei vor allem seit den 2010er Jahren an zunehmenden Publikationen insbesondere in der *zdg* festmachen (Johann & Brühne, 2021; Sander, 2020), ohne dass damit die grundsätzliche Kontroverse beigelegt wäre. GWI existieren mittlerweile in zwölf Bundesländern unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen und überwiegend an nicht-gymnasialen Schulformen (Forwergk, 2022; Grieger & Willems, 2025; Wienecke, 2025); 2020 wurde in ihnen in der Sekundarstufe I etwa ein Viertel aller Schüler*innen unterrichtet (Forwergk, 2022), mit insgesamt 251 bundesweit vorgesehenen, zwischen den Bundesländern aber stark variierenden Unterrichtsstunden (Grieger & Willems, 2025).

Bis heute argumentieren die Fachdidaktiken der Partikularfächer im Kern weiterhin im Interesse der eigenen Disziplin, insbesondere bei Debatten zu Stundentafelanteilen oder Kompetenzmodellen (Sander, 2019; Weber, 2019, 2023). Dabei werden vor allem die niedrigen Stundenanteile des Ankerfachs der politischen Bildung bemängelt (bspw. Hellmich, 2025). Beispielhaft zeigt die Debatte um Kompetenzstandards für Demokratiebildung inklusive der Forderung nach Partikularfächern für die politische Bildung zudem die «(ab-)wertende» Haltung gegenüber den SWI (Wohnig et al., 2024, S. 3). Ein weiterer umkämpfter Punkt ist die Verortung ökonomischer Inhalte in einem Partikularfach versus ihre Einbettung in ein SWI (Engartner & Engartner, 2022; Retzmann & Seeber, 2022).

Auch die Vertreter*innen anderer GW-Partikularfächer befürchten im Hinblick auf Integrationsfächer eine «Verwässerung» von Methoden und Kompetenzen (Bongertmann & Droste, 2022, S. 5), fehlendes fachspezifisches Wissen (Retzmann & Seeber, 2022), Überforderung sowie Leistungseinbußen (Labudde, 2014; Popp, 1997). Über das allgemeine Problem des fachfremd erteilten Unterrichts hinaus (bspw. im Fach Politik, siehe Hellmich, 2025), wird letztlich auch die mangelnde Qualifikation von Lehrkräften kritisiert, da keine ausreichende Ausbildung für ein GWI existiert. Dies scheint nicht unbegründet, so zeigten Busch et al. (2022) für Rheinland-Pfalz (RP), dass 80 % der von ihnen befragten Lehrpersonen ($n = 147$) des GWI nur in einem der drei Partikularfächer Geographie, Geschichte oder Sozialkunde ausgebildet sind. Auch in Nordrhein-Westfalen (NW) ist weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung eine integrierte Ausbildung vorzufinden (Reimann Heß, 2025).

Diesen Sorgen stehen vielfältige Vorteile von Integration entgegen. Die OECD (2019) betont angesichts einer komplexeren und zunehmend vernetzten Welt sowie zur Aneignung eines lebenslangen Lernens die wachsende Bedeutung interdisziplinärer Perspektiven zur Bearbeitung komplexer Probleme wie etwa des Klimawandels. In GWI lassen sich gesamtgesellschaftliche Problemfelder ganzheitlicher erschließen, da sie über die Fachgrenzen hinausgehen (Brühne, 2014; Grieger & Oberle, 2020). Zudem ließe sich an die Lebenswelt der Schüler*innen anschließen und in besonderer Weise ein vernetztes Denken und die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen fördern (u. a. Brühne, 2014; Forwergk, 2022; Grieger & Willems, 2025). Darüber hinaus argumentiert Weber (2019), dass «... die einzelnen fachlichen Perspektiven durchaus Verzerrungen bieten, aber gemeinsam in der

Lage wären, ein vertieftes Verständnis und Mitgestaltungsvermögen zu fördern» (S. 37). Die bundespolitische Bildungspraxis zeigt sich von den Argumenten zur Integration überzeugt und hat sich in den letzten Jahren vermehrt auf fachübergreifende Querschnittsaufgaben für alle Unterrichtsfächer – etwa zur Demokratiebildung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – geeinigt (u. a. KMK, 2024).

Diese Darlegung des Forschungsstands zeigt eine zunehmende Integration, doch steht diese – historisch wie auch heute – in einem Spannungsfeld mit der Sorge um die Abwertung der Partikularfächer. Dabei stellt sich aufgrund der nach Partikularfächern organisierten Ausbildungsstruktur die Frage, worauf Lehrkräfte vorbereitet werden sollen. Vor dem Hintergrund bis dato fehlender GW-Bildungsstandards und einer heterogenen Fächerstruktur, bedarf es systematischer Untersuchungen der bildungspolitisch legitimierten Inhalte. Als einziges bundesweit vergleichbares Instrument, bieten Lehrpläne derzeit eines der wenigen Strukturelemente an, das einen systematischen Einblick dahingehend ermöglicht.

2.2 Bisherige Erkenntnisse aus GW-Lehrplananalysen

Lehrpläne werden in ihrer Entwicklung durch verschiedene Interessensgruppen beeinflusst (Johann & Brühne, 2022; Marmann, 2005). Um dem mit diesen Interessen zusammenhängenden «Ergebnis des Kampfes der geistigen Mächte ... um die nachfolgende Generation» (Weniger, 1956 zitiert nach Marmann, 2005, S. 93) klare Parameter entgegenzusetzen, entwickelte Klafki (1964) konkrete Ansprüche für die Erstellung (bspw. die Exemplarität) und verwies auf die Bedeutung der (historischen) Untersuchung von Lehrplänen.

Der von Klafki (1964) dafür gestellten Frage «Wie und wo weisen die inneren Zusammenhänge eines Aufgabenfeldes oder Faches über sich selbst hinaus, auf «fächerübergreifende Themen» hin?» (S. 61) nahmen sich Johann und Brühne (2022) in leicht geänderter Fassung an. Basierend auf der GWI-Definition eines Zusammenschlusses von mehr als zwei klassischen GW-Bezugsdisziplinen, erschließt ihre qualitative Analyse induktiv Themenbereiche, die einen gemeinsamen Ansatz für Integrationsfächer darstellen könnten. Sie zeigen mit ihrer Lehrplananalyse aller GWI seit 1976 zudem eine «stärkere integrative curriculare Struktur» (Johann & Brühne, 2022, S. 102) bei den nach 2010 erschienenen Lehrplänen. Busch und Mönter (2019) beschreiben ebenfalls im Zuge der Analyse

von Lehrplänen von GWI neben beobachtbaren additiven Strukturen in der Gestaltung der Themenfelder die gleichzeitige «Pfadabhängigkeit und [das] Beharrungsvermögen der Einzelfächer» (S. 136).

Darüber hinaus liegen im GW-Fachbereich derzeit überwiegend qualitative Lehrplananalysen zu Partikularfächern vor. Diese fokussieren einerseits die bundeslandspezifische Entwicklung konkreter Phänomene eines Unterrichtsfachs (bspw. Bagoly-Simo, 2024; Baumgärtner, 2021; Nitsche & Buchsteiner, 2021; Schöps, 2017) oder vergleichen spezifische Bildungsinhalte zwischen Bundesländern (bspw. Fortunati et al., 2024; Hippe & Hedtke, 2020; Muckel, 2025). Auch international vergleichenden Studien wie ICCS für die politische Bildung (Abs & Hahn-Laudenberg, 2024) oder die für die geographische Bildung durchgeführte Erhebung von Enke und Budke (2023) nehmen oftmals nur auf einzelne deutsche Bundesländer Bezug.

Einzelne vergleichende bundesweite Analysen sind fachspezifisch und meist reduziert auf konkrete Erkenntnisinteressen, etwa in der Geographiedidaktik zur Entwicklung der Klimabildung in den letzten Jahrzehnten (Klüsener & Wittlich, 2023) oder zu Data Literacy (Berger et al., 2024). Weber (2023) legt für den SW-Fachbereich eine der umfangreichsten Lehrplananalysen mit dem Fokus auf das ökonomisch Bildende vor und zeigte in diesem Zuge die Allgegenwärtigkeit von Integration – u. a., dass in «vier Fünftel der [Politik und Sozialkunde]-Fächer und drei Viertel der GW[I]» (S. 127) ökonomisch relevante Inhaltsfelder verankert sind. Die ökonomische Bildung ist flächendeckend etabliert, wenn auch in unterschiedlichem, von der Fachbezeichnung abhängigen Maße. Deutlich werden zudem Schulformunterschiede, mit Schwerpunkten mikroökonomischer Bildung an nicht-gymnasialen Schulformen. Damit unterstützen Webers Erkenntnisse bisherige Forschung, die auf mehr politische und systemische Bildung an gymnasialen als an nicht-gymnasialen Schulformen hinweist (Achour & Wagner, 2019).

Analysen aus der (sozio-)ökonomischen Bildung verdeutlichen zudem das Potenzial computerlinguistischer Methoden: Häufigkeitszählungen und Clusteranalysen basierend auf Diktionären (Middelschulte & Kahle, 2019) oder im Abgleich mit wissenschaftlichen Referenzkorpora (Hedtke et al., 2019) und zeigen die Anwendungspotenziale für Lehrplananalysen. Methodenvergleiche eröffnen dabei, dass insbesondere diktionsbasierte Zählungen teils stark ergebnisrelevant sind (vgl. Macha, 2019; Middelschulte & Kahle, 2019). Übergreifend zeigen die Studien die Bedeutung

und Stabilität computerlinguistischer Verfahren vor allem bei größeren Textmengen und betonen die Notwendigkeit transparenter methodischer Entscheidungen.

Die bisherigen Lehrplananalysen im GW-Fachbereich ermöglichen konkrete inhaltliche und methodische Einblicke, beinhalten bisher jedoch keine systematische, fächerübergreifende Betrachtung des gesamten GW-Fachbereichs. So wird nicht deutlich, was den GW-Fachbereich im Gesamten auszeichnet. Die Frage der inhaltlichen Zusammensetzung und inwiefern übergreifende Konzepte sowohl in den Partikularfächern als auch in den GWI vorzufinden sind bleibt somit bisher unbeantwortet.

2.3 Typisierungen der inhaltlichen Zugänge der Partikularfächer

Eine zentrale Strukturierungslogik im GW-Fachbereich zieht sich entlang der Partikularfächergrenzen. Dies zeigt sich in den nach Partikularfächern ausgerichteten Fachdidaktiken und entsprechend konstruierten Unterrichtsfächern. Dieser Logik folgend, ermöglicht eine Typisierung der fachspezifischen und fachübergreifenden Inhalte einen Zugang zur Konstitution der GW-Lehrpläne. Trotz zunehmender Standardisierung auch über die Etablierung der Kompetenzorientierung sind im GW-Fachbereich allerdings keine einheitlichen Fachdefinitionen, -inhalte oder -abgrenzungen etabliert.

Einen möglichen Zugang stellen im Zuge der Kompetenzorientierung entwickelte Basis- und Fachkonzepte dar, die als «domänenspezifische Leitideen in Form von Netzwerken aus Begriffen oder Kategorien, die aufeinander bezogen sind» (Hedtke, 2018, S. 285) verstanden werden und damit die «Grammatik» eines Fachs (Gryl et al., 2023, S. 6) beschreiben. Eine einschlägige Auswahl von in den Fachdidaktiken der Geographie (Fögele & Mehren, 2023, S. 53), Geschichte (Kühberger, 2016, S. 25) und Sozialwissenschaften (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 170) diskutierten Modellen zu Basis- und Fachkonzepten sind in Tab. 1 zusammengeführt.³ Darin werden neben Fachspezifika auch inhaltliche Überschneidungen zwischen den disziplinspezifischen Zugängen deutlich, etwa taucht in den geographischen Basiskonzepten selbst Soziales, Ökonomie und Politik auf.

Diese Überschneidungen in den Partikularfächern implizieren einerseits, dass «sich tragfähige Modelle für Basiskonzepte für den Bereich der Gesellschaftswissenschaften ... nicht monodisziplinär

entwickeln lassen» (Sander, 2010, S. 59). Andererseits lässt sich auch argumentieren, dass sich aus den Dopplungen fachübergreifende Zugänge ableiten lassen. Basis- und Fachkonzepte für GWI wurden u. a. von Gautschi (2019b) oder Knigge-Blietschau und Witt (2025) sowie weitergehend von Klafki (1998) als epochale Schlüsselprobleme konzipiert. Diese ermöglichen neben einer durch Partikularfächer gekennzeichneten Betrachtung ebenfalls eine inhaltliche fachübergreifende Typologie des GW-Fachbereichs im Sinne einer interdisziplinären Perspektive.

Tab. 1: Beispiele für Basis- und Fachkonzepte der geographischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

	Basiskonzepte	Fachkonzepte
Geographie	(Mensch-Umwelt-) System	Menschliches (Teil-) System, natürliches (Teil-) System
	Nachhaltigkeitsviereck	Ökologie, Soziales, Ökonomie, Politik
	Systemkomponenten	Struktur, Funktion, Prozess
	Raumkonzepte	Raum als Container, Beziehungsraum, wahrgenommener Raum, konstruierter Raum
	Zeithorizonte	Kurzfristig, mittelfristig, langfristig
	Maßstabsebenen	Lokal, regional, national, international, global
Geschichte	Historisch	Zeitpunkte, Zeitverläufe, Zeiteinteilungen
	Erkenntnistheoretisch	Perspektive, Konstruktivität, Auswahl, Belegbarkeit, Kausalität
	Gesellschaftlich	Diversität, Kommunikation, Handlungsspielräume, Normen, Macht, Struktur, Lebens-/ Naturraum, Verteilung, Arbeit
Sozialwissenschaften	System	Recht, Staat, Lebenswelt, Politik, Herrschaft, Wirtschaft, Aggregation, Institution
	Akteure	Interessen, Soziale Milieus, Anerkennung, Kooperation, Konkurrenz, Integration, Emotion
	Bedürfnisse	Ressourcen, Knappheit, Produktion, Arbeit, Ökologie, Verteilung, Konsum
	Grundorientierung	Werte, Ordnungsideen, Sinn, Sicherheit, Legitimation, Gemeinwohl, Gleichheit, Gerechtigkeit, Freiheit
	Macht	Entscheidung, Gewalt, Strategie, Verfahren, Deutungshoheit, Öffentlichkeit, Konflikt
	Wandel	Zukunftsungewissheit, (Nicht-intendierte) Handlungsfolgen, Historizität, Diversität, Kontingenz

Zur Erfassung von fachspezifischen Inhalten können zudem fachdidaktische Wörterbücher herangezogen werden. Während Basiskonzepte die Leitideen der Unterrichtsfächer fassen, ermöglichen fachdidaktische Wörterbücher einen stichwortartigen Zugang zu Inhalten und konkretisieren damit zentrale Lerngegenstände innerhalb der Partikularfächer. Als die jeweils neusten Exemplare dieser Textgattung lassen sich die Wörterbücher von Gryl et al. (2023)⁴ für die Geographiedidaktik, von Mayer et al. (2022) für die Geschichtsdidaktik, von Achour et al. (2020) für die Politikdidaktik sowie Hedtke und Weber (2008) für die Ökonomiedidaktik identifizieren. Der Vergleich der Wörterbücher zeigt erneut begriffliche Überschneidungen, sodass viele Begriffe (bspw. «Kultur», «Nachhaltigkeit», «Migration» oder «Globalisierung») theoretisch in mehreren Disziplinen als zentrale Begriffe benannt sind. Erkenntnisse zu Fachspezifika lassen sich ebenfalls aus der konkreten Listung der Wörterbücher ableiten. So wird etwa Geographie über Begriffe wie «Erde», «Klima», und «Tourismus» (Gryl et al., 2023), Geschichte über Historisches und «Zeit» (Mayer et al., 2022), Politik über Inhalte wie «Demokratie» und «Partizipation» (Achour et al., 2020) sowie Ökonomie durch «Markt», «Arbeit» oder «Produktion» (Hedtke & Weber, 2008) definiert. Für eine Übersicht aller in diesen Wörterbüchern enthaltenen Begriffen siehe Anhang 3.1.

Zusammen abstrahieren die Basis- und Fachkonzepte und die fachdidaktischen Wörterbücher Zugänge zu den Inhalten der Partikularfächer. Gleichzeitig zeigen die herausgearbeiteten Überschneidungen Ansatzpunkte für interdisziplinäre Perspektiven. Diese Ausführungen bieten somit die theoretische Grundlage der folgenden empirischen Untersuchung.

3 Methodisches Vorgehen

Diese Studie wird von der Frage geleitet, wie die Lehrpläne des GW-Fachbereichs inhaltlich konstituiert und inwiefern fachspezifische und fachübergreifende Inhalte verankert sind. Um dieser Frage systematisch nachzugehen, wird ein computerlinguistisches Verfahren verwendet, das statistische Textzusammenhänge bewertet. Zwar sieht dieses quantitative Verfahren keine klassischen Hypothesen vor, dennoch lassen sich auf Basis des dargestellten Forschungsstandes folgende Annahmen formulieren:

(I) Die Inhalte des GW-Fachbereichs lassen sich als inhaltlich interpretierbare Kategorien ab-

bilden, wobei stärker disziplinär profilierte Kategorien eine höhere thematische Trennschärfe erwarten lassen als integrative oder fachübergreifende. (II) Partikularfächer sind durch Kategorien entlang der entsprechenden Fachlogiken geprägt, enthalten aber auch Integrationsansätze. (III) Integrationsfächer (GWI und SWI) bedienen sich an den Kategorien der jeweiligen Bezugsdisziplinen sowie fachübergreifenden Bezügen. (IV) An nichtgymnasialen Schulformen sind höhere Wirtschaftsanteile und stärkere Integration zu vermuten. (V) Inhaltsbezogene Textteile der Lehrpläne sind fachspezifischer formuliert, während die kompetenzbezogenen Textteile abstrakter und fachübergreifender sind. (VI) Es ist zu erwarten, dass der GW-Fachbereich bundesweit heterogen konstituiert ist.

3.1 Quantitative Inhaltsanalyse mittels Seeded Topic Analysis

Computerlinguistische Verfahren ermöglichen, zentrale Themen und deren Verteilung innerhalb des gesamten Korpus zu ermitteln und bieten sich daher für die vorliegende Analyse an. In den oben erwähnten bisherigen quantitativen Textanalysen wurden u. a. diktionsbasierte Häufigkeitszählungen oder probabilistische Themenerkennung (*Topic Models*) verwendet. Letztere identifizieren Themen auf Basis statistischer Muster im Text und leiten diese induktiv aus dem Korpus ab, ohne vorab definierte Kategorien vorauszusetzen (Watanabe & Baturo, 2023). Im Gegensatz zu qualitativen Verfahren werden die Themen hier aus der Textstruktur heraus abgeleitet und nicht bspw. hermeneutisch erarbeitet. Eine Weiterentwicklung dieses in den Sozialwissenschaften breit etablierten Verfahrens (insb. als *Latent-Dirichlet-Allocation* (kurz: LDA); Watanabe & Baturo, 2023) ist die *Seeded Topic Analysis* (kurz: sLDA) für theoriegeleitete Verfahren. Die sLDA nutzt Wortlisten aus vordefinierten Begriffen (*seeds*), um die enthaltenen Themen bzw. Kategorien (*topics*) zu strukturieren. Die sLDA ermöglicht damit vergleichende Inhaltsanalysen der Themen und verbindet die Offenheit probabilistischer, nicht überwachter Topic-Modelle mit theoriegeleiteten Vorgaben (Watanabe & Zhou, 2020). Die sLDA ermöglicht es somit, die zu untersuchenden Themen (hier bspw. disziplinäre Bezüge) im Text systematisch zu identifizieren, ohne die Textstruktur vollumfänglich festzulegen: Bedeutsam ist, dass die Themen als Textzusammenhänge basierend auf Wahrscheinlichkeitsrechnungen berechnet werden, wobei festgelegt werden kann, wie stark die Seeds in die Berechnung einbezogen werden sollen

(Watanabe & Baturu, 2023). Um die Entscheidungen zur Erhebung wie auch die Berechnungen nachvollziehbar darzustellen, sind alle Anhänge inkl. des Analyseskripts (Anhang 1) auf *Zenodo* veröffentlicht (Wasenitz & Kersting, 2026). Für die Analyse mit *R* (Version 4.5.0) wurden die Pakete *quanteda* (Version 4.3.1; Benoit et al., 2018) und *seededlda* (Version 1.4.3; Watanabe & Zhou, 2020) verwendet.

3.2 Erhebung des Textkorpus

Erhoben wurden die Lehrpläne aller GW-Pflichtfächer der Sekundarstufe I in Deutschland basierend auf der oben formulierten Struktur (vgl. Kap. 2) und einer vorangegangenen Untersuchung von Stundentafeln (Wasenitz, 2024).⁵ Die Fokussierung auf die Sekundarstufe I erfolgt zum einen vor dem Hintergrund einer höheren Vergleichbarkeit und zum anderen, da sie den größten Teil der allgemeinbildenden Schullaufbahn abbildet. Einbezogen wurden alle Schularten, die in einem Bundesland mindestens fünf Prozent der Schüler*innen der Sekundarstufe I umfassen, sodass pro Bundesland insgesamt mindestens neunzig Prozent der Schüler*innenschaft abgedeckt werden (Wasenitz, 2024). Begründet ist dies in der Vergleichbarkeit, da bspw. teils kleinere, spezialisierte Schulformen in einzelnen Bundesländern ansonsten überrepräsentiert wären. Sofern sich der Lehrplan einer Gesamtschule aus denen anderer Schulformen (bspw. Gymnasium, Realschule und Hauptschule) zusammensetzt und kein eigenständiger Lehrplan vorlag, wurde kein zusätzliches Dokument angelegt, da dies lediglich eine Dopplung darstellen würde. Wo Schulen einzeln hinsichtlich einer Fächerintegration bzw. -separation im GW-Fachbereich auswählen können, wurden beide Varianten erhoben.⁶ Für jedes Bundesland wurden zum Stichtag des 01.01.2025 die jeweils aktuellsten bzw. perspektivisch gültigen Lehrpläne herangezogen. Erhoben wurden auf dieser Basis 167 Lehrpläne.

3.3 Aufbereitung des Untersuchungskorpus und Metadaten

Die Lehrpläne wurden systematisch gesammelt, dokumentiert und in einer Übersichtsdatei mit Metadaten zu Fachbezeichnung, Fachgruppe, Bundesland, Schulform, Veröffentlichungsjahr sowie der URL erfasst (Anhang 2). Enthalten die Originaldokumente mehrere Fächer oder Schulformen, wurden die jeweils relevanten fach- und schulformspezifischen Abschnitte extrahiert. Um inhaltsbezogene Ausführungen und kompetenzspezifische Bezüge differenzieren zu können, wurden

diese als separate Textdateien gespeichert, so dass sich die Anzahl der Dokumente im Korpus verdoppelt ($N = 334$). Diese gedoppelte Anzahl liegt den folgenden Nennungen zu Grunde.

Bei der Erhebung wurden formale Bestandteile der Lehrpläne entfernt.⁷ Tabellen und grafische Darstellungen wurden – sofern technisch nicht extrahierbar – nicht berücksichtigt. Die Texte wurden automatisiert orthografisch vereinheitlicht und basierend auf ersten Häufigkeitszählungen der Begriffe (*tokens*) wurden häufige, aber inhaltlich unpassende oder nicht aussagekräftige Tokens entfernt, insbesondere allgemeine Begriffe (z. B. «Schüler»), Operatoren (z. B. «erklären») und Angaben zu Kompetenzbegriffen (z. B. «Methodenkompetenz»)⁸.

Die Zuordnung der Fachbezeichnung der Curricula erfolgt in sieben Fachgruppen (siehe Kap. 2, Abb. 1) und orientiert sich an den Bezeichnungen der Dokumente: Alle Lehrpläne, die einen eindeutigen Bezug zu einem Partikularfach aufweisen, wurden entsprechend ihrer Fachbezeichnung (Geschichte, Geographie, Politik oder Wirtschaft) zugeordnet. Sonderfälle, bei denen Fachbezeichnung und inhaltliche Ausrichtung voneinander abweichen, wurden auf Basis der curricularen Binnenstruktur eingeordnet (z. B. Gesellschaft und Politik in Bremen als GWI). Die folgende Anzahl von Dokumenten ist pro Fachbereich in die Analyse eingeflossen: Geographie (EK): 82, Geschichte (GE): 82, Politik (PO): 50, Wirtschaft (W): 12, wirtschaftsbezogene Integrationsfächer (WI): 50, sozialwissenschaftliche Integrationsfächer (SWI): 30, gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer (GWI): 28. Die Anzahl der angelegten Lehrplandokumente pro Bundesland variiert von der kleinsten Anzahl 10 (RP) bis maximal 38 (NW) (siehe Anhang 2, bzw. Anhang 4.4 für eine Auflistung nach Fachbezeichnung pro Bundesland).

3.4 Auswahl der Seeds

Dieses Kapitel stellt die Auswahl der Seeds dar, die in Anlehnung an das Verfahren von Watanabe und Zhou (2020) primär aus der Theorie abgeleitet (Kap. 2.3) und deduktiv ergänzt wurde. Die Übersicht der ausgewählten Seeds findet sich in Tab. 2, eine begriffsspezifische Übersicht ergänzend zur folgenden Darstellung in Anhang 3.2.

Die übergeordneten Kategorien bzw. Topics decken zum einen mit geographischen (GEO), historischen (HIST), politischen (POL) und ökonomischen (ÖKON) Inhalten die vier zentralen GW-Partikularfächer ab. Für die Seeds dieser disziplinspezifischen Kategorien wurden auf der Grundlage der Basis- und Fachkonzepte und fachdidaktischen

Wörterbücher alle Begriffe extrahiert und als Kandidaten aufgenommen. Um eine angemessene Anzahl an Seeds zu erreichen, wurden die Begrifflichkeiten von beiden Autorinnen zunächst kriteriengeleitet aber separat kodiert. Für die Auswahl entscheidend war, dass diese die inhaltlichen Schwerpunkte auf einer sprachlich ähnlichen Ebene wie Curricula abbilden. Dafür sollten möglichst allgemeine – also inhaltlich übergeordnete Begriffe (etwa «Geld» anstelle von «Kredit») – und gleichzeitig fachlich beispielhafte und möglichst eindeutige Begriffe ausgewählt werden (etwa für das Topic Geographie «Erde» und nicht «Globales»). Basierend auf der separat kodierten Vorauswahl wurde die InterCoderreliabilität mittels Cohens Kappa (Cohen, 1960) geprüft ($\kappa = 0.71$). Anschließend wurde konsensual eine finale Auswahl getroffen, wobei etwaige begriffliche Überschneidungen oder Dopplungen mit anderen Kategorien exkludiert wurden. Um eine vergleichbare Anzahl an Seeds zu erreichen, wurden die kodierten Begriffe um aus einer allgemeinen LDA resultierenden Kategorisierung erweitert. Hier wurden häufige Begriffe priorisiert und entsprechend der oben beschriebenen Kriterien konsensual ergänzt. Zusätzlich beinhalten die Seeds Begriffe, die die Kategorien grundsätzlich bezeichnen (bspw. für POL die Seeds «politik» oder «politisch»).

Tab. 2: Übersicht der Kategorien (Topics) und der zugehörigen Begriffe (Seeds)

GEO	erdkunde, geografie, geographie, geografisch, geographisch, raum, räume, räumlich, landwirtschaft, naturraum, erde, klimazonen, tourismus, karte
HIST	geschichte, geschichtlich, historisch, zeit, revolution, weltkrieg, mittelalter, krieg, früh, jahrhundert, imperialismus, nationalsozialismus, weimar
POL	politik, politisch, demokratie, demokratisch, wahl, parlament, regierung, sicherheit, staat, menschenrechte, mitbestimmung, interessenausgleich, mitwirkung, grundrecht
ÖKON	wirtschaft, wirtschaftlich, ökonomie, ökonomisch, markt, arbeit, geld, konsum, kapital, haushalt, unternehmen, angebot, bedürfnis, arbeitswelt, wirtschaftskreislauf, produktion, marktwirtschaft
GES	gesellschaft, gesellschaftlich, wandel, kultur, gemeinschaft, gerechtigkeit, integration, werte, normen, globalisierung, migration, europa, ungleichheit, konflikt, global, sozial, vielfalt, welt, interkulturell, geschlecht, identität, nachhaltigkeit

META	überfachlich, fächerintegriert, fachübergreifend, fächerübergreifend, interdisziplinär, schlüsselprobleme, fächerverbund, gesellschaftswissenschaftlich, integrationsfach, verbundfach, übergreifend
-------------	--

Zum anderen wurde – um die übergreifenden Gesellschaftsdimensionen in SWI sowie GWI abzudecken – ein Topic auf Basis der gesellschaftlichen Inhalte (GES) und eine fachübergreifende Kategorie (META) vor allem auf konkrete Bezüge zu überfachlichen Begrifflichkeiten entwickelt. Das Verfahren für die Kategorie GES wurde aus den Überschneidungen der vier fachspezifischen Kategorien abgeleitet und mit einem einschlägigen Werk aus der Soziologie (Endruweit et al., 2014) und den GW-Basis- und Fachkonzepten (Gautschi, 2019b; Knigge-Blietschau & Witt, 2025) validiert. META zielt indes auf eine andere sprachliche Ebene ab und wurde primär auf der Basis von im Diskurs üblichen Synonymen zu fächerübergreifendem Lernen gebildet.

4 Ergebnisse

Zur Darstellung der Ergebnisse der sLDA werden entlang der Annahmen zunächst die Kategorien an sich inspiziert (Kap. 4.1), bevor die inhaltliche Zusammensetzung der Lehrpläne im Gesamtkorpus dargestellt wird (Kap. 4.2). Anschließend wird die Topic-Verteilung nach Fachgruppe (Kap. 4.3), Schulform (Kap. 4.4), Textteil (Kap. 4.5) und Region (Kap. 4.6) analysiert. Für eine vertiefte Betrachtung sind im Anhang 4 alle Ergebnisse dargestellt, konkrete Verweise erfolgen in den jeweiligen Kapiteln.

4.1 Inhaltliche Zusammensetzung der Topics

Annahme I wird anhand der inhaltlichen Kohärenz der Topics überprüft. Die wahrscheinlichkeitsbasiert berechneten Begriffe spiegeln die disziplinären Schwerpunkte erkennbar wider: GEO wird über die Seeds hinaus von raumbezogenen Begriffen dominiert (bspw. «Wetter», «Regionen», «Klimawandel» und «Lage»), HIST von temporalen und epochenspezifischen Begriffen (bspw. «Antike», «Neuzeit», «Industrialisierung» und «Absolutismus»), POL von demokratie- und staatsbezogenen Konzepten («Teilhabe», «Parteien», «Bundesrepublik» und «Solidarität») und ÖKON von ökonomischen sowie arbeitsbezogenen Fachbegriffen (bspw. «Kosten», «Nachfrage» sowie «Arbeitsteilung», «technisch», und «Berufswahl», aber auch «Verbraucher» und «Staates»).

Die Kategorie GES ist breiter gestreut und beinhaltet als eigenständige Begriffe bspw. «Armut», «Zukunft» und «Zusammenarbeit». META enthält erwartungsgemäß weniger inhaltspezifische Terme, dominant sind indes allgemeine Begriffe wie «selbstständig», «kritisch» und «Perspektiven». Zugleich verweisen Begriffe wie «Probleme» und «Phänomene» auf problem- und lebensweltorientierte Zugänge.

Die inhaltliche Inspektion zeigt zudem strukturelle Überschneidungen zwischen den fachlichen Zugängen. So kommen bspw. Begriffe mit Wirtschaftsbezug in GEO, POL, ÖKON, GES und META vor, ebenso wie Bezüge zu Nachhaltigkeit in GEO, ÖKON und GES. BNE taucht in GEO und POL auf, Bezüge zu Deutschland in GEO, HIST, POL und GES und Europa in denselben Kategorien plus ÖKON.⁹ Besonders auffällig ist, dass in META alle fünf Kategorien explizit benannt werden (bspw. «geographisch» oder «historisch»), was nicht nur die fachübergreifende Funktion von META unterstreicht, sondern auch darauf verweist, dass Fachüberschneidungen dem GW-Fachbereich strukturell inhärent sind.

Insgesamt bestätigen diese Befunde die Annahme I, dass sich die Inhalte des GW-Fachbereichs als inhaltlich größtenteils kohärente Kategorien abbilden lassen. Gleichzeitig sind Überschneidungen nachweisbar, insbesondere in den übergreifenden Kategorien GES und META.

4.2 Inhaltliche Zusammensetzung der Lehrpläne

Die durchschnittlichen Topic-Wahrscheinlichkeiten für den Gesamtkorpus (Anhang 4.3) ermöglichen einen strukturellen Überblick der Lehrplaninhalte. Unter den fachspezifischen Kategorien zeigen GEO ($\bar{x}$ 15,2 %; Dominanz: 16,2 %), HIST ($\bar{x}$ 13,3 %; 15,6 %), POL ($\bar{x}$ 10,9 %; 10,5 %) und ÖKON ($\bar{x}$ 18,0 %; 18,9 %) weitgehend konsistente Werte zwischen Durchschnittswahrscheinlichkeit und dominanter Präsenz, was auf eine klare thematische Fokussierung in den jeweiligen Fächern hindeutet. Bemerkenswert ist, dass POL die niedrigste Durchschnittswahrscheinlichkeit aller fachspezifischen Kategorien aufweist, ÖKON hingegen partikularfachspezifisch die höchste.

Bei den überfachlichen Kategorien ist auffällig, dass META mit 27,5 % die höchste Durchschnittswahrscheinlichkeit aller Kategorien erreicht und in 101 Dokumenten (30,2 %) das dominante Topic bildet. Auch in den von META dominierten Dokumenten sind die zweithöchsten Topicanteile, die der jeweiligen Fachgruppen. Diese Erkenntnisse stützen ebenfalls Annahme I.

Besonders auffällig ist demgegenüber das Verhältnis in GES: Trotz einer Durchschnittswahrscheinlichkeit von 15,1 %, bildet GES nur in 29 Dokumenten (8,7 %) das dominante Topic. Gesellschaftliche Inhalte sind zwar fachübergreifend präsent, bilden aber nur in wenigen Fächern den inhaltlichen Schwerpunkt.

4.3 Topic-Verteilung nach Fachgruppe

Daran anschließend ist zu untersuchen, ob die Kategorien entlang der für die Partikularfachgruppen erwarteten Fachlogiken verteilt sind (Annahme II) und ob Integrationsfächer die Kategorien der jeweiligen Bezugsdisziplinen sowie fachübergreifende Bezüge bündeln (Annahme III). Abb. 2 zeigt die prozentuale Topic-Wahrscheinlichkeit nach Fachgruppe (Anhang 4.7).

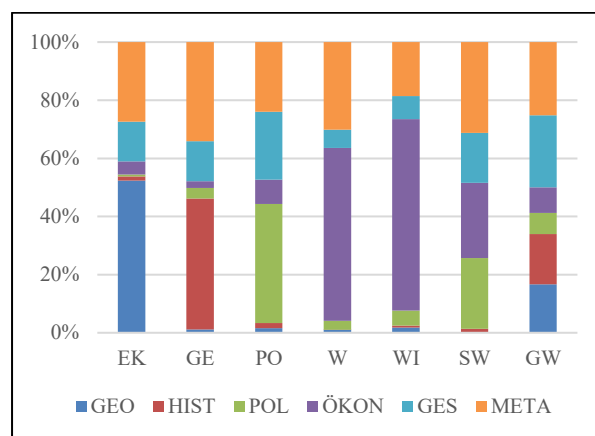


Abb. 2: Prozentuale Topic-Wahrscheinlichkeiten der untersuchten Kategorien nach Fachgruppe

In den Partikularfachgruppen dominiert jeweils das korrespondierende Topic. In EK entfallen 52,4 % auf GEO, in GE 45,0 % auf HIST, in PO 40,9 % auf POL und in W 59,5 % bzw. WI 65,8 % auf ÖKON. Die fachspezifischen Inhalte sind damit für PO am niedrigsten.

Die Integration über die übrigen Kategorien variiert: In EK entfallen etwa 27,3 % auf META und 13,7 % auf GES, in GE 34,1 % auf META und 13,7 % auf GES. In PO sind die Wahrscheinlichkeiten mit 24,0 % für META und 23,3 % für GES näher beieinander.

Die Wirtschaftsfächer (W, WI) ähneln sich stark und sind demgegenüber deutlich monodisziplinär strukturiert. Dies zeigt sich sowohl in der geringen Präsenz anderer Fachinhalte (bspw. HIST in W: 0,02 %, WI: 0,6 %; POL in W: 3,0 %, WI: 5,2 %) als auch in der durchgängig niedrigsten GES-Präsenz aller Fachgruppen (GES in W: 6,3 %; WI: 7,9 %) und dem niedrigsten META-Wert in WI (18,6 %). ÖKON erreicht hingegen in anderen

Partikularfächern geringe, aber nennenswerte und im Vergleich höhere Anteile (ÖKON in EK: 4,5 %; GE: 2,3 %; PO: 8,4 %). In geringem Maße zeigt sich in diesen Asymmetrien eine fachübergreifendere Ausrichtung von EK mit Blick auf ÖKON-Inhalte (GEO in W: 1,0 %, WI: 1,8 %), im Widerspruch dazu sind POL-Inhalte in EK kaum existent (0,7 %). In GE zeigen sich unter den Partikularfachinhalten am ehesten POL-Inhalte (3,6 %), wohingegen HIST in PO nur mit 1,8 % vorliegt.

In den Integrationsfächern (SWI, GWI) variiert das Integrationsprofil stark (Annahme III). SWI weisen entsprechend der fachdidaktischen Ausrichtung eine zu erwartende Dreiteilung über ÖKON (25,9 %), POL (24,3 %) und GES (17,2 %) auf, während GEO (0,3 %) und HIST (1,1 %) inhaltlich kaum vertreten sind. Die höchste META-Präsenz aller Fachgruppen (31,2 %) verweist auf eine hohe Abstraktionsebene oder explizite fächerübergreifende Rahmung innerhalb von SWI. GWI zeigen demgegenüber die breiteste Streuung über alle Kategorien: Neben META (25,2 %) und GES (24,7 %) sind HIST (17,4 %) und GEO (16,6 %) entscheidend verankert, während POL (7,2 %) und ÖKON (8,8 %) schwächer ausgeprägt sind. Dies spiegelt die alle Partikularfächer übergreifende, integrative Struktur der GWI wider. Gleichzeitig sind GEO und HIST über die eigenen Partikularfächer fast ausschließlich in GWI verankert.

Zwei Befunde sind fachgruppenübergreifend bemerkenswert und greifen die in Kap. 4.2 beschriebene strukturelle Gleichzeitigkeit von Fachspezifik und Integration wieder auf. META ist in allen Partikularfachgruppen das zweit- oder dritthäufigste Topic, variiert zwischen 18,6 % (WI) und 34,1 % (GE) und zeigt die überfachliche Rahmung des GW-Fachbereichs. Ebenso ist GES in allen Fachgruppen präsent und erreicht besonders hohe Werte in PO (23,3 %) und GWI (24,7 %), was die gesellschaftlichen Bezüge politischer Bildung sowie die inhaltliche Interdisziplinarität des Gesamtkorpus unterstreicht. Annahmen II und III werden damit insgesamt bestätigt, wobei die Integrationsansätze in den Partikularfächern weniger über wechselseitige Fachinhalte als über die Kategorien GES und insbesondere META sichtbar werden.

4.4 Topic-Verteilung nach Schulform

Die Analyse nach Schulform (Anhang 4.8) überprüft Annahme IV. Der erste Teil der Annahme wird bestätigt: An nicht-gymnasialen Schulformen ist der ÖKON-Anteil deutlich höher (NGYM: 19,8 %; GYM: 14,3 %). Umgekehrt sind GEO (GYM: 16,0 %; NGYM: 14,7 %), HIST (GYM: 14,7 %; NGYM: 12,6 %) und POL (GYM:

11,4 %; NGYM: 10,6 %) an Gymnasien etwas stärker vertreten, was die flächendeckende Verankerung der klassischen Partikularfächer an Gymnasien widerspiegelt. META ist auch aus dieser Perspektive an beiden Schulformen das dominante Topic (GYM: 27,7 %; NGYM: 27,3 %).

Der zweite Teil der Annahme, einer stärkeren Integration an nicht-gymnasialen Schulformen, lässt sich hingegen nicht bestätigen. META-Anteile sind an beiden Schulformen nahezu identisch. GES ist an Gymnasien sogar leicht höher ausgeprägt (GYM: 16,0 %; NGYM: 14,9 %).

4.5 Topic-Verteilung nach Textteil

Besonders aufschlussreich bezüglich der Dominanz des META-Topics ist die Differenzierung nach Textteil (Inhalte vs. Kompetenzen) (Anhang 4.9). So bestand die Annahme V, dass inhaltsbezogene Textteile fachspezifischer formuliert sind, während kompetenzbezogene Textteile abstrakter und fachübergreifender ausfallen, wobei insbesondere hohe META-Inhalte als Indikator fungieren. Die Unterschiede in den Ergebnissen sind erheblich und strukturell. In den inhaltlichen Textteilen weisen alle fachspezifischen Kategorien deutlich höhere Wahrscheinlichkeiten auf, während META mit lediglich 5,6 % kaum vertreten ist. In den Kompetenzteilen kehrt sich dieses Verhältnis grundlegend um, sodass META (49,3 %) dominiert, während alle disziplinären Topics deutlich niedriger ausfallen (Abb. 3).

Kompetenzformulierungen sind damit nicht nur überfachlicher, sondern auch homogener. Allgemeine und weniger inhaltliche Begriffe dominieren die Sprache der Kompetenzbeschreibungen unabhängig der Fachgruppe. Über alle Fachgruppen hinweg finden sich in den Kompetenzteilen ähnliche Begrifflichkeiten, die sich den überfachlichen Kategorien META (und in geringerem Maße GES) zuordnen lassen, darunter etwa «Problemstellungen», «Perspektiven», «Entwicklung» und «Zusammenhänge» (Kap. 4.1). Annahme V wird damit bestätigt und zusätzlich gestützt durch den Befund, dass alle von META dominierten Dokumente (Kap. 4.2) Kompetenztextteile sind.

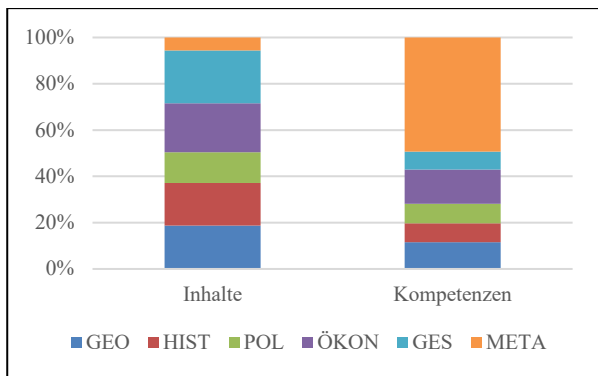


Abb. 3: Prozentuale Topic-Wahrscheinlichkeiten der untersuchten Kategorien nach Textteil

4.6 Topic-Verteilung nach Region

Die Analyse nach Region überprüft Annahme VI, wonach der GW-Fachbereich bundesweit heterogen konstituiert ist (Anhang 4.10). Der Ost-West-Vergleich zeigt systematische Unterschiede: Westdeutsche Bundesländer weisen höhere Anteile für GEO (WEST: 16,7 %; OST: 12,2 %), HIST (WEST: 14,4 %; OST: 11,4 %) und leicht höhere für ÖKON (WEST: 18,6 %; OST: 17,0 %) auf, während ostdeutsche Bundesländer deutlich höhere GES-Wahrscheinlichkeiten zeigen (WEST: 12,4 %; OST: 20,4 %). POL und META sind regional sehr ähnlich verteilt. Ob regionale Unterschiede auf verschiedene Fächerstrukturen, Schulformen oder konkrete Bundeslandspezifika zurückzuführen sind, lässt sich auf Basis dieser Analyse nicht abschließend klären, da bundeslandspezifische Analysen aufgrund kleinerer Gruppengrößen zu instabil für belastbare Aussagen sind (Anhang 4.4 & 4.11). Die bundesweite Heterogenität (Annahme VI) lässt sich dennoch aufzeigen.

5 Diskussion, Limitationen und Perspektiven

Lehrpläne bilden bundesweit das einzige vergleichbare Instrument, das einen systematischen Einblick in die Konstitution des GW-Fachbereichs geben kann. Aufgrund fehlender einheitlicher Bildungsstandards, einer heterogenen Fächerstruktur und einer bisher unzureichenden Fachdidaktik für GWI stellt sich die Frage nach den Inhalten und der Abgrenzung des Fachbereichs – und damit auch danach, worauf Lehrkräfte vorbereitet werden sollten. Die sLDA der 167 GW-Lehrpläne bestätigt die theoretisch erwartete Heterogenität des GW-Fachbereichs und gibt Auskunft über dessen inhaltliche Konstitution.

5.1 Fachspezifik und Integration im GW-Fachbereich

Die aus Wahrscheinlichkeitsberechnungen gebildeten Topics lassen sich inhaltlich fachspezifisch größtenteils eindeutig bilden (Annahme I). Die Partikularfächer bilden darauf basierend ihre erwarteten Fachschwerpunkte ab, während Integrationsfächer erwartungsgemäß inhaltlich breiter aufgestellt sind (Annahme II & III). Dies – ebenso wie die Möglichkeit der Untersuchung nach Fachlogiken – bestätigt die in der Forschung beobachtete Pfadabhängigkeit und das Beharrungsvermögen der Partikularfächer (Busch & Mönter, 2019), verweist aber zugleich auf die von Johann und Brühne (2022) beschriebene zunehmend integrative curriculare Struktur: Integrationsansätze sind in allen Fachgruppen präsent, zeigen sich primär in den überfachlichen Kategorien GES und META, aber auch in konkreten inhaltlichen Überschneidungen (Kap. 4.1). Die GES-Kategorie deckt fachübergreifende inhaltliche Dimensionen ab, ist dabei weniger dominant und entsprechend der Idee weniger eindeutig konstituiert. Eine mögliche Deutung ist, dass die Aufforderung zur fächerübergreifenden Rahmung zwar allgemein besteht, an konkreten fachübergreifenden Inhalten aber weniger explizit wird, oder weniger deutlich messbar ist. Hier werden existierende Integrationsmöglichkeiten sichtbar.

Deutlich wird zudem, wo welche Fachinhalte fehlen. Bspw. kommen GEO und HIST über das eigene Fach hinaus nur in GWI vor. Als einzig flächendeckend verordnete Fächer nehmen Erdkunde und Geschichte dennoch eine Sonderstellung im GW-Fachbereich ein. Ansatzweise lassen sich die historisch erwartbaren, fächerübergreifenden Inhalte nachweisen, jedoch in einem entscheidend geringeren Maße als in Integrationsfächern und weniger über fachspezifische Kategorien als (wiederum) über GES und META. Die insgesamt niedrigste Durchschnittswahrscheinlichkeit von politischen Inhalten geht damit einher, dass sie tendenziell weniger Präsenz in anderen Fachgruppen erhalten als ökonomische. Möglich ist, dass die Ergebnisse für POL an einer (zu) engen Definition politischer Bildung orientiert sind, die Kategorie GES einen Großteil der Inhalte einer weiteren Definition politischer Bildung erfasst, oder die ÖKON-Anteile in Politik auf eine politisch oder sozialwissenschaftlich eingebettete ökonomische Bildung hinweisen. Zu berücksichtigen sind dabei die in der Seedausswahl für ÖKON zu Grunde liegenden sozialwissenschaftlichen bzw. sozioökonomischen Werke. Andererseits könnten die größeren ÖKON-Wahrscheinlichkeiten als Beleg für die von

Hedtke (2018) kritisierte Verdrängung politischer durch ökonomische Inhalte gelesen werden. Wirtschaft integriert sich weniger in gesellschaftswissenschaftliche Rahmungen, als es umgekehrt der Fall ist. Die in dem Topic enthaltenen technischen Begriffe stammen zumeist aus arbeitsbezogenen Wirtschaftsfächern (insb. WI) wie «Wirtschaft-Arbeit-Technik». Daraus ergibt sich die Frage, ob und welche Wirtschaftsfächer im Kern gesellschaftlich ausgerichtet sind, die niedrigsten GES-Ergebnisse in den Fächern (W und WI) unterstützen diese Lesart. Die Debatte um das ökonomische Partikularfach hat dann bildungspolitische Bedeutung für die (bisher uneinheitliche) Zuordnung des Fachs zum GW-Fachbereich: Werden hier volkswirtschaftliche Inhalte mit gesellschaftlicher Relevanz besprochen oder steht das Individuum im Mittelpunkt einer technischen, betriebswirtschaftlichen Fachausbildung? Um pauschale oder fälschlich dichotome Antworten zu vermeiden, bedarf es hier weiterer qualitativer Untersuchungen sowie fachdidaktischer und bildungspolitischer Debatten.

5.2 Curriculare Sprache und Kompetenzorientierung

Die Differenzierung nach Textteil zeigt, dass inhaltliche Textteile fachspezifisch geprägt sind, während Kompetenzteile eine fachübergreifende Sprache teilen, die sich strukturell von den inhaltlichen Formulierungen unterscheidet (Annahme V). Die Dominanz von META belegt die kompetenzorientierte und überfachliche Rahmung der Lehrplansprache empirisch. Positiv interpretiert verweisen die Kompetenzformulierungen auf die Bedeutung fächerübergreifender Integration als curriculares Ziel. Obwohl häufige, allgemeine Kompetenzbegriffe aus dem Korpus exkludiert wurden, wird die Dominanz und Möglichkeit übergeordneter Bezüge durch eine Problem- und Lebensweltorientierung deutlich (Knigge-Blietschau & Witt, 2025). Damit zeigt der hohe META-Anteil auch Räume für fachübergreifendes Unterrichten auf. Kritisch betrachtet zeigt sich jedoch, dass diese Rahmung wenig inhaltlich konkretisiert wird und die Aufforderung zur Interdisziplinarität auf der Ebene allgemeiner Begrifflichkeiten verbleibt. Dies legt nahe, dass Lehrkräfte die Brücke zwischen überfachlichen Kompetenzzielen und fachspezifischen Inhalten eigenständig schlagen müssen, was angesichts einer nach Partikularfächern organisierten Ausbildungsstruktur nur begrenzt vorstellbar ist (Reimann Heß, 2025).

5.3 Schulformunterschiede und regionale Heterogenität

Die angenommene stärkere Integration an nicht-gymnasialen Schulformen lässt sich mit Blick auf die GES und META-Anteile nicht direkt bestätigen (Annahme IV). Zwar sind mehr GWI bspw. an Gesamtschulen verordnet, inhaltlich lässt sich hier aber kein klares Bild zeichnen, was auch darauf hinweisen könnte, dass GES nicht lediglich Integration aufzeigt: GES hat hohe Anteile in Politikfächern und ist selbst durch systemische Inhalte geprägt, sodass dies den Erwartungen systemischer Bildung an Gymnasien entsprechen könnte.

Allgemein stützen die gefundenen Schulformunterschiede vermehrt ökonomische Inhalte an nichtgymnasialen Schulformen und damit die Erkenntnisse von Weber (2019, 2023): Lernenden an nicht-gymnasialen Schulformen werden «Optionen politisch-gesellschaftlicher Mitgestaltung» wahrscheinlicher vorenthalten, während ihnen die «Verantwortung für ihre sozioökonomische Lage selbst zugeschrieben» (Weber, 2019, S. 28) wird. Ob der höhere ÖKON-Anteil an nicht-gymnasialen Schulformen auf eine inhaltlich stärker monodisziplinäre Ausrichtung innerhalb des Fachs zurückzuführen ist oder die unterschiedliche Fächerstruktur widerspiegelt, lässt sich auf Basis dieser Analyse nicht abschließend klären, denn die an nicht-gymnasialen Schulen vermehrt vorkommenden Wirtschaftsfächer (W und WI) weisen ohnehin die niedrigsten META- und GES-Anteile auf (vgl. Kap. 4.3).

Nicht zuletzt bestätigen die Ergebnisse nach Region generell die erwartete, bundesweit heterogene Konstitution des GW-Fachbereichs (Annahme VI).

5.4 Limitationen und Perspektiven

Die Studie folgt einer nachvollziehbaren Berechnung, jedoch sind die gewählten Parameter maßgeblich für die Ergebnisse und müssen einschränkend reflektiert werden. Eine sLDA liefert Wahrscheinlichkeitsverteilungen und keine absoluten Kategorisierungen; die Kategorien sind theoriegeleitet und damit diskutierbar. Besonders die Abgrenzung zwischen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft ist herausfordernd: Begriffe wie «Arbeit», «Bedürfnis» oder «Marktwirtschaft» könnten je nach Perspektive mehreren Kategorien zugeordnet werden. Dies ist kein rein methodisches Defizit, sondern spiegelt die Anschlussfähigkeit gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte wider. Zudem erfasst die sLDA keine tieferen Kontexte, womit bspw. offen bleibt, ob «Demokratie» affirmativ oder kritisch verwendet bzw. verstanden wird. Dies

ist besonders bedeutsam, da Lehrpläne als hermeneutische Dokumente verstanden werden können, wobei die Interpretation der Lehrperson einen «heimliche[n] Lehrplan» (Cramer et al., 2020, S. 770) darstellt: Wie Lehrkräfte die bildungspolitischen Vorgaben verstehen, interpretieren und umsetzen beeinflusst das implementierte Curriculum grundlegend.

Auf einer technischeren Ebene sind einschränkend auch Unterschiede in Ausführlichkeit und Sprache der Lehrpläne zu benennen. Allerdings ist dies bei der vorliegenden Größe der Vergleichsgruppen und generell in probabilistischen Verfahren wie der verwendeten sLDA weniger ausschlaggebend als in reinen Häufigkeitszählungen. Kleinere Gruppen wie für das Partikularfach Wirtschaft sind instabiler und müssen dementsprechend vorsichtiger bewertet werden.

Bereits die Erhebungsentscheidungen beeinflussen die Ergebnisse, etwa die Fächerauswahl oder die Zuordnung zu Textteilen. Die Erhebung beider Varianten dort, wo Schulen zwischen Fächerintegration und -separation wählen können, führt zu einer leichten Überrepräsentation jener Fächer, die sowohl als Partikularfach als auch als Teil eines Integrationsfachs existieren. Zudem sind die Dokumente nicht nach Stundentafeln gewichtet.

Wir möchten mit der quantitativen Textanalyse eine Möglichkeit eröffnen, die fachspezifischen und fachübergreifenden Inhalte systematisch und aus bildungspolitisch bereits legitimierten Daten zu erfassen. Die entscheidenden Parameter (u. a. die ausgewählten Seeds auf Grundlage der Basis- und Fachkonzepte) sind dabei weiterführend zu diskutieren; auch vor dem Hintergrund, dass die Untersuchung fachspezifische Logiken reproduziert, obwohl diese nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Die Ergebnisse zeigen dieses Spannungsfeld, gleichzeitig erweisen sich die Erkenntnisse auch mit leicht variierenden Seeds als generell stabil.

Eine Untersuchung entlang fächerübergreifender Konzeptionen (Gautschi, 2019b; Klafki, 1998; Knigge-Blietschau & Witt, 2025) wäre denkbar, zeigte sich in explorativen Testläufen jedoch aufgrund der in den Curricula verankerten Fachlogik als wenig aussagekräftig. Kontextsensibles *Natural Language Processing* könnte hier künftig aushelfen.

Ob und wie das Überfachliche im GW-Fachbereich in zukünftigen Lehrplänen mehr als eigenständige Perspektive existieren sollte oder sich weiterhin überwiegend aus der Summe der Einzeldisziplinen konstituiert, ist eine Frage für bildungspolitische Debatten. Weitere Untersuchungen bspw. auch über die Herausforderungen von Wissenstransfers über Disziplinen hinweg sind

dafür ebenso zentral wie diese Erkenntnisse zur bisherigen inhaltlichen Ausrichtung.

Ergebnisse aus empirischen Lehrplananalysen wie der vorliegenden Studie müssen für diese bildungspolitischen Entscheidungen zudem wieder in einen Zusammenhang eingegliedert werden. Dazu gehören etwa Stundentafeln, Aus- und Fortbildungsstrukturen und einer allgemeinen Bildungsphilosophie als Hintergrund der Überlegungen für die Inhalte und Ziele gesellschaftswissenschaftlicher Schulbildung, die letztlich auch in Bildungsstandards münden könnten. Für den GW-Fachbereich ist besonders bedeutsam, dass nicht nur historische Gründe einen zentralistischen Bildungsansatz mit allgemeingültigen Zielen in Frage stellen müssen (bspw. Detjen, 2014). Trotzdem könnten Bildungsstandards im aktuellen System, vor dem Hintergrund der von Weber (2019) beschriebenen «Vernachlässigung» (S. 21) der Unterrichtsfächer ohne selbige, ein pragmatischer Weg für eine gestärkte gesellschaftswissenschaftliche Bildung sein.

Anmerkungen/Endnoten

¹ Verschiedene Autor*innen sprechen bspw. von einem Integrationsfach (Busch et al., 2022; Gautschi, 2019b; Sander, 2020), einem Verbundfach (Grieger & Oberle, 2020) bzw. vom Fächerverbund (Brühne, 2014; Hellmuth, 2017). Wir verwenden den Begriff des Integrationsfachs, da dieser mehrheitlich verwendet wird und bezeichnen damit die Unterrichtsfächer, die mindestens zwei Bezugsdisziplinen miteinander verbinden (siehe Kap. 2). Anzumerken ist zudem, dass auch Partikularfächer interdisziplinäre Bezüge aufweisen.

² Bei den Fachbezeichnungen Gemeinschaftskunde und Sozialkunde ist auch eine Zuordnung zu einem Integrationsfach denkbar. Die Begründung der Zuordnung zu Politik lässt sich aus der historischen Entwicklung des Ankerfachs der politischen Bildung ableiten, etwa durch die Bedeutung des Gemeinschaftsbegriffs für die politische Bildung in den frühen 1950er Jahren (Detjen, 2014; Kuhn et al., 1993).

³ Die Autorengruppe Fachdidaktik (2011) formuliert SW-Basis- und Fachkonzepte, und bietet somit Anschluss für politische und ökonomische Unterrichtsfächer. Explizit politikwissenschaftlich wären bspw. die Basis- und Fachkonzepte nach Detjen et al. (2012). Für die ökonomische Bildung existieren derzeit sozioökonomische Basis- und Fachkonzepte (Hedtke, 2018), in einer nicht-sozialwissenschaftlich eingebetteten Perspektive lediglich Kompetenzrahmen (u. a. Retzmann et al.,

2010). Die Basiskonzepte für Geschichte nach Kühberger (2016) wurden im österreichischen Kontext formuliert, alternativ könnten Gautschis (2018) Konzepte aus dem schweizerischen Raum herangezogen werden.

⁴ Eine mögliche Alternative wären Boehn und Obermaier (2023), die aber kaum inhaltliche, sondern primär fachdidaktische Begriffe beinhalten.

⁵ In der zu Grunde liegenden Erhebung und Systematisierung der Stundentafeln (Wasenitz, 2024) war der explizite Bezug zu den GW-Inhalten in der Fachbezeichnung bzw. die Zuordnung der Bundesländer zum GW-Fachbereich entscheidend. Für eine vollständige Übersicht aller untersuchten Lehrpläne, siehe Anhang 2.

⁶ Bspw. wird der GW-Fachbereich an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen überwiegend integriert unterrichtet (MSB NRW, 2025). Gesichert kann dies jedoch nicht für alle betroffenen Bundesländer gesagt werden.

⁷ Darunter fallen etwa Kapitel zur Leistungsbewertung, inneren Differenzierung oder Mediennutzung, Inhalte bezüglich der Aufgaben von Fachkonferenzen sowie etwaige Anhänge (zur Übersicht siehe Anhang 2).

⁸ Exkludierte Begriffe sind im Script nachzuvollziehen (Wasenitz & Kersting, 2026; Anhang 1). Auf eine Lemmatisierung oder Reduzierung auf Wortstämme wurde nach Prüfungen verzichtet, da dies keine Verbesserung des Modells mit sich brachte (weiterführend siehe auch Hoppe, 2020).

⁹ Siehe Anhang 4.1 für eine Liste mit den 100 relevantesten Begriffen.

In der sprachlichen Überarbeitung und Kürzung des Textes wurde stellenweise das generative KI-Tool Claude (Anthropic) verwendet. Alle KI-generierten Formulierungsvorschläge wurden geprüft und überarbeitet. Die Autorinnen übernehmen die vollständige Verantwortung für die Inhalte.

Literatur

Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Vorgebene und umgesetzte Lehrpläne. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel, & J. F. Ziemens (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 223–238). Waxmann.

Achour, S., Busch, M., Massing, P., & Meyer-Heidemann, C. (2020). *Wörterbuch Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.

Achour, S., & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorengruppe Fachdidaktik. (2011). Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift* (S. 163–172). Wochenschau Verlag.

Bagoly-Simo, P. (2024). Von Stadt, Land, Fluss zur Nachhaltigkeitskunde: (Irr-)Wege der Ausgestaltung des Fachwissens in den Berliner Geographielehrplänen der letzten drei Jahrzehnte. *Geographica Helvetica*, 79(1), 73–84. <https://doi.org/10.5194/gh-79-73-2024>

Baumgärtner, U. (2021). Wissenskonstitution in Lehrplänen: Eine historische Skizze zur Entwicklung in Bayern. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20(1), 105–119. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2021.20.1.105>

Benoit, K., Watanabe, K., Wang, H., Nulty, P., Obeng, A., Müller, S., & Matsuo, A. (2018). quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. <https://doi.org/10.21105/joss.00774>

Berger, S.-K., Peter, C., & Sprenger, S. (2024). Data Literacy in der Geographie: Eine Analyse schulischer Bildungspläne. *GW-Unterricht*, 176, 5–19. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht176s5>

Boehn, D., & Obermaier, G. (2023). *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (2. Aufl.). Westermann.

Bongertmann, U., & Droste, P. J. (2022). Trendfach Gesellschaftslehre? *Geschichte für heute*, 15(1), 5–16. <https://doi.org/10.46499/1998.2251>

Brühne, T. (2014). Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5(1), 100–115.

Busch, M., Dittgen, M., & Mönter, L. (2022). *Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive*. Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung. <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-30a0-b59a>

Busch, M., & Mönter, L. (2019). Integrationsfach «Gesellschaftslehre» – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung.

- sierung? In M. Lotz, & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel: Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 133–140). Wochenschau Verlag.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Cramer, C., König, J., & Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Klinkhardt utb.
- Detjen, J. (2014). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486711295>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißen, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Springer VS.
- Endruweit, G., Trommsdorff, G., & Bruzan, N. (2014). *Wörterbuch der Soziologie* (3. Aufl.). UTB.
- Engartner, C., & Engartner, T. (2022). Stärker im Verbund: Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(48), 4–46.
- Engartner, T., Hedtke, R., & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik–Wirtschaft–Gesellschaft*. UTB.
- Enke, K. A., & Budke, A. (2023). Preparing students for a changing world: How geography curricula in Europe are tackling climate change. *Frontiers Education*, 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1216780>
- Fögele, J., & Mehren, R. (2023). Geographische Basiskonzepte. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauser, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (Bd. 2, S. 49–62). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0>
- Fortunati, F., Welsandt, N. J., Henicz, F., Abs, H. J., & Winther, E. (2024). Lehrplananalysen zur Prüfung der curricularen Repräsentanz. In E. Winther, & H. J. Abs (Hrsg.), *ECON 2022. Ökonomische Bildung in Jahrgang 8: Konzeption, Kompetenzen und Einstellungen* (S. 33–44). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998389>
- Forwergk, N. (2022). Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften – eine Bestandsaufnahme. *Geschichte für heute*, 15(1), 17–30. <https://doi.org/10.46499/1998.2252>
- Gautschi, P. (2018). Geschichte verstehen heißt Geschichten erzählen. In C. Kuchler, & A. Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten. Wirksamer Fachunterricht* (Bd. 6, S. 71–81). Baltmannsweiler.
- Gautschi, P. (2019a). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 9–19.
- Gautschi, P. (2019b). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften»: Impulse, Kernideen, Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 43–74.
- Grieger, M., & Oberle, M. (2020). Fächerübergreifendes Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre: Herausforderungen und Ansätze für die Lehrerbildung. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 147–163). Wochenschau Verlag.
- Grieger, M., & Willems, A. S. (2025). Fächerübergreifendes Unterrichten: eine Bestandsaufnahme für gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Schulfächer in Deutschland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 73(1), 80–98.
- Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauser, T., & Hoffmann, K. W. (2023). *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (Bd. 2). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0>
- Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag.
- Hedtke, R., Kahle, P., Middelschulte, H., & Sack, D. (2019). *Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)* (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 16). Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68359-3>
- Hedtke, R., & Weber, B. (2008). *Wörterbuch ökonomische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Hellmich, S. N. (2025). Allgemein- und berufsbildende Schule (S). In H. J. Abs, T. Engartner, R. Hedtke, M. Oberle, M. Heijens, S. N. Hellmich, V. Hulkovych, L. Huschle, & S. Wasenitz (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung: Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 70–179). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hellmuth, T. (2017). Der Trend zum Fächerverbund und zu «Flächenfächern»: Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula.

- In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund* (S. 120–140). Wochenschau Verlag.
- Hippe, T., & Hedtke, R. (2020). *Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe. Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Bildung: Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut.
- Hoppe, T. (2020). *Semantische Suche: Grundlagen und Methoden semantischer Suche von Textdokumenten*. Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30427-0>
- Johann, F., & Brühne, T. (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration: Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 49(2), 50–67. <https://doi.org/10.18452/21985>
- Johann, F., & Brühne, T. (2022). Ein neues Schulfach Gesellschaftswissenschaften? Eine empirische Herleitung möglicher konstituierender Elemente. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 99–116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6723303>
- Kier, D. M. (2023). Rationale Zukunftsorientierung oder euphorische Illusion? Die Entstehung des Faches Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen von 1969 bis 1976. In M. Wienecke, D. Witt, & M. Fenn (Hrsg.), *Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde* (S. 177–188). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1800>
- Klafki, W. (1964). Das Problem der Didaktik. In Präsidium des Pädagogischen Hochschultages, & Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen (Hrsg.), *Das Problem der Didaktik: Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier* (S. 19–62). Beltz.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, & M. A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S. 235–249). VS.
- Klüsener, C., & Wittlich, C. (2023). Klimabildung in Geographielehrplänen: Eine Inhaltsanalyse aus der Retrospektive. *GW-Unterricht*, 169, 46–59. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht169s46>
- Knigge-Blietschau, J., & Witt, D. (2025). Ein Basiscurriculum für das Fach Gesellschaftswissenschaften: Grundlage für die Entwicklung von Bildungsplänen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 16(1), 136–152.
- Kühberger, C. (2016). Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. *Informationen zur Politischen Bildung*, 38, 20–29.
- Kuhn, H.-W., Massing, P., & Skuhr, W. (1993). *Politische Bildung in Deutschland: Entwicklung — Stand — Perspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (o. D.). *Gesellschaftswissenschaften*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/gesellschaftswissenschaften.html>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (Beschluss vom 13.06.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definition, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>
- Macha, K. (2019). Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–22.
- Marmann, M. (2005). *Erdkundelehrpläne im Elfenbeinturm? Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel des Lehrplans Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen* [Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster]. Deutsche Nationalbibliothek. <https://dnb.info/97500882X/34>
- Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G., & Schöne-mann, B. (2022). *Wörterbuch Geschichts-didaktik*. Wochenschau Verlag.
- Middelschulte, H., & Kahle, P. (2019). Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung? In C. Imdorf, R. J. Leemann, & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen* (S. 255–280). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW]. (2025).

- Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2024/24. Statistische Übersicht Nr. 430.*
- Muckel, K. (2025). Wie digitale Medien im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen sollten: Eine Analyse der Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens. *Geschichte für heute*, 18(1), 49–64.
- Nitsche, M., & Buchsteiner, M. (2021). Lernen Gesellschaften historisch? – Eine geschichtskulturelle Analyse von Geschichtslehrplänen aus Mecklenburg-Vorpommern zwischen 1991 und 2006. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20(1), 148–164. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2021.20.1.148>
- OECD. (2019). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Popp, W. (1997). Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik. In L. Duncker (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (S. 135–154). Dieck.
- Reimann Heß, S. (2025). *Zwischen Lernen und Ausklammern: Eine Grounded-Theory zum Umgang von nordrhein-westfälischen Lehrkräften mit (Nicht-)Wissen im Unterrichtsfach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen* [Dissertation, Universität Bielefeld]. PUB – Publikationen an der Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/3007071>
- Retzmann, T., & Seeber, G. (2022). Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum: Zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 23(2), 81–93. <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0063>
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B., & Jongbloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards*. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft.
- Sander, W. (2010). Wissen im kompetenzorientierten Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1(1), 42–66.
- Sander, W. (2019). Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10, 93–111.
- Sander, W. (2020). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 98–114). Wochenschau Verlag.
- Schöps, A. (2017). Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 45(2), 3–36.
- Schultz, H.-D. (1999). Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In H. Köck (Hrsg.), *Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.–15. Okt. 1998 in Landau* (Bd. 32, S. 35–47). HGD.
- Verband Deutscher Schulgeographen e. V. [VDSG], Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e. V. [VGD], & Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. [DVPB] (2015). *Für einen kompetenten Fachunterricht. Erklärung von Hannover vom 3. Juli 2015*. https://www.nglv.de/wp-content/uploads/Erklaerung_von_Hannover.pdf
- Wasenitz, S. (2024). Gesellschaftswissenschaftliche Stundentafeln der Bundesländer im Vergleich: Eine Systematisierung bildungsföderalistischer Heterogenität. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15(1), 84–99.
- Wasenitz, S., & Kersting, N. (2026). Anhang zur Studie «Gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer zwischen Integration und Separation: Eine quantitative Lehrplananalyse (über-)fachlicher Inhalte». *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22764417>
- Watanabe, K., & Baturo, A. (2023). Seeded Sequential LDA: A Semi-Supervised Algorithm for Topic-Specific Analysis of Sentences. *Social Science Computer Review*, 42(1), 224–248. <https://doi.org/10.1177/08944393231178605>
- Watanabe, K., & Zhou, Y. (2020). Theory-driven analysis of large corpora: Semisupervised topic classification of the UN speeches. *Social Science Computer Review*, 40(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/0894439320907027>
- Weber, B. (2019). Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 11–42.

- Weber, B. (2023). *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen: Eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I*. Wochenschau Verlag.
- Wienecke, M. (2025). Gesellschaftswissenschaften in Deutschland: Die Betrachtung eines Flickenteppichs. *Die Schule für alle. GGG-Spezial*, 1, 7–10.
- Wohnig, A., Partetzke, P., Gloe, M., Bonfig, B., & Strübing, J. (2024). *Problematische Stellungnahme der SWK zu Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Fachverbände fordern eine Überarbeitung!* https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/stellungnahmen/Stellungnahme_SWK_fina_dvpb_sz_mp_mg_ab_aw_js.pdf

Verfasserin/Verfasser

Stella Wasenitz; Universität zu Köln

ORCID: 0000-0001-5072-2667

Nora Kersting; Bergische Universität Wuppertal

ORCID: 0009-0002-4068-4294