Sozial- und Ideengestalt der Ökonomischen Bildung im Lichte ihrer disziplinären Kommunikation. Eine computerlinguistische Analyse der Tagungsbände der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung

Robert W. Jahn, Anne Cornelsen

Zusammenfassung: Wissenschaftliche Disziplinen als Kommunikations- und Diskursgemeinschaften befassen sich u.a. auch mit der Entwicklung der eigenen paradigmatischen Grundlagen. Zur Entwicklung und Verfasstheit der „Ökonomischen Bildung" als fachdidaktische Disziplin ist allerdings bislang wenig bekannt. Über das Stadienmodell von Clark (1972) lässt sich diese Disziplin als entstehende, sich zunehmend etablierende Wissenschaftsgemeinschaft beschreiben.

Um die Disziplin der Ökonomischen Bildung empirisch zu analysieren, eignen sich u.a. Untersuchungen der disziplinären Kommunikation, die beispielsweise in Fachzeitschriften sowie Tagungsbänden erfolgt. Diese enthält Informationen über Themen und Gegenstände sowie über die Mitglieder einer Scientific Community. In diesem Beitrag wird eine Publikationsanalyse mithilfe eines computerlinguistischen Topic-modeling-Verfahrens durchgeführt. Dazu werden Tagungsbände (N = 26, 380 Beiträge) der wissenschaftlichen Fachgesellschaft (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung) analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ökonomische Bildung als Disziplin in den vergangenen 30 Jahren gewachsen ist, sich ein personeller Kern etabliert hat, zunehmend wissenschaftlicher Nachwuchs eingebunden wird und es eine Zunahme an Kooperation und Vernetzung gibt. Weiterhin kann mithilfe des Themenmodells auf inhaltlicher Ebene gezeigt werden, dass die Ökonomische Bildung eine fachdidaktische Wissenschaftsdisziplin darstellt, die als Gegenstand die Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung fokussiert.

Schlüsselwörter: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wissenschaftsforschung, Inhaltsanalyse, Computerlinguistik

Conceptual and social form of Economic Education in the light of disciplinary communication. A computational linguistic analysis of the conference proceedings of the German Society for Economic Education

Summary: Scientific disciplines as communication and discourse communities also deal with the development of their own paradigmatic foundations. So far, however, little is known about the development and constitution of "Economic Education" as a didactic discipline. Using Clark's stage model (1972), this discipline can be described as an emerging, increasingly established scientific community.

In order to empirically analyze the discipline of economic education, the disciplinary communication, which takes place in, among other things, specialist journals and conference proceedings can be studied. This communication contains information about topics and ob-

jects as well as about the members of a scientific community. In this article, a publication analysis is carried out using a computational linguistic topic modeling method. For this purpose, conference proceedings (N = 26, 380 contributions) of the scientific society (German Society for Economic Education) are analyzed.

The results show that economic education as a discipline has grown over the past 30 years, a core of staff has been established, young scientists are increasingly involved, and there is an increase in cooperation and networking. Furthermore, with the help of the topic model, it can be shown at the content level that economic education is a didactic scientific discipline that focuses on economic education as a part of general education.

Keywords: economic education, economic didactics, scientific research, content analysis, computational linguistics

1 Einleitung

Wissenschaftliche Disziplinen durchlaufen einen Entwicklungsprozess, beginnend mit den Ideen noch relativ einsamer Wissenschaftler:innen hin zu einer etablierten, institutionalisierten Erkenntnisinstanz (Clark, 1972, 1974). Sie sind keine monolithischen, starren Systeme, sondern haben dynamische, fluide Strukturen, die sich durch Wandel, Angleichung und Differenzierung auszeichnen (Kuhn, 2014, S. 63). Sie sind nach Schriewer und Keiner (1993, S. 280) als „sozial kommunikative Netzwerke der Erkenntnisproduktion“ zu verstehen, sodass sich die Kommunikationsprozesse innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen besonders eignen, um ihre Entwicklung und gegenwärtige Verfassung zu untersuchen. Die Angehörigen einer Disziplin bilden eine Kommunikationsgemeinschaft von Forschenden und etablieren eine institutionenunabhängige, selbstverwaltete Kommunikation in Form wissenschaftlicher Gesellschaften mit entsprechenden wissenschaftlichen Tagungen sowie in Gestalt eines „in Eigenregie gemanagte[n] Publikationssystem[s]“ (Schriewer & Keiner, 1993, S. 280f.), das u.a. kommunikative Kontinuität sicherstellen soll.

Inhalte der Kommunikation repräsentieren die Ideen, Themen, Fragestellungen, Gegenstände oder Rätsel, denen sich eine Disziplin annimmt. Die an der Kommunikation Beteiligten sind im weiteren Sinne Angehörige der Disziplin. Entwicklungen wissenschaftlicher Disziplinen vollziehen sich somit mindestens auf diesen beiden, wechselseitig miteinander verbundenen Ebenen: der Sozial- und Ideengestalt (Averbeck, 2008; Kaesler, 1984).

Reinisch führt mit Bezug auf Lepsius (1973, S. 106) aus, dass es für eine Scientific Community wichtig ist, das eigene Selbstverständnis (Paradigma) zu reflektieren und diesbezüglich weitgehend Einigkeit zu erzielen. Dies fördert und stabilisiert die „Binnenlegitimität“ und entscheidet letztlich auch über den Erfolg einer (neuen) wissenschaftlichen Idee (Reinisch, 2009, S. 5). Schließlich ist dieses Selbstverständnis (gewissermaßen als Alleinstellungsmerkmal) auch eine Basis für ihre „Außenlegitimität“ und damit für die Möglichkeiten, Ressourcen für Erhalt und Wachstum der Disziplin zu erschließen. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der disziplinären Entwicklung der Ökonomischen Bildung und hat entsprechende hochschul- und disziplinpolitische Implikationen. Einerseits kann gegebenenfalls abgeleitet werden, inwieweit die Ökonomische Bildung als Fachdidaktik einen eigenständigen und besonderen Beitrag in Abgrenzung zu anderen Disziplinen leistet und warum es ge-

gebenenfalls notwendig ist, entsprechende spezialisierte Professuren und Studienprogramme zu entwickeln. Andererseits können derartige Reflexionen dazu anregen, das disziplinäre Selbstverständnis, die eigenen paradigmatischen Grundlagen und die eigene Entwicklung zu reflektieren sowie disziplinpolitische Aufstiegs- und Etablierungsstrategien abzuleiten.

In diesem Beitrag wird die Scientific Community der „Ökonomischen Bildung" bzw. der „Didaktik der Ökonomischen Bildung" als wissenschaftliche Disziplin empirisch untersucht. Die Fragestellung des Beitrages lautet: Wer (Sozialgestalt) kommuniziert über welche Themen (Ideengestalt) in der Ökonomischen Bildung? Neben der Entwicklung ihrer Sozialgestalt soll es demnach darum gehen, die Gegenstände dieser Wissenschaftsgemeinschaft empirisch zu bestimmen. Dies ist bedeutsam, weil die Ökonomische Bildung unterschiedlich spezifiziert und diskutiert wird und ein empirischer Zugang diese Unschärfen z.T. auflösen kann. Zunächst wird die Ökonomische Bildung als entstehende (Teil-)Disziplin im Kontext wissenschaftstheoretischer Reflexionen und auf Basis normativer Aussagen vorgestellt (Abschnitte 2 und 3). Das Entwicklungsmodell wissenschaftlicher Disziplinen von Clark (1972, 1974) dient dabei als Referenz, um herauszustellen, ob die Ökonomische Bildung eine wissenschaftliche (Teil-)Disziplin ist bzw. welche Stellung Ökonomische Bildung in dem Modell hat. Anschließend wird das zu untersuchende Artefakt (Tagungsbände der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB)) eingeführt und eingeordnet sowie die Methodik der computerlinguistischen Analyse dargestellt. Schließlich werden in Abschnitt 5 Ergebnisse präsentiert und abschließend diskutiert.

2 Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen

Clark (1972, 1974) beschreibt die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen mithilfe eines Stadienmodells. Dieses macht deutlich, dass die Etablierung, Ausweitung und Professionalisierung der Kommunikation(sbeziehungen) spezifische Übergänge zwischen verschiedenen Entwicklungsstadien einer Disziplin markieren (Abbildung 1).

Nach diesem Modell beginnt die Entwicklung einer Disziplin mit einem:r einsamen Wissenschaftler:in, der oder die neue Ideen kommuniziert bzw. publiziert und dadurch potenziell Anhänger:innen findet. Diese sind gegebenenfalls bereit, Ressourcen in die Weiterentwicklung der Idee und die Weiterführung der Kommunikation zu investieren. Damit erreicht die neue Idee das Stadium einer Amateurwissenschaft, in der nun erste kleine professionelle Organisationen (z.B. wissenschaftliche Gesellschaften) konstituiert und Fachzeitschriften etabliert werden (Clark, 1974, S. 109–112). Das dritte Stadium, die „entstehende akademische Wissenschaft", beginnt mit der Einrichtung einzelner Lehrstühle an Universitäten. Wenn es deren Inhaber:innen gelingt, Ausbildungsprogramme in der Form spezifischer Studiengänge und Promotionsprogramme zu etablieren, darüber hinaus für eine stabile Selbstrekrutierung aus dem eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen und in der Folge eine quantitative Ausweitung der akademischen Disziplin voranzutreiben, ist das vierte Stadium der „etablierten Wissenschaft" erreicht (Clark, 1974, S. 110–116). Das fünfte und letzte Stadium der „Big Science" zeichnet sich dann qua Größe durch weitgehende Anonymität innerhalb der Kommunikationsbeziehungen aus.

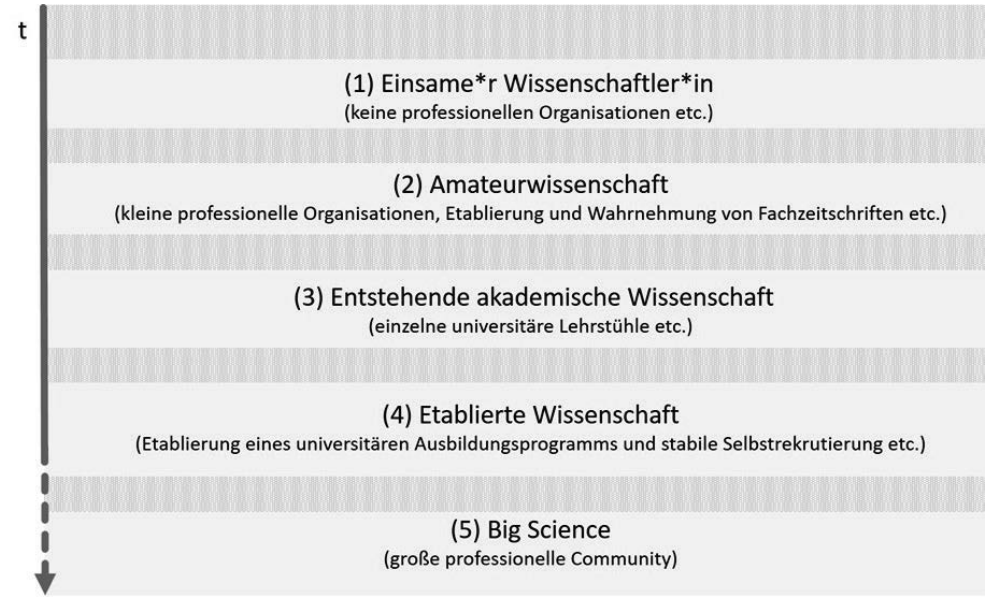

Abbildung 1: Modell des Institutionalisierungsprozesses wissenschaftlicher Disziplinen. Quelle: Götzl et al. (2018, S. 110) auf der Grundlage von Clark (1974, S. 109–120).

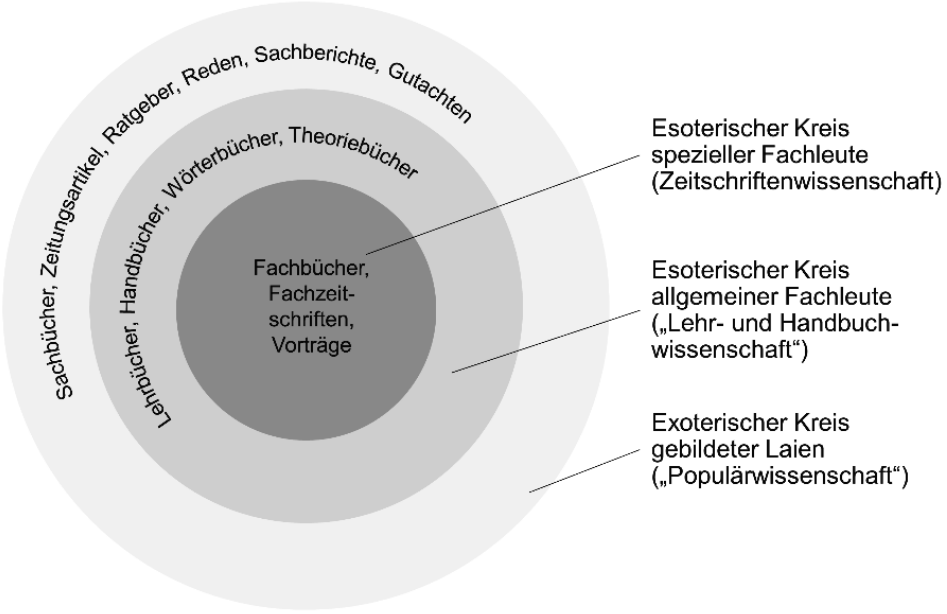

Abbildung 2: Wissenschaftliche Publikationsformen. Quelle: Jahn et al. (2021) auf der Grundlage von Papenkort (2015, S. 16).

Die Kommunikation in wissenschaftlichen Vereinigungen, auf Tagungen und in Fachzeitschriften ist damit ein wichtiger Markstein für die Entwicklung einer Disziplin. Sie bildet zugleich einen Ausgangspunkt im Sedimentationsprozess disziplinären Wissens. Nach Papenkort (2015, S. 15ff.), der sich auf Fleck (1935/1980) sowie Krohn und Küppers (1989) bezieht, stehen im Zentrum einer Disziplin (im sogenannten esoterischen Kreis) spezielle Fachmänner und -frauen, die grundlegende Forschungsergebnisse generieren und diese mit anderen Spezialist:innen teilen (s. Abbildung 2).

3 Ökonomische Bildung als wissenschaftliche Disziplin

Die Ökonomische Bildung kann man als eine wissenschaftliche Disziplin bzw. Teildisziplin beschreiben. Es existieren entsprechende Kommunikations- und Publikationsformen und es lassen sich disziplinäre Merkmale entsprechend des Clark'schen Entwicklungsmodells identifizieren. Es gibt mittlerweile

(1) entsprechende wissenschaftliche Vereinigungen (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung, Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft),
(2) entsprechende Fachzeitschriften (z.B. Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB), Journal of Social Science Education (JSSE)),
(3) Lehrstühle an Universitäten mit entsprechenden Denominationen (wenngleich oftmals als „Bindestrich-Denominationen"),
(4) Studiengänge (z.B. Uni Magdeburg, Uni Oldenburg) sowie einführende Lehr-, Hand- und Wörterbücher (z.B. May, 2010; Liening, 2015; Kaminski, 2017; Arndt, 2020), die der Qualifizierung und Sozialisierung disziplinären Nachwuchses dienen.

Damit sind wesentliche Voraussetzungen – wenn vielleicht auch nicht immer in hinreichender Breite und Tiefe – vorhanden, um die Ökonomische Bildung im Sinne des Institutionalisierungsmodells von Clark (1974) als wissenschaftliche Disziplin zu beschreiben, die sich zunehmend etabliert. Allerdings ist nicht ganz deutlich, ob sie als eigenständige Disziplin fungiert oder als Teildisziplin (wovon?) zu fassen ist und womit sie sich beschäftigt.

In einem ersten Schritt kann man versuchen, den Gegenstandsbereich der Disziplin normativ zu bestimmen. Die Deutsche Gesellschaft für *Ökonomische Bildung* (DeGÖB) beispielsweise verpflichtet sich als wissenschaftliche Vereinigung gemäß ihrer Satzung u.a. auf folgende Ziele:

- „Förderung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung ökonomischer Bildung in Forschung und Lehre.
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Wirtschaftsdidaktik.
- Verankerung und Ausbau der Fachdidaktik sowie der ökonomischen Bildung in Hochschule, Schule und Weiterbildung sowie in der beruflichen Praxis und der Öffentlichkeit, insbesondere die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft in allgemein bildenden Schulen.
- Durchführung von wissenschaftlichen Tagungen und Kongressen.
- Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die diese Ziele unterstützen." (DeGÖB, 2022, §2)

Damit wird zum einen ein Fokus auf das allgemeinbildende Schulwesen formuliert, der auch in einschlägigen Lehrbüchern (z.B. May, 2010; Liening, 2015; Kaminski, 2017; Arndt, 2020) hervorsticht. Zum anderen zeigt sich eine Nähe zu(r) Fachwissenschaft(en), vornehmlich der Wirtschaftswissenschaft. Zugleich erfolgt eine gewisse Abgrenzung zur erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die in ihrem Selbstverständnis die berufliche Bildung fokussiert (Nickolaus et al., 2010, S. 11). Insbesondere an diesem Punkt zeigen sich erhebliche Inkonsistenten im Hinblick auf das (Selbst)Verständnis, was sich u.a. an unterschiedlichen Rezeptionen und Akzentuierung des Begriffs Wirtschaftsdidaktik als weitere übergeordnete, synonyme oder gegensätzliche Disziplinbezeichnung zeigt.

Die noch junge Zeitschrift für *ökonomische Bildung* (ZföB) versteht Ökonomische Bildung als Fachdidaktik. Ihre Grundlagenwissenschaft „ist die Wirtschaftsdidaktik. (…) Ökonomische Bildung als Innovationsidee ist ein (…) Anwendungsfeld fachdidaktischer Forschung“ (Kaminski et al., 2013, S. 2). Damit wird suggeriert, Ökonomische Bildung sei ein Teilgebiet der Wirtschaftsdidaktik. Diese wird allerdings in der Regel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordnet, die sich traditionell Fragen der Berufserziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie in der Weiterbildung widmet und wiederum Teil der Erziehungswissenschaft ist. Hiervon grenzen sich jedoch einige Vertreter:innen der Ökonomischen Bildung klar ab. Arndt (2020, S. 42) beispielsweise setzt Ökonomische Bildung begrifflich mit Wirtschaftsdidaktik gleich, stellt sie aber in Kontrast zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar. Liening (2015, S. 20) verortet sie gar in der Fachwissenschaft: „Ökonomische Bildung sei das Ziel der wirtschaftswissenschaftlichen Teildisziplin ‚Wirtschaftsdidaktik‘ (…) [, die] anders als die Wirtschaftspädagogik nicht den erzieherischen Beitrag Ökonomischer Lehr-Lernprozesse für die berufliche Bildung, sondern den Beitrag Ökonomischer Bildung zur Allgemeinbildung (…) herausarbeitet.“ Damit ist ökonomische Bildung weniger eine Bezeichnung der Disziplin, sondern eher ihr Gegenstand. Während also die wirtschaftspädagogisch geprägte Wirtschaftsdidaktik primär wirtschaftsberufliche Lehr-Lernprozesse fokussiert (Sloane, 2001, S. 166), widmet sich die Ökonomische Bildung einer allgemeinen ökonomischen Bildung, deren Grundlegung im allgemeinbildenden Schulwesen erfolgen soll, jedoch dort nicht endet. Bank (2004, S. 44f.) wiederum argumentiert in Anlehnung an Czycholl (2000), dass eine allgemeine Wirtschaftsdidaktik sowohl die Didaktik der wirtschaftlichen Allgemeinbildung als auch eine berufsspezielle Wirtschaftsdidaktik inkludieren kann. Weber (2008, S. 53) arbeitet demgegenüber verstärkt eine gewisse Eigenständigkeit der Disziplin heraus. Ökonomische Bildung nimmt einerseits Bezug auf Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Wirtschaftspädagogik. Sie emanzipiert sich andererseits zugleich von diesen Bezugsdisziplinen: „Wirtschaftsdidaktik bzw. Didaktik der ökonomischen Bildung hat wie alle Fachdidaktiken eine Brückenfunktion (…) zwischen der Erziehungswissenschaft und der Fachwissenschaft“. Ihr Erkenntnisinteresse unterscheidet sich sowohl von dem der Erziehungswissenschaft als auch der Wirtschaftswissenschaft und bezieht sich eben nicht wie die Wirtschaftspädagogik auf das kaufmännische berufliche Schulwesen (Weber, 2008, S. 54).

Um diesen begrifflichen Unschärfen zu entgehen, bietet es sich an, die Disziplin als „Ökonomische Bildung“ oder treffender als „Didaktik der ökonomischen Bildung“ zu bezeichnen. Natürlich ist klar, dass zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen keine klaren Grenzen – weder auf personeller noch inhaltlicher Ebene – zu ziehen sind bzw. gezogen werden sollten. Es erscheint aber notwendig, einen identitätsstiftenden Kern zu bestimmen, der Binnenlegitimität schafft und eine gewisse Exklusivität besitzt.

In Anlehnung an Klafki (1976, S. 275) bestehen wesentliche Aufgaben einer fachdidaktischen Disziplin darin,

(1) domänenspezifische Lehr-Lern-Prozesse zu analysieren,
(2) das Verhältnis des Fachs zu Fachwissenschaften und anderen Schulfächern zu untersuchen, ebenso wie seine Stellung im Schulkontext,
(3) die Entstehung bzw. Geschichte des Fachs zu analysieren sowie
(4) Inhalte und Ziele eines Schulfachs herzuleiten.

Hiermit werden zentrale makro- und mikrodidaktische Fragen adressiert (Flechsig & Haller, 1975) und weiterhin wird ein Fokus auf primär formale, schulische Lehr-Lernprozesse gelegt. Für die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF, 1998, S. 13f.) besteht die Aufgabe einer wissenschaftlichen Fachdidaktik darin, fachspezifisches Lehren und Lernen in verschiedenen Kontexten zu erforschen. Sie befasst sich

- „mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen,
- der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts,
- der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie
- der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden.
- Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien“.

Die Bezüge zum Berliner Modell (Heimann et al., 1976) sind offenkundig.

Weber beschreibt Ökonomische Bildung als wissenschaftliche Disziplin, „deren Erkenntnisobjekt ökonomische Lehr-Lern-Prozesse sind“. Als zentrales Forschungsfeld identifiziert sie die fachdidaktische Theoriebildung, die das Verhältnis von Fachwissenschaft, Lerngegenstand und Subjekt zu klären hat. Neben der Aufgabe, theoretische Fundamente für eine allgemeinbildende ökonomische Bildung zu liefern, gehört es auch zu den Aufgaben der Fachdidaktik, die Geschichte ökonomischer Bildung zu untersuchen sowie empirische Lehr-Lern-Forschung, Curriculum-, Präkonzepte-, Handlungs- und Unterrichtsforschung zu betreiben (Weber, 2008, S. 127ff.). Kaminski (2017, S. 143–199) nennt spezielle Teilgebiete: beispielsweise Berufs- und Studienorientierung, Entrepreneurship-Education, Financial Literacy und Verbraucherbildung, Nachhaltigkeit sowie Wirtschaftsethik. Beachtlich ist die Feststellung von Weber (2008, S. 127), dass sich fachdidaktische Forschungsmethoden „stark von wirtschaftswissenschaftlichen Methoden“ unterscheiden. Damit werden methodologische Grenzziehungen – nun zur Wirtschaftswissenschaft – vorgenommen. Die Wirtschaftswissenschaft befasst sich mit dem Erkenntnisobjekt Wirtschaft (Ökonomie) und zeichnet sich durch eine spezifische wirtschaftswissenschaftliche Methodologie (Ökonomik) aus (Schlösser, 2008, S. 350). Die Didaktik der ökonomischen Bildung unterscheidet sich damit in ihren paradigmatischen Grundlagen – sowohl im Hinblick auf Gegenstand als auch Methode – von den Wirtschaftswissenschaften. Sie untersucht als Fachdidaktik genuin Unterricht und tut dies tendenziell mit dem methodischen und theoretischen Repertoire, das die Erziehungswissenschaften prägt.

Der Versuch, innerhalb der normativ geprägten Reflexionen über den Kern der Disziplin einen klaren Konsens zu identifizieren, ist schwierig. Als Zwischenfazit könnte man Folgendes festhalten: Die Didaktik der ökonomischen Bildung ist eine entstehende wissenschaftli-

che Disziplin mit starken Bezügen zur Wirtschaftsdidaktik und einer gewissen Eigenständigkeit. Ihre zentralen Bezugsdisziplinen sind die Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften. Sie befasst sich als Fachdidaktik mit jenen institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen, die ökonomische Bildung als *allgemeine Bildung* zum Ziel haben und orientiert sich methodologisch an der Erziehungswissenschaft.

4 Empirische Analyse disziplinärer Kommunikation zur Analyse der Sozial- und Ideengestalt

4.1 Tagungsbände im Kontext von Wissenschaftskommunikation

Der gegenständliche Fokus einer Disziplin lässt sich aber nicht nur normativ, sondern auch empirisch bestimmen. Solche Analysen kann man u.a. anhand von Publikationen durchführen und sind outputorientierten Ansätzen der empirischen Wissenschaftsforschung zuzuordnen (Weingart & Winterhager, 1984). Die Bedeutung der gemeinschaftlichen Kommunikation wird in vielen wissenschaftstheoretischen Ansätzen hervorgehoben, sodass auch deren empirische Analyse weit verbreitet ist. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei beispielsweise verwiesen auf die Arbeiten von Goller et al. (2018), Jahn et al. (2019), Jahn et al. (2021), Klusmeyer (2001), Klusmeyer et al. (2011), Klusmeyer et al. (2014), Seifried (2020), Steib und Jahn (2020) sowie Tenberg et al. (2009).

Publikationsmöglichkeiten für den esoterischen Kreis der Spezialist:innen, wie Tagungsbände und Fachzeitschriften (Papenkort, 2015), sind eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung akademischer Disziplinen (Clark, 1974). Tagungsbände, die aus regelmäßiger Tagungspraxis einer wissenschaftlichen Community entstehen, sind als Verschriftlichungen wissenschaftlicher Vorträge und Diskussionen Ausdruck der Existenz einer relativ stabilen und professionalisierten Organisation und deuten auf eine gewisse kommunikative Kontinuität hin.

Als Forum der Diskussion domänenspezifischer Forschungsergebnisse und als Gemeinschaft zur bildungspolitischen Einflussnahme haben wissenschaftliche Vereinigungen die Funktion zur Binnen- und Außenlegitimität einer Scientific Community beizutragen. Die „Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung“ (DeGÖB) ist eine oder die zentrale wissenschaftliche Vereinigung der Disziplin. Ihre Ziele sind in der Satzung fixiert und oben benannt.

Hervorgegangen ist die DeGÖB aus der „Landesfachgruppe Ökonomie in Schule und Lehrerbildung NRW“, die sich 1978 mit Kolleg:innen aus der damaligen Bundesrepublik traf und eine wissenschaftliche Vereinigung gründete. Diese „Bundesfachgruppe ökonomische Bildung“ wurde bei weitgehender Beibehaltung der Ziele 1994 umbenannt in die „Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung“ (Krafft, 2012, S. 92; Kruber, 2008, S. 157). Die Gesellschaft veranstaltete gemäß Satzung in der Regel jährlich eine Mitgliederversammlung bzw. wissenschaftliche Tagung und gab ab 1979 einen Mitgliederrundbrief „BÖB-Info“ heraus, der sowohl über verbands- und bildungspolitische Entwicklungen als auch über wissenschaftliche Ergebnisse berichtete (Krafft, 2012, S. 95). Neben diesem Mitgliederbrief waren die Tagungsbände das wichtigste Kommunikationsorgan dieser (entstehenden) Disziplin –

auch, weil exklusive wissenschaftliche Fachzeitschriften lange fehlten (Kruber, 2008, S. 158ff.).

Diese Tagungsbände wurden erstmals 1985 und in den ersten Jahren unregelmäßig herausgegeben. Seit 1997 erscheinen sie mehr oder weniger einmal jährlich. Seit 2018 werden sie als Sonderausgabe der „Zeitschrift für ökonomische Bildung" open access publiziert. Bis 2020 können 27 Bände gezählt werden, in denen Beiträge unter einem jährlich wechselnden thematischen Fokus veröffentlicht wurden.

Zu deren Analyse wird konzeptionell auf den Ansatz von Klusmeyer (2001) sowie in der Folge Tenberg et al. (2009) und Jahn et al. (2019) zurückgegriffen. Klusmeyer untersuchte die Aufsätze der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik" hinsichtlich *formaler*, *sozialer* und *inhaltlicher* Aspekte. Das Ziel seiner Analysen bestand darin, disziplinäre paradigmatische Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik empirisch zu erfassen. Die

- formale Dimension bezieht sich auf Daten zu den publizistischen Einheiten (z.B. Jahr, Seitenzahl),
- die soziale auf Angaben zu den Autor:innen (z.B. Anzahl, Position, Affiliation) und
- die inhaltliche auf die in den Beiträgen kommunizierten Wissenselemente (z.B. Themen).

Seine thematische Codierung der Beiträge erfolgte über eine quantitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse. Die Beiträge wurden summarisch mithilfe des deduktiv ausgerichteten Kategoriensystems codiert. Das Kategoriensystem ist ein Kompromiss verschiedener disziplinärer Kartierungsansätze (Klusmeyer, 2001, S. 82–114 u. S. 305–317). Tenberg et al. (2009) wiederum arbeiten mit einem anderen inhaltlichen Kategoriensystem. Da beide Kartierungsansätze auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezogen sind, eignen sie sich nicht für eine Übertragung auf die Didaktik der ökonomischen Bildung. Etablierte disziplinäre Kartierungsansätze liegen bislang nicht vor. Zudem ist immer offen, inwieweit solche Topologien neue Themen im disziplinären Diskurs assimilieren können. Problematisch ist weiterhin der Ansatz, die Beiträge summarisch zu codieren und Einfachcodierungen vorzunehmen. Denn damit werden weitere, nachgelagerte, trotzdem relevante Themen innerhalb der Artikel ausgeblendet (Jahn et al., 2019). Wie Jahn et al. (2021) zeigen, lässt sich dieses Problem mithilfe computerlinguistischer Verfahren lösen (s. unten).

4.2 Fragestellungen und Hypothesen

Die konkretisierte Fragestellung des Beitrages lautet: Wer (soziale Dimension) kommuniziert über welche Themen (inhaltliche Dimension) in der Didaktik der ökonomischen Bildung? Hinsichtlich der sozialen Dimension ist zu klären, wer Beiträge zur Didaktik der ökonomischen Bildung verfasst, wie häufig sich diese Personen am Diskurs beteiligen, ob sich gewisse Protagonist:innen identifizieren lassen und welche Veränderungen diesbezüglich sichtbar werden.

Es ist weiterhin zu fragen, wie sich die Autoren:innenschaft hinsichtlich ihrer institutionellen Zugehörigkeit (Affiliation) entwickelt. Sofern die Disziplin einen Institutionalisierungsprozess im Sinne von Clark durchläuft, sollte dies zu einem quantitativen Wachstum von Professuren an Universitäten, der Produktion wissenschaftlichen Nachwuchses und ge-

gebenenfalls (weil es ein attraktives, innovatives Forschungsfeld ist) einer Inklusion von Wissenschaftler:innen anderer Disziplinen, also zu einer quantitativen Verbreitung der Disziplin, führen. Dies sollte sich in der Konzentration der Verfasser:innen und der Sichtbarkeit von wissenschaftlichem Nachwuchs widerspiegeln.

H1: Die Konzentration der Autor:innen (H1.1) und Affiliationen (H1.2) (gemessen über den Gini-Koeffizienten) nimmt im Zeitverlauf ab.

H2: Der Anteil des wissenschaftlichen Nachwuchses an allen Autor*innen steigt im Zeitverlauf.

Weiterhin ist zu vermuten, dass allgemeine Entwicklungen in der Wissenschaftskommunikation, die beispielsweise für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Jahn et al., 2019; Jahn et al., 2021; Klusmeyer, 2001; Klusmeyer et al., 2011; Klusmeyer et al., 2014; Seifried, 2020) und die allgemeine Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha & Müller, 2020) gelten, auch für die Didaktik der ökonomischen Bildung Gültigkeit besitzen. Deshalb ist anzunehmen, dass – aufgrund der zunehmenden projektförmigen Organisation des Wissenschaftsbetriebs – die Zahl kooperativ verfasster Texte zunimmt. Wenn sich die Disziplin zudem als soziale Formation arbeitsteiliger Wissensproduktion begreift und Kommunikation zwischen den (zunehmenden) Standorten entsteht, sollten standortübergreifende Kooperationen zunehmen.

H3: Die Zahl kooperativ verfasster Beiträge steigt im Zeitverlauf.

H4: Die Zahl der Beiträge von Personen unterschiedlicher Affiliationen steigt im Zeitverlauf.

Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension ist zu untersuchen, welche Themen (Gegenstände) durch die Disziplin in welcher Intensität bearbeitet werden und welche Entwicklungen diesbezüglich sichtbar werden. Ausgehend von der noch jungen Historie der (Teil-)Disziplin ist zu vermuten, dass es einen Differenzierungsprozess gibt, d.h. zunehmend weitere Themen bearbeitet werden und die Konzentration auf einige wenige Themen abnimmt. Zudem darf von einer Fachdidaktik erwartet werden, dass insbesondere allgemein- und fachdidaktische Fragestellungen (z.B. Voraussetzungen, Ziele, Inhalte, Methoden, Medien) auf Makro- und Mesoebene (Flechsig & Haller, 1975) mit Bezügen zu pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen oder fachwissenschaftlichen Fragen thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen,

F1: welche Themen in den Tagungsbänden in welcher Stärke identifiziert werden und

F2: ob Veränderungen der Themenstärke im Zeitverlauf sichtbar werden.

4.3 Erhebungs- und Auswertungsmethodik

In Anlehnung an die Arbeit von Jahn et al. (2021) ist zunächst ein Textkorpus zu erstellen. Dazu werden alle Tagungsbände beschafft und digitalisiert. Relevante bibliografische Metadaten (z.B. Autor:innen, Band, Jahr) zu den Beiträgen werden in eine Datenbank überführt. Der erste Tagungsband von 1985 war nicht erhältlich. Daher werden 26 Tagungsbände aus den Jahren zwischen 1988 bis 2020 analysiert. Sie beinhalten abzüglich der Vorwörter und Editorials 380 Beiträge, die von 237 verschiedenen Autor:innen unter einem jährlich wech-

selnden thematischen Fokus verfasst wurden. Somit stehen für die computergestützte Inhaltsanalyse 380 Dokumente (6,951 Seiten) zur Verfügung.

Anders als in früheren Arbeiten soll hier ein induktives Themenmodell mithilfe computerlinguistischer Verfahren generiert werden. Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse erzeugen Topic-Maps unter Nutzung von *grammatical parsing* und *topic modeling* (Goldenstein & Poschmann, 2019a, 2019b). Computerlinguistische Verfahren werden zunehmend auch in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften genutzt (z.B. Fligstein et al., 2017; Goldenstein et al., 2019; Hannigan et al., 2019; Jahn et al., 2021; Mohr et al., 2015) – nicht zuletzt auch zur Analyse disziplinärer Kommunikation. Vergleichsstudien zeigen, dass diese Verfahren im Vergleich zu menschlichen Codierungen vergleichbare und teils überlegende Ergebnisse liefern (z.B. Baumer et al., 2017). Mit diesen unüberwachten Verfahren maschinellen Lernens sollen unbekannte Muster in Texten identifiziert werden. Der Vorteil besteht darin, dass so große Datenmengen verarbeitet werden können (Volltextanalyse), eine (weitgehend) induktive Themenanalyse erfolgt, die Ergebnisse reproduzierbar sind und somit keine Probleme mit Ex-ante-Interpretationen (Codierung) bestehen (Blei, 2012). Zudem ist es von großem Vorteil, dass eine Quantifizierung der Themendominanz in einzelnen Beiträgen möglich ist und somit eine objektiv gewichtete Mehrfachcodierung.

Topic-Modeling-Verfahren beruhen auf der Annahme, dass jede Wortform einem Themenbereich angehört, der sich aus spezifischen Mustern von Wortkombinationen ergibt. Sie identifizieren also Themen in Texten auf Basis latenter semantischer Strukturen, indem statistisch auffällige Muster von Wortkombinationen identifiziert werden (Goldenstein & Poschmann, 2019a, 2019b; Hannigan et al., 2019; Mohr & Bogdanov, 2013). So gehören Wörter wie Nachhaltigkeit, Umwelt, Natur und Ökologie aufgrund ihrer thematischen Semantik und wiederkehrenden Nähe zueinander gegebenenfalls zu einem Topic. Schlussendlich erhält man eine Wahrscheinlichkeitsverteilung über das vorhandene Topic, d.h. eine Angabe, wie wahrscheinlich ein Wort im jeweiligen Topic vorkommt und wie wahrscheinlich ein Topic für ein Dokument ist. Für die computerlinguistische Analyse der Tagungsbände wird der LDA (= Latent Dirichlet Allocation) Algorithmus genutzt (Blei et al., 2003). Dieses Verfahren ist die bekannteste Methode zur induktiven computerlinguistischen Themenanalyse. Alternativ bieten sich zwar auch Verfahren des sogenannten *structured topic modeling* an (Roberts et al., 2016). Da in der Referenzstudie von Jahn et al. (2021) der LDA-Ansatz für wissenschaftsdisziplinäre Analysen validiert wurde, soll dieser hier Anwendung finden.

Das Verfahren erzeugt ein Themenmodell. Jedes Thema (Topic) ist ein spezifisches Muster von Wörtern, die mit hoher Wahrscheinlichkeit gemeinsam vorkommen. Jeder Beitrag besteht wiederum aus verschiedenen dieser Themen, die zusammen 100 Prozent des Beitragsinhaltes abbilden. Der Eingriff der Forschenden besteht hier lediglich in der Wahl der Anzahl an Themen (wobei immer verschiedene Lösungen verglichen werden) und im Labelling, also der Benennung der Themen (Tabelle 1).

Zu betonen ist, dass die finale Bestimmung der Topic-Anzahl (k) nicht eineindeutig ex ante erfolgen kann. Daher werden verschiedene Lösungen (k = 10, 20, 30, 40, 50, 100) miteinander verglichen. Dabei können sowohl entsprechende Metriken für das LDA-Tuning (z.B. Arun et al., 2010) verwendet werden als auch qualitative Validierungsschritte. So wurden die verschiedenen Modelle beispielsweise danach bewertet, inwieweit Themen aus den Wortlisten heraus gebildet werden können, die einerseits in sich schlüssig (Kohärenz) und andererseits abgrenzbar (Exklusivität) zu anderen Topics sind. Dies erfolgte innerhalb einer Interpretationsgruppe (N = 3). Zudem wird darauf geachtet, dass die Themen weder zu gene-

ralistisch noch zu spezialisiert sind. Weiterhin wird geprüft, ob sich die Themen des finalen Modells sowohl auf der Ebene von Beiträgen, die von einzelnen Themen dominiert werden (Tabelle 1), als auch auf der Ebene der Titel der zugehörigen Tagungsbände stimmig identifizieren lassen. So besteht beispielsweise der Tagungsband von 2006 „Die Zukunft der sozialen Sicherung“ neben weiteren Themen dominant aus dem Topic 7 („Soziale Sicherung“).

Tabelle 1: Topics, Labels und Validierung

Topic-Model	Topic-Label	Validierung (über Beiträge mit hoher Themenstärke)
schülerfirmen, schüler, lernen, schülerinnen, ökonomieunterricht, lehrkräfte, modell, methode, frau, erfahrungen, schülern, beispiel, phasen, umsetzung, rahmen, unterricht, produktion, lernarrangements, lernens, ziel	Topic 1: „Schülerfirmen“	• 2017-12 Ökonomische Bildungsprozesse in Schülerfirmen.pdf • 2015-19 Schülerfirma Lehrerunternehmen oder Schülerarbeit.pdf • 2014-16 Schülerfirmen als Simulationsmodell.pdf
sozialen, soziale, sicherung, wettbewerb, solidarität, deutschland, marktwirtschaft, entwicklung, arbeitnehmer, staat, frage, dimension, risiken, arbeitslosigkeit, rahmen, system, leistungen, maßnahmen, folge, sozial	Topic 7: „Soziale Sicherung“	• 2006-1 Zwischen kollektiver und individueller Vorsorge.pdf • 2006-6 Soziale Sicherung und ihre normativen Grundlagen.pdf • 2006-4 Ökonomische Bildung im Rahmen politischer Ökonomie.pdf

5 Ergebnisse

Im Hinblick auf die soziale Analysedimension kann man festhalten, dass es eine quantitative Ausweitung der Disziplin gibt. Während sich bis 2000 lediglich 52 verschiedene Personen an der disziplinären Kommunikation beteiligten, waren es in der folgenden Dekade bis einschließlich 2010 bereits 79 und in der Dekade von 2011 bis 2020 157 verschiedene Autor:innen. Dies spricht für eine gewisse Kontinuität und Ausweitung der Kommunikation und ein Wachstum der Disziplin. Deutlicher wird dies mit Blick auf die Affiliationen der Autor:innen[1], da deren Anzahl insbesondere in der 3. Dekade deutlich steigt. Während bis 2000 lediglich 24 bzw. bis 2010 29 Universitäten und Hochschulen in die Kommunikation der Didaktik der ökonomischen Bildung eingebunden waren, sind es in der dritten Dekade bereits 49 verschiedene Standorte.

Hinsichtlich der ersten Hypothese zur Konzentration der Autoren:innenschaft (H1.1) ist eine mäßige Konzentration zu verzeichnen (Abbildung 3). Das heißt beispielsweise, dass 20 Prozent der verschiedenen Autor:innen (Personen) verantwortlich für 56 Prozent der Autor:innenschaften sind. Der normierte Gini-Koeffizient (G*) als Konzentrationsmaß beträgt .446 für den gesamten Betrachtungszeitraum (1988-2020). Teilt man diesen Zeitraum in ca. drei Dekaden, zeigt eine detaillierte Analyse, dass die Konzentration entgegen der formulierten Hypothese H1 nicht abnimmt ($G^*_{1988\text{-}2000} = .319$, $G^*_{2001\text{-}2010} = .324$, $G^*_{2011\text{-}2020} = .386$).

1 Für 495 von insgesamt 560 Autor:innenschaften wurden Affiliationen angegeben.

Auch die Konzentration der Affiliationen (H1.2) liegt im mäßigen Bereich, ist aber höher als die der Autor:innen (Abbildung 3). Das heißt beispielsweise, dass allein 11 Universitäten und Hochschulen verantwortlich sind für 50 Prozent der Autor:innenschaften. Der normierte Gini-Koeffizient (G^*) als Konzentrationsmaß beträgt .538 für den gesamten Betrachtungszeitraum (1988-2020). Eine detaillierte Analyse zeigt, dass die Konzentration entgegen der formulierten Hypothese H1 nicht abnimmt ($G^*_{1988\text{-}2000}$ = .437, $G^*_{2001\text{-}2010}$ = .501, $G^*_{2011\text{-}2020}$ = .480).

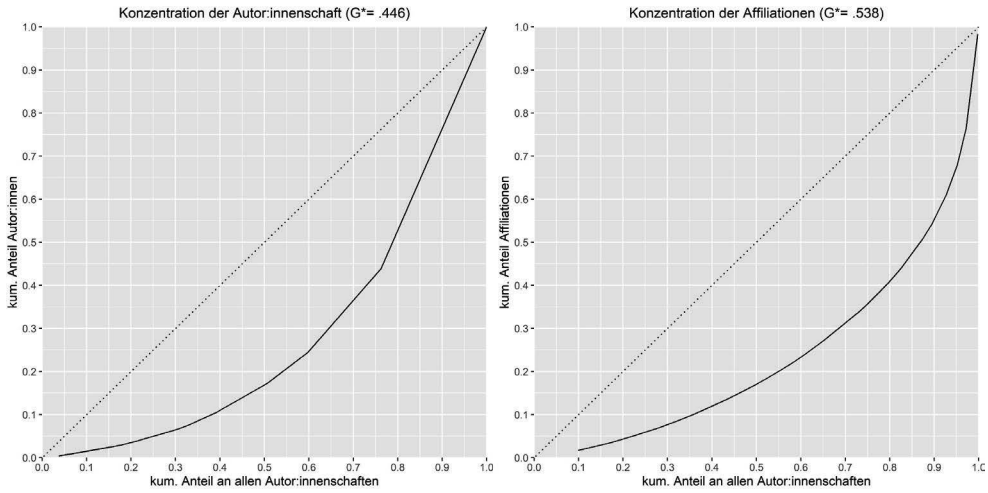

Abbildung 3: Konzentration von Autor:innenschaften und Affiliationen

Die zweite Hypothese (H2) geht davon aus, dass mit der Einrichtung von Professuren sowie der Etablierung von Studiengängen und Ausbildungsprogrammen zunehmend wissenschaftlicher Nachwuchs (hier Hochschulabsolvent:innen, Doktor:innen) erzeugt wird, der ebenfalls an der disziplinären Kommunikation teilnimmt (Tabelle 2). Eine ANOVA ($F(1, 499)$ = 11.89; $p < .001$) zeigt diesbezüglich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den drei Dekaden. In Post-hoc-Analysen wird deutlich, dass der signifikante Unterschied nur zwischen der 1. Dekade (M = .32) und 3. Dekade (M = .52) besteht. Mit einer Effektstärke von f = .154 handelt es sich allerdings um einen schwachen Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 2: Einbindung wissenschaftlicher Nachwuchs

Dekade	N	Anteil wiss. Nachwuchs	Anteil Professor:innen	SD Professor:innen
1. Dekade (1988-2000)	94	.32	.68	.47
2. Dekade (2001-2010)	120	.42	.58	.50
3. Dekade (2011-2020)	287	.52	.48	.50
Gesamt	501*	.46	.54	.50

*59 Autor:innen ohne Angabe von akademischen Titeln

Im Hinblick auf die dritte Hypothese (H3) zeigt sich die postulierte Zunahme kooperativer Arbeitsweisen (Tabelle 3). Eine ANOVA ($F(1, 378)$ = 37.05; $p < .001$) verdeutlicht diesbezüglich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den drei Dekaden. Post-hoc-Analysen

zeigen, dass signifikante Unterschiede zwischen der 1. Dekade *(M* = 1.15) und 3. Dekade (*M* = 1.69) sowie zwischen der 2. Dekade (*M* = 1.34) und 3. Dekade (*M* = 1.69) bestehen. Mit einer Effektstärke von *f* = .313 handelt es sich um einen mittleren Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 3: Autor:innenkooperationen

Dekade	N Beiträge	Beiträge in Mehrautor:innenschaft	Beiträge in Alleinautor:innenschaft	M Autor:innen	SD Autor:innen
1. Dekade (1988-2000)	86	.15	.85	1.15	.36
2. Dekade (2001-2010)	103	.27	.73	1.34	.62
3. Dekade (2011-2020)	191	.49	.51	1.69	.88
Gesamt	380	.36	.64	1.47	.76

Eine weitere Hypothese ist, dass nicht nur kooperative Beiträge allgemein zunehmen, z.B. durch gemeinsame Publikationen mit dem eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern dass auch zunehmend standortübergreifende Beiträge publiziert werden (H4). Dies wäre ein Indiz für eine zunehmende Vernetzung der an der disziplinären Kommunikation Beteiligten sowie für das Vorliegen gemeinsam geteilter paradigmatischer Orientierungen. Um diese Frage zu bearbeiten, wurden nun lediglich kooperativ verfasste Beiträge betrachtet. Hier wurde codiert, ob die Affiliationen der Verfasser:innen identisch oder unterschiedlich sind. Da in den ersten beiden Dekaden lediglich wenige kooperative Beiträge vorliegen, werden diese beiden Gruppen zusammengefasst und mit der dritten Dekade kontrastiert. Eine ANOVA ($F(1, 127) = 7.276$; $p < .008$) verdeutlicht diesbezüglich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Zeiträumen. Der Anteil standortübergreifender Publikationen ist in der 3. Dekade (*M* = .35) deutlich größer als in den ersten beiden (*M* = .11). Mit einer Effektstärke von *f* = .239 handelt es sich noch um einen eher schwachen Effekt (Cohen, 1988).

Mit Blick auf die inhaltliche Dimension der Beiträge im Korpus ergibt die computerlinguistische Analyse u.a. ein Themenmodell mit 38 Topics, das in sich inhaltlich plausibel und in Kombination mit den Themenschwerpunkten der jeweiligen Tagungen valide ist (Abbildung 4). Die identifizierten Themen zeigen, dass sich die Didaktik der ökonomischen Bildung empirisch nachvollziehbar als Fachdidaktik beschreiben lässt. Entsprechend der Entscheidungsfelder des Berliner Modells befasst sie sich mit

- Zielen (z.B. Standards der ökonomischen Bildung; Kompetenzmodellen),
- Inhalten (z.B. Kategorien ökonomischer Bildung, Finanzielle Bildung, Entrepreneurship Education, Berufsorientierung, Wirtschaftsethik, Arbeitswelt, Europäische Geldpolitik, Nachhaltigkeit, Soziale Sicherung, Verhaltensökonomie, Konsument:innenverhalten),
- Methoden (z.B. Unterrichtsmethoden, Handlungsorientierung, Kognitive Aktivierung, Schüler:innenfirmen) und
- Medien (z.B. Medien ökonomischer Bildung) des Unterrichts im allgemeinbildenden Kontext.

Zudem werden beispielsweise entsprechend dem Angebot-Nutzungsmodell von Reusser und Pauli (2010) Merkmale der Lehrenden und Lernenden thematisiert (z.B. Lehrpersonen, Lehrer:innenbildung, Vorstellungen von Schüler:innen und Lehrkräften, Testverfahren, Schüler:innen, Lernende im Blick empirischer Studien). Weiterhin ist festzustellen, dass auch

grundlegende makrodidaktische und curriculare Fragestellungen relevant sind, die z.B. das Verhältnis des Fachs zu Fachwissenschaften und anderen Schulfächern adressieren, ebenso wie dessen Stellung im Schulkontext (Klafki, 1976, S. 275). So werden Anforderungen an schulische ökonomische Bildung, das Fach Wirtschaft im allgemeinbildenden Schulwesen, unterschiedliche Schulkonzepte oder das Verhältnis ökonomischer und politischer Bildung thematisiert. Auch die Beschäftigung mit sich selbst – im Sinne von Selbstvergewisserungen – gehört zu den Themen der Disziplin (Wirtschaftsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin).

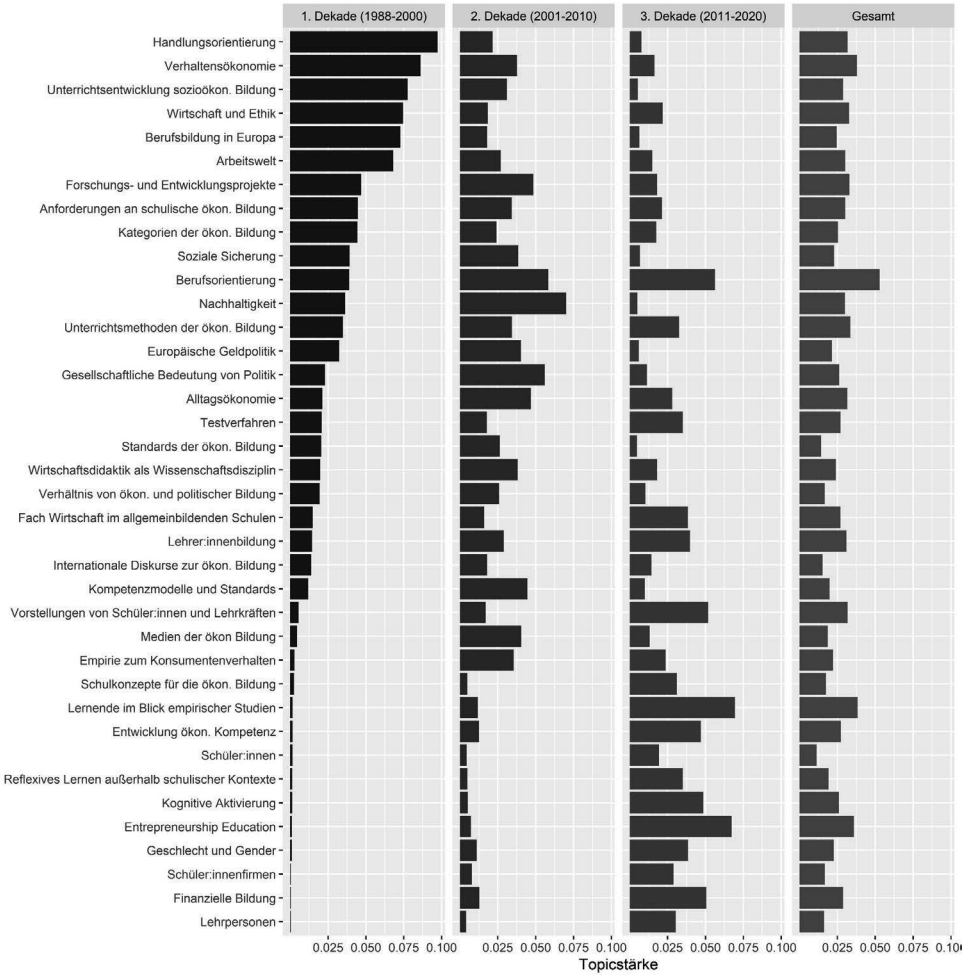

Abbildung 4: Themen der Didaktik der ökonomischen Bildung im zeitlichen Querschnitt

In Abbildung 4 werden zudem Themenkonjunkturen sichtbar. Standen in den ersten Jahren Inhalts- und Methodenfragen im Zentrum, ist beginnend mit den 2000er-Jahren, deutlicher noch in den 2010er-Jahren eine empirische (mit Fokus auf Lehrende und Lernende) sowie eine kompetenzorientierte Wende zu erkennen. Zudem werden auch neue Inhaltsbereiche erschlossen, wie Entrepreneurship Education, Finanzielle Bildung oder Genderfragen. Deut-

lich wird auch, dass es sozusagen Dauerbrenner im Diskurs gibt, wie beispielsweise Berufsorientierung oder Unterrichtsmethoden. Zudem verblassen einst dominante Themen im Laufe der Zeit bzw. verlieren – durch die Zunahme an weiteren Themen – ihre Dominanz, wie Handlungsorientierung oder Berufsbildung in Europa. Da, bis auf wenige Ausnahmen, die Themen vergangener Dekaden nicht vollends verschwinden, kann man auch eine gewisse Kontinuität im inhaltlichen Diskurs der Disziplin unterstellen.

Abbildung 5 stellt die Verteilung der Themen in den drei Dekaden alternativ in Form von Histogrammen dar. Diesen kann man entnehmen, dass sich die Verteilung im Laufe der Zeit etwas verändert und sich erst mit Blick auf das Gesamtkorpus normalisiert. Dies kann man sowohl an der Schiefe als auch der Kurtosis (Exzess) erkennen. Während im ersten Betrachtungszeitraum die Schiefe bei 1.02 (Kurtosis = -.13) liegt, sink diese in der in den 2000er-Jahren auf .56 (Kurtosis = -.46) und steigt danach in den 2010er-Jahren wieder etwas auf .71 an (Kurtosis = -.46). Für alle drei Zeiträume liegen jeweils eher linkssteile, flachgipflige Verteilungen vor. Demnach werden einzelne Themen relativ stark und andere kaum oder (noch) nicht (mehr) behandelt. Mit Blick auf das Gesamtkorpus kann man eine größere Kurtosis (1.06) und tendenziell geringere Schiefe (.64) feststellen, was ausdrückt, dass die Dominanz einzelner Themen im Gesamtkorpus weniger ausgeprägt ist. Es kommt im Zeitverlauf also zu thematischen Verschiebungen innerhalb des disziplinären Diskurses. Dieser Befund ist durchaus plausibel, da die Jahrestagungen und ihre Bände jeweils verschiedene Themen fokussieren.

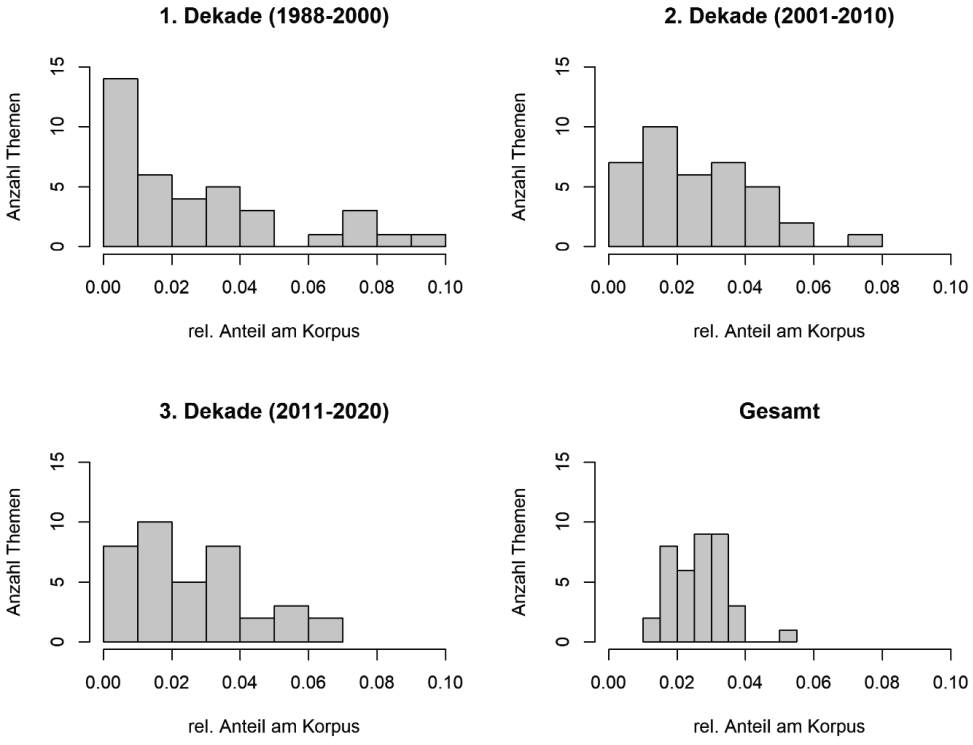

Abbildung 5: Verteilung der Themen in Abhängigkeit der betrachteten Zeitabschnitte

Zudem kann man die Ähnlichkeit der Diskurse innerhalb der Dekaden über Korrelationsanalysen betrachten. Dabei fällt auf, dass sich die 1990er- und 2000er- Jahre inhaltlich noch relativ stark ähneln (r_ρ = .622), während sich die 2010er-Jahre sowohl von den 1990ern (r_ρ = -.570) als auch von den 2000ern (r_ρ = -.502) stark unterscheiden. Insofern kann man festhalten, dass insbesondere in der vergangenen Dekade nochmals neue Themen den Diskurs in der Didaktik der ökonomischen Bildung prägten.

6 Diskussion, Fazit, Ausblick

Im Zentrum des Beitrages stand die Frage, wer (Sozialgestalt) über welche Themen (Ideengestalt) in der Ökonomischen Bildung als fachdidaktische (Teil)Disziplin kommuniziert. Die Disziplin wurde als eine entstehende Wissenschaft im Sinne von Clark (1972, 1974) beschrieben, die sich zunehmend etabliert. Zugleich wurde deutlich, dass die Bezüge zu benachbarten Disziplinen nicht ganz geklärt sind bzw. mindestens uneinheitlich diskutiert werden. Hier erfolgen sowohl verschiedene Bezugnahmen auf die Wirtschafts-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften als auch verschiedene Relationierungen zur Wirtschaftspädagogik bzw. -didaktik: teils als Gleichsetzung, teils als Abgrenzung. Da das Alleinstellungsmerkmal der Didaktik der ökonomischen Bildung nicht in methodologischen und methodischen Grundlagen zu finden ist – hier ist der Rückgriff auf das Repertoire der Erziehungs- und Sozialwissenschaften offenkundig – muss das Besondere der Disziplin im Gegenstandsbereich liegen. Dieser wird bislang lediglich normativ bestimmt. Er lässt sich aber auch – und dies ist das Ansinnen und der Mehrwert dieses Beitrags – empirisch lokalisieren. Dazu wurden die Tagungsbände der DeGöB aus den Jahren 1988-2020 untersucht. Diese können als zentrales Publikationsmedium dieser jungen Disziplin verstanden werden. Deren Analyse erlaubt einen (retrospektiven) Blick auf die Entwicklung der disziplinären Sozial- und Ideengestalt.

Anhand der Analyse der sozialen Dimension der Beiträge kann ein Wachstum der Disziplin gezeigt werden, da die Anzahl der an der Kommunikation beteiligten Personen und Affiliationen zunimmt. Einschränkend ist anzumerken, dass diese Zunahme zu einem Teil mit einer variierenden Anzahl an Beiträge in den Dekaden und einer Zunahme an Kooperationen einhergeht. In weiterführenden Studien wäre ferner zu reflektieren, welchen Grad der wissenschaftlichen „Professionalität“ die entsprechenden Affiliationen haben – also wie nah sie am esoterischen Kern der Disziplin sind.

Die Konzentration der Autor:innenschaften und Affiliationen gemessen über den Gini-Koeffizienten liegt im mäßigen Bereich. Entgegen der Hypothese (H1) nimmt sie im Zeitverlauf nicht ab. Dies liegt möglicherweise auch an einer Zunahme der Koautor:innenschaften allgemein und mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs, was dazu führt, dass es für Arrivierte leichter ist, in wechselnden Arbeitskoalitionen an mehr Beiträgen beteiligt zu sein. Dazu kommt aufgrund der zunehmenden Etablierung und Stabilisierung, dass Personen mittel- und langfristig im Feld bleiben und sich wiederholt an der Kommunikation beteiligen – es bildet sich ein harter Kern. Zieht man zum Vergleich politikwissenschaftliche Zeitschriften (G^* zwischen .05 und .32) heran (Metz & Jäckle, 2013), wird deutlich, dass in der Ökonomischen Bildung noch eine vergleichsweise hohe Konzentration besteht. Beide Verfasser zeigen auch, dass Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren eine heterogenere Autor:innen-

schaft besitzen. Dennoch gilt auch für die Ökonomische Bildung der Befund, dass bei der Verteilung wissenschaftlicher Publikation „einem ‚harten Kern' hochproduktiver Autoren (…) eine breite Masse an Forschern mit nur wenigen Veröffentlichungen gegenüber" (Metz & Jäckle, 2013, S. 269) steht. Für weiterführende Studien ist zu reflektieren, inwieweit der Gini-Koeffizient geeignet ist, um disziplinäre Entwicklungen zu analysieren bzw. zu vergleichen. Zumindest aber ist die Einordnung des konkreten Wertes der Konzentration kritisch zu diskutieren und vorsichtig zu interpretieren, da im Laufe disziplinären Wachstums sowohl eine breitere soziale Basis der Disziplin entstehen sollte (mit Abnahme der Konzentration auf Einzelne) als auch eine gewisse Konzentration auf Protagonist:innen vorliegen muss.

Die disziplinäre Entwicklung zeigt sich auch im zunehmenden Einbezug von wissenschaftlichem Nachwuchs in die Kommunikation. Die Hypothese, dass deren Anteil an den Autor*innen im Zeitverlauf steigt (H2), konnte bestätigt werden. Wenn oftmals arrivierte Kolleg:innen mit ihren Schüler:innen gemeinsam publizieren, kann man unterstellen, dass es der Disziplin in zunehmenden Maße gelingt, wissenschaftlichen Nachwuchs zu erzeugen, der Forschung betreibt und an der disziplinären Kommunikation teilnimmt.

Es wurde zudem unterstellt, dass der allgemeine Trend zu kooperativen Arbeitsweisen in der Wissenschaftskommunikation (Jahn et al., 2019; Jahn et al., 2021; Klusmeyer, 2001; Merz & Jäckle, 2013; Schmidt-Hertha & Müller, 2020) auch für die Ökonomische Bildung gilt. Es wurde sowohl gezeigt, dass die Zahl kooperativ verfasster Texte steigt (H3), als auch, dass standortübergreifende Kooperationen zunehmen (H4), was für eine wachsende Vernetzung der Mitglieder der Disziplin spricht und ein Hinweis ist, dass gemeinsame paradigmatische Orientierungen vorliegen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension (F1) kann man vor dem Hintergrund des identifizierten Themenmodells zeigen, dass die Didaktik der ökonomischen Bildung eine fachdidaktische Disziplin ist (Flechsig & Haller, 1975; Heimann et al., 1976; Klafki, 1976; KVFF, 1998). Sie befasst sich mit Zielen und Inhalten, Methoden und Medien sowie Bedingungen und Wirkungen ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen bzw. im Kontext allgemeiner Bildung. Hierdurch unterscheidet sie sich von der berufs- und wirtschaftspädagogisch geprägten Wirtschaftsdidaktik und gewinnt in diesem besonderen Fokus ihr Alleinstellungsmerkmal, wodurch sie eine gewisse Eigenständigkeit erhält. Problematisch ist allerdings, dass dies ein originär deutscher Blick ist, da die Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung eben ein deutsches Phänomen ist.

Zudem werden thematische Entwicklungen sichtbar (F2). Die Themen der Disziplin differenzieren sich zunehmend aus und die Konzentration auf einige wenige Themen nimmt ab. Die thematischen Entwicklungen weisen eine Nähe zu Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Speziellen auf (Jahn et al., 2021). So ist ab den 2000er-Jahren eine zunehmende Orientierung an Kompetenzmodellen und eine Zunahme empirischer Forschungsbeiträge festzustellen. Zudem werden inhaltlich neue Inhaltsbereiche integriert, wie Entrepreneurship Education, Finanzielle Bildung oder Genderfragen, die auch Ausdruck gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen sind (Kaminski, 2017).

Zusammenfassend wird hinsichtlich der Stellung der Disziplin deutlich, dass sie als wissenschaftliche Disziplin zu fassen ist, die sich zunehmend etabliert (Clark 1972, 1974) und die eine große Nähe zur Wirtschaftsdidaktik aufweist. Sie steht dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin inhaltlich und methodologisch deutlich näher als der Wirtschaftswissenschaft, die aber als Inhaltslieferant zentrale Bezugsdisziplin bleibt.

Drei Probleme sind kritisch anzumerken. Erstens sind die vorgestellten Ergebnisse ein deskriptiver Blick in den Rückspiegel. Wie sich die Disziplin weiterentwickeln wird oder soll, lässt sich hier ebenso wenig beantworten wie die Frage, wodurch die Entwicklungen eigentlich angetrieben werden. Es ist zumindest zu vermuten, dass die differenzierten und bisweilen unbefriedigenden Entwicklungen der ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen Einfluss auf die Etablierung der Disziplin und ihre paradigmatischen Orientierungen haben (Kaminski, 2017; Krafft, 2012; Kruber, 2008).

Zweitens haben die Tagungen immer ein Schwerpunktthema. Damit werden durch die Protagonist:innen der Disziplin Themen gesetzt und damit thematische Orientierungen und Veränderungen vorgegeben. Hier ist die Frage zu stellen, ob die in den Tagungsbänden verhandelten Themen nun jene der Disziplin sind oder jene, die vor allem den Interessen der Protagonist:innen entsprechen. Dagegen kann man einwenden, dass

(a) diese Personen die Disziplin vertreten, den disziplinären Diskurs kennen und gegebenenfalls somit bündeln,
(b) es jeweils trotzdem viele Personen gibt, die sich an der Kommunikation beteiligen und
(c) deutlich wird, dass die Autor:innen – z.T. subversiv – unterhalb des eigentlichen Tagungsthemas weitere bzw. gänzlich andere Themen platzieren.

Drittens ist als Limitation zu nennen, dass die Repräsentativität des Korpus eingeschränkt ist. Es handelt sich hier nur um eine Publikationsform. Dies ist natürlich kein abschließendes Sample für die gesamte disziplinäre Kommunikation. Dazu wären zukünftig insbesondere Fachzeitschriften (wie die Zeitschrift für ökonomische Bildung), weitere Sammelwerke, aber gegebenenfalls auch Lehrbücher, Hochschulschriften und Monografien zu analysieren.

Die am Beispiel der Didaktik der ökonomischen Bildung vorgenommene computerlinguistische Erfassung und Analyse der Themen der disziplinären Kommunikation hat gezeigt, dass derartige Verfahren einen Mehrwert für die Wissenschaftsforschung darstellen. Es ist allerdings noch offen, inwieweit mit alternativen, speziell für die Sozialwissenschaften entwickelten computerlinguistischen Ansätzen, wie z.B. Structured Topic Models, vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können.

Offen bleibt auch die sozialkognitive Perspektive, d.h. die Verbindung von Sozial- und Ideengestalt. Dies ermöglicht u.a. die Identifikation von Schulen innerhalb der Disziplin. Spannend wäre die Verbindung mit Daten benachbarter Disziplinen, insbesondere der Wirtschaftspädagogik. Ein gemeinsames Korpus mit einer vergleichbaren Textsorte (Tagungsbände der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) könnte sich eignen, um die Schnittmenge hinsichtlich sozialer und kognitiver Dimension ermitteln. Damit ließe sich die Frage nach dem Alleinstellungsmerkmal und den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Didaktik der ökonomischen Bildung und der Wirtschaftsdidaktik noch klarer beantworten. Zudem wäre es auch denkbar, die disziplinäre Kommunikation der gesamten Erziehungswissenschaft zu erfassen und zu analysieren, um die disziplinären Gemeinsamkeiten ebenso wie die Unterschiede und Grenzlinien zwischen ihren Teildisziplinen aufzudecken.

Literatur

Arndt, H. (2020). *Ökonomische Bildung.* FAU University Press.

Arun, R., Suresh, V., Veni Madhavan, C. E. & Narasimha Murthy, M. N. (2010). On finding the natural number of topics with Latent Dirichlet Allocation: Some observations. In M. J. Zaki, J. X. Yu, B. Ravindran & V. Pudi (Hrsg.), *Advances in knowledge discovery and data mining. PAKDD 2010* (S. 391–402). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13657-3_43

Averbeck, S. (2008). Zur Methodologie fach- und theoriehistorischer Forschung. In K. Arnold, M. Brehmer & B. Semrad (Hrsg.), *Kommunikationsgeschichte. Positionen und Werkzeuge* (S. 259–286). Lit.

Bank, V. (2004). *Von der Organisationsentwicklung zum systemischen Change Management*. BajOsch.

Baumer, E. P. S., Mimno, D., Guha, S., Quan, E. & Gay, G. K. (2017). Comparing grounded theory and modeling: Extreme divergence or unlikely convergence? *Journal of the Association for Information Science and Technology, 68*(6), 1397–1410. https://doi.org/10.1002/asi.23786

Blei, D. M. (2012). Probabilistic topic models. *Communications of the ACM, 55*(4), 77–84. https://doi.org/10.1145/2133806.2133826

Blei, D. M., Ng, A. Y. & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, *3*, 993–1022.

Clark, T. N. (1972). The stages of scientific institutionalization. *International Social Science Journal, 24*(4), 658–671.

Clark, T. N. (1974). Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In P. Weingart (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie* (S. 105–121). Fischer.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Erlbaum.

Czycholl, R. (2000). Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik zwischen wirtschaftsallgemeiner und wirtschaftsspezieller Erziehung. In D. Euler, H.-C. Jongebloed, P. F. E. Sloane & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Sozialökonomische Theorie* (S. 137–151). Osch-Hein.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2022). *Satzung.* Verfügbar unter: https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/degoeb_satzung.pdf

Flechsig, K. H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln.* Klett.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.* Suhrkamp.

Fligstein, N., Brundage, J. S. & Schultz, M. (2017). Seeing like the Fed: Culture, cognition, and framing in the failure to anticipate the financial crisis of 2008. *American Sociological Review, 82*(5), 879–909. https://doi.org/10.1177/0003122417728240

Götzl, M., Geiser, P. & Jahn, R.W. (2018). Zur Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein kollektivbiographischer und netzwerkanalytischer Beitrag zur Etablierung der Wirtschaftspädagogik als (erziehungs-)wissenschaftliche (Teil-)Disziplin. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 107–122). Klinkhardt.

Goldenstein, J. & Poschmann, P. (2019a). Analyzing meaning in big data: Performing a map analysis using grammatical parsing and topic modeling. *Sociological Methodology, 49*(1), 83–131. https://doi.org/10.1177/0081175019852762

Goldenstein, J. & Poschmann, P. (2019b). Rejoinder: a quest for transparent and reproducible text-mining methodologies in computational social science. *Sociological Methodology, 49*(1), 144–151. https://doi.org/10.1177/0081175019867855

Goldenstein, J., Poschmann, P. & Walgenbach, P. (2019). Die Erfassung und Messung von Bedeutungsstrukturen in großen Textsammlungen. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg), *Neo-Institutionalismus Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas* (S. 215–246). transcript.

Goller, M., Rausch, A. & Abele, S. (2018). Berufs- und wirtschaftspädagogische Buchreihen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114*(3), 499–515. https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0018

Hannigan, T. R., Haans, R. F. J., Vakili, K., Tchalian, H. & Glaser, V. L. (2019). Topic modeling in management research: rendering new theory from textual data. *Academy of Management Annals, 13*(2), 586–632. https://doi.org/10.5465/annals.2017.0099

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1976). *Unterricht. Analyse und Planung*. Schroedel.

Jahn, R.W., Borkowski, T.P. & Götzl, M. (2019). Strukturelle und inhaltliche Entwicklung der ZBW in den Jahren 2000–2016. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(4),* 644–673. https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0026

Jahn, R. W., Goldenstein, J. Götzl, M. (2021). Computerlinguistische Verfahren zur Vermessung wissenschaftsdisziplinärer Kommunikation. Eine exemplarische Studie über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24(5),* 1253–1278. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01039-y

Kaesler, D. (1984). *Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungsmilieus.* Westdeutscher Verlag.

Kaminski, H., Loerwald, D., Schlösser, H.-J., Schröder, R. & Schuhen, M. (2013). Editorial. *Zeitschrift für ökonomische Bildung,* 1(1), 1-6. https://doi.org/10.7808/ZFOEB.2013.1.1

Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung.* Ferdinand Schöningh.

Klafki, W. (1976). Lehrerausbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In L. Roth (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (S. 267–276). Ehrenwirth.

Klusmeyer, J. (2001). *Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum.* Universität Oldenburg.

Klusmeyer, J., Reinisch, H. & Söll, M. (2011). Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107*(3), 328–350. https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0020

Klusmeyer, J., Reinisch, H. & Söll, M. (2014). Publikation und Reputation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110*(4), 505–528. https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0031

Krafft, D. (2012). Notizen zur Geschichte und Gegenwart der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. In M. Schuhen, M. Wohlgemut & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung* (S. 87–99). De Gruyter.

Krohn, W. & Küppers, G. (1989). *Die Selbstorganisation der Wissenschaft.* Suhrkamp.

Kruber, K.-P. (2008). Bildungspolitik, Verbandsorganisation und die Entwicklung einer scientific community für die ökonomische Bildung. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig* (S. 151–165). Klinkhardt.

Kuhn, T. S. (2014). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp.

KVFF (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. IPN.

Lepsius, R. M. (1973). Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In G. Albrecht, H. Daheim & F. Sack (Hrsg.), *Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften* (S. 105–116). Opladen.

Liening, A. (2015). *Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze.* Springer Gabler.

May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung.* Oldenbourg.

Metz, T. & Jäckle, S. (2013). Koautorenschaften in der deutschsprachigen Politikwissenschaft. *PVS, 54*(2), 256–291. https://doi.org/10.5771/0032-3470-2013-2-256

Mohr, J. W., Wagner-Pacifici, R. & Breiger, R. L. (2015). Toward a computational hermeneutics. *Big Data & Society, 2*(2), 1–8. https://doi.org/10.1177/2053951715613809

Mohr, J. W. & Bogdanov, P. (2013). Introduction topic models: what they are and why they matter. *Poetics, 41*(6), 545–569. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.10.001

Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (2010). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 11–18). Klinkhardt.

Papenkort, U. (2015). Darstellungen der Pädagogik. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin* (S. 15–31). Klinkhardt.

Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 9*(16), 1–17.

Reusser, K. & Pauli, C. U. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. In K. Reusser, C. U. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.

Roberts, M. E., Stewart, B. M. & Airoldi, E. M. (2016). A model of text for experimentation in the social sciences. *Journal of the American Statistical Association, 111*(515), 988–1003. https://doi.org/10.1080/01621459.2016.1141684

Schlösser, H. J. (2008). Wirtschaftswissenschaft und ökonomische Bildung. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch ökonomische Bildung* (S. 350–352). Wochenschau-Verlag.

Schmidt-Hertha, B. & Müller M. (2020). Forschung und Publikationskulturen. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 147–170). Barbara Budrich.

Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (S. 277–341). Lang.

Seifried, J. (2020). Publish or Perish? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *116*(1), 3–21. https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001

Sloane, P.F.E. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97*(2), 161–185.

Steib, C. & Jahn, R.W. (2020). Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Analyse der Entstehung von Lehrbüchern im Kontext der Institutionalisierung der Disziplin. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik* (S. 93–112). Eusl.

Tenberg, R., Eder, A. & Sterrenberg, K. (2009). Struktur und Qualität wissenschaftlicher Aufsätze in der ZBW. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105*(3), 418–427. https://doi.org/10.25162/zbw-2009-0028

Weber, B. (2008). Forschungsfelder der ökonomischen Bildung. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch ökonomische Bildung* (S. 127–130). Wochenschau-Verlag.

Weingart, P. & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung: Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren.* Campus.

Kontakt

Prof. Dr. Robert W. Jahn · Anne Cornelsen
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Zschokkestr. 32
39104 Magdeburg
E-Mail: robert.jahn@ovgu.de
E-Mail: annecornelsen@web.de

Anhang

Korpus: Tagungsbände der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung

1. Bank, Volker (Hrsg.) (2020): Ökonomische Bildung und Innovation; Empirische pädagogische Forschung in der ökonomischen Bildung. Zeitschrift für ökonomische Bildung. Sonderband.
2. Bank, Volker (Hrsg.) (2018): Ökonomische Bildung und Freiheit. Zeitschrift für ökonomische Bildung. Sonderband.
3. Arndt, Holger (Hrsg.) (2018): Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
4. Arndt, Holger (Hrsg.) (2017): Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
5. Arndt, Holger (Hrsg.) (2016): Das Theorie- Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
6. Arndt, Holger (Hrsg.) (2015): Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
7. Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2014): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
8. Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2013): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
9. Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2012): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
10. Retzmann, Thomas (Hrsg.) (2011): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
11. Seeber, Günther (Hrsg.) (2009): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch Ökonomische Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
12. Seeber, Günther (Hrsg.) (2009): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen, Gegenstandsbereiche, Methoden. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
13. Fischer, Andreas; Seeber, Günther (Hrsg.) (2007): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
14. Seeber, Günther (Hrsg.) (2006): Die Zukunft der sozialen Sicherung. Herausforderungen für die ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
15. Weitz, Bernd (Hrsg.) (2006): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
16. Weitz, Bernd (Hrsg.) (2005): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
17. Schlösser, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Anforderungen der Wissensgesellschaft: Informationstechnologien und Neue Medien als Herausforderungen für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach: Hobein.
18. Schlösser, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2002): Monetäre Fragen der europäischen Integration. Bergisch Gladbach: Hobein.
19. Schlösser, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
20. Schlösser, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein.
21. Krol, Gerd-Jan; Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach: Hobein.
22. Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1998): Europa. Herausforderung für die ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.

23. Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
24. Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): Ethik und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
25. Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein.
26. Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1988): Ökonomische Bildung. Aufgabe für die Zukunft. Bergisch Gladbach: Hobein.