

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Reprints

Gemeinsam und unterschieden Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung

Reinhold Hedtke
2016 (2005)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

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

Homepage

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

E-Mail

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

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

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



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Gemeinsam und unterschieden

Reinhold Hedtke

1	Allgemeine Positionen zur Integration	2
1.1	Modernisierung der ökonomischen Bildung	2
1.2	Sozialwissenschaftliches Kerncurriculum	3
1.3	Gemeinsames Leitbild und unterschiedliche Erkenntnisweisen	4
2	Integration und Integrationsprobleme	5
2.1	Integration und Differenz	6
2.2	Integration als Problem und Aufgabe	9
2.2.1	Sozialwissenschaften	9
2.2.2	Fachdidaktikwissenschaften	12
2.2.3	Lernsubjekte und Lernorganisation	14
3	Formen der Integration in der sozialwissenschaftlichen Bildung	15
3.1	Organisatorisch-formale Integration	17
3.2	Inhaltlich-thematische Integration	19
3.3	Methodische Integration	21
3.4	Konzeptionelle Integration	21
3.5	Intentionale Integration	23
4	Folgen einer Integration von politischer und ökonomischer Bildung	25
	Literatur	30

Reinhold Hedtke

Gemeinsam und unterschieden

Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung¹

Ökonomisches und politisches Lernen sowie ökonomische und politische Bildung hängen eng zusammen. Politische Bildung gelingt nur dann, wenn sie ökonomische Kompetenzen mobilisieren kann. Ökonomische Bildung scheitert, wenn sie nicht auf politische Kompetenzen zurückgreifen kann.

Diese wechselseitige Abhängigkeit ist fachdidaktisch theoretisch und praktisch höchst relevant – und ein fachdidaktikwissenschaftlich² ungelöstes Problem.

Denn eine systematische Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung, die ökonomische und politische Allgemeinbildung umfasst, ohne ihre Unterschiede aufzuheben, fehlt bis heute. Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik sind zwei eigenständige und getrennte Disziplinen. Sie haben inhaltlich, thematisch und me-

thodisch sehr viele Gemeinsamkeiten, aber sie kommunizieren nicht miteinander. Sie halten maximale Distanz und verzichten darauf, voneinander zu lernen. Wie ökonomisches und politisches Lernen zusammenhängen, ob, wozu und wie man ökonomische, politische und gesellschaftliche³ Bildung sinnvoll in Bezug setzen kann, ist weitgehend ungeklärt. Der Stand fachdidaktikwissenschaftlichen Wissens dazu ist ebenso desaströs. Angesichts dieser Zustände fällt es gar nicht weiter auf, dass die Soziologie und gesellschaftliches oder soziologisches Lernen willkürlich ausgegrenzt werden – ein unhaltbarer Zustand. Man stelle sich das für den naturwissenschaftlichen Fächerbereich vor: es gäbe eine Didaktik der Biologie, eine Didaktik der Physik – und eine Fehlanzeige für eine Didaktik der Chemie.

Ursprünglicher Anlass dieses Beitrags war ein Symposium mit dem Titel „Integration der ökonomischen in die politische Bildung – theoretische Konzeptionen und Konsequenzen für die Lehrerbildung“⁴. In diesem Thema kommt die implizite Erwartung zum Ausdruck, es existierten theoretische Konzeptionen für *dieses spezielle* Problem der Integration. Diese Erwartung halte ich für etwas zu optimistisch. Denn es gibt kaum Konzeptionen für das Integrationsproblem *an sich*. Ich bin auch nicht übermäßig optimistisch, ob die Fachdidaktiken derzeit in der Lage sind, die vier Fragen, die dem Symposium gestellt waren, angemessen zu be-

¹ Dieses Working Paper ist eine durchgesehene und ergänzte Version meines Buchkapitels in: Dietmar Kahsnitz (Hrsg.) 2005, Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, 19-74.

² Ich spreche von „Fachdidaktikwissenschaft“ statt wie üblich von Fachdidaktik, um dem Komplementärbegriff „Fachwissenschaft“ einen konnotativ angemessenen Begriff gegenüberzustellen, schließlich handelt es sich in beiden Fällen um *wissenschaftliche* Disziplinen, die sich als Wissenschaft an den üblicherweise an Wissenschaftlichkeit gerichteten Ansprüchen messen lassen müssen, im Wesentlichen am Kriterium der Wahrheit. Fachdidaktikwissenschaft ist in diesem Sinne vor allem Wissenschaft, Fachdidaktik vor allem Praxis. Für professionelles Handeln gilt nicht in erster Linie das Kriterium der Wahrheit, sondern das der Angemessenheit; als *reflektiertes* Handeln, nicht als angemessenes Handeln allein, ist professionelle fachdidaktische Praxis *auch* auf Wissenschaftlichkeit verpflichtet (vgl. zur Einführung Kurtz 2002, 47-66).

Entsprechend unterscheide ich die Begriffe „fachdidaktikwissenschaftlich“ und „fachdidaktisch“ ähnlich wie man „wirtschaftswissenschaftlich“ und „wirtschaftlich“ oder „politikwissenschaftlich“ und „politisch“ unterscheidet. So wie man die betriebliche Trainee-Phase eines Absolventen der Wirtschaftswissenschaften als „wirtschaftliche“ oder „betriebliche“ Ausbildung, nicht aber als „wissenschaftliche“ Ausbildung bezeichnen würde, werden etwa angehende Lehrerinnen in der Hochschule (u.a.) fachdidaktikwissenschaftlich ausgebildet, wenn es vor allem darum geht, sich fachdidaktikwissenschaftliche Theorien, Methoden und Ergebnisse anzueignen (durchaus schon mit Blick auf deren Relevanz auch für eine professionelle Praxis), während sie im Referendariat eine fachdidaktische Ausbildung genießen (sollten), um professionelles Handeln zu lernen (vgl. Hedtke 2000). Völlig unberührt davon bleibt, dass sowohl auf die Ausbildung der Trainee wie auf die der Referendarin wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden angewendet werden oder werden können. Aus ästhetischen Gründen verzichte ich meist auf die konsequente Übertragung auf Komposita wie Politikdidaktik, die dann Politikdidaktikwissenschaft genannt werden müssten.

³ Soziologische Inhalte und Themen spielen in Konzeptionen politischer Bildung eine teilweise große Rolle, aber die Politikwissenschaft dominiert meistens, und eine Didaktik der Soziologie existiert nicht. Dennoch führe ich den Begriff „gesellschaftliche Bildung“ als ständige Erinnerung an diese systematische Lücke meistens mit.

⁴ Der hier vorgelegte Text ist aus einem Vortrag zu diesem Symposium hervorgegangen (Frankfurt am Main 2003) und wurde für die vorliegende Fassung überarbeitet und aktualisiert. – Selbstverständlich müsste man die Tatsache, dass ökonomische Themen derzeit so prominent sind und dass ihnen ein breiterer Raum in der schulischen Bildung eingeräumt werden soll, politisch und sozialwissenschaftlich differenziert analysieren und diskutieren; dies kann hier nicht geleistet werden. Verstärkungseffekte durch den herrschenden Zeitgeist liegen auf der Hand. Der aber dürfte seinen Zenit schon bald erreicht haben (heute, sieben Jahre nach Ausbruch der Finanzkrise, scheint das Gegenteil der Fall zu sein ...). Deshalb sollten die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikwissenschaften darauf vorbereitet sein, dass schon morgen oder übermorgen andere Themenbereiche aufgewertet werden und von der Schule etwa gefordert wird, mehr rechtliche, technische oder medizinische Themen aufzugreifen. Die Memoranden und Resolutionen dazu sind alle schon geschrieben.

antworten: (1) Welche theoretischen Konzeptionen gibt es für die Integration der erheblich umfassenden Behandlung von Wirtschaftsthemen in die politische Bildung? (2) Gibt es Konzeptionen, die die von den Fachvertretern beklagten Nachteile weitgehend reduzieren können? (3) Kann die Integration zu Synergieeffekten führen, die die beklagten Nachteile aufwiegen können? (4) Inwieweit gibt es Übereinstimmungen bei den verschiedenen Konzeptionen und inwieweit sind die Unterschiede prinzipieller Natur?

Ich werde im Folgenden vor allem die ersten drei Fragen bearbeiten, gebe meiner Argumentation aber eine andere Struktur. Zunächst stelle ich einige aktuelle Vorschläge zur Integration von ökonomischer und politischer Bildung vor, um in die Thematik einzuführen. Im zweiten Kapitel begründe ich meinen Begriff von Integration, beschreibe die Probleme der Integration aus Sicht der Sozialwissenschaften und der Fachdidaktikwissenschaften sowie der Lernenden und begründe die Aufgabe, ein Integrationskonzept zu entwickeln. Das nächste Kapitel zeigt, wie breit das Spektrum der Formen von Integration ist und welche vielfältigen Alternativen es in der Praxis sozialwissenschaftlicher Bildung bietet. Im vierten Kapitel diskutiere ich, welche Folgen zu erwarten sind, wenn man politische und ökonomische Bildung integriert.

1 Allgemeine Positionen zur Integration

Zur Einstimmung in die Problematik skizziere ich jüngere Positionen zum Zusammenhang von politischer und ökonomischer Bildung, die es erlauben, Grundprobleme der Integration und mögliche Lösungsansätze exemplarisch zu beobachten.

1.1 Modernisierung der ökonomischen Bildung

Die DVPB – ich zitiere aus der Selbstdarstellung auf der Homepage –

„vertritt entschieden die Notwendigkeit eines speziellen Unterrichtsfaches für Politische Bildung – es mag ‚Politik‘, ‚Sozialkunde‘ oder anders genannt werden –, das sich auf sozialwissenschaftliche Disziplinen (Politische Wissenschaft, Ökonomie, Soziologie usw.) als Bezugswissenschaften stützt. Sie versteht sich daher ausdrücklich als Fachverband der Fachlehrer und Fachlehrerinnen eines solchen Faches“ (DVPB 2004).

Programmatisch vertritt die DVPB also einen multidisziplinären und integrativen Anspruch, der durch die Formulierung „und so weiter“ für unterschiedliche Schulfach-Kombinationen sozialwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen offen ist. Diese Position passt auch zur bunten Vielfalt der einschlägigen Fächer in den Bundesländern.

Auf dem damaligen Höhepunkt der Debatte um die Einführung eines selbstständigen Faches Wirtschaft hat die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen ihre Position zur ökonomischen

Bildung in einigen Forderungen ausgedrückt (DVPB 2000)⁵; sie lauten:

1. den Bestand der Politischen Bildung erhalten, d.h. keine Kürzung der Stundentafel für die Fächer der Politischen Bildung;
2. die Integration in den Kernfächern der Politischen Bildung sichern, d.h. der integrative Ansatz mit Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomik soll beibehalten werden, auch im Studienfach Sozialwissenschaften;
3. den Themenkomplex Wirtschaft im Kontext der Politischen Bildung lassen, auch um den Primat der Politik in der Demokratie zu unterstützen und eine Entpolitisierung zu verhindern;
4. den Pluralismus der Ansätze gewährleisten, d.h. ein Schulfach Sozialwissenschaften soll die monoparadigmatisch ausgerichtete Ökonomik relativieren.

Diese Position, die in der konkreten politischen Auseinandersetzung um die Schulfachfrage Stellung bezieht, legt sich damit auf Multidisziplinarität und Integration fest, kombiniert dies aber mit einer grundsätzlichen Bereitschaft, die ökonomische Bildung in der politischen Bildung zu modernisieren (Hartwich 2000). Modernisierung heißt in diesem Kontext, eine inhaltliche Curriculumrevision bei den Fächern der politischen Bildung vorzunehmen, überholte Gegenstände und Themen zu streichen und jüngere Entwicklungen in Ökonomie und Ökonomik aufzunehmen. Man denkt also an eine inhaltliche Modernisierung, die die institutionellen Rahmenbedingungen unverändert lässt.

Auch Wirtschaftsdidaktikerinnen entwickeln Vorschläge, wie die ökonomische Bildung modernisiert werden kann; diese Vorschläge gehen inhaltlich in drei Hauptrichtungen (vgl. Hedtke 2014b; vgl. auch Hedtke 2011). Eine Richtung nenne ich *institutionalistische* Modernisierung (vgl. im Einzelnen Hedtke 2002a, 16-20, 35-38; Karpe 2008). Sie richtet ökonomisches Lernen auf die Soziale Marktwirtschaft als ordnungspolitischen Bezugsrahmen und will die Denkweise der Neuen Institutionenökonomik vermitteln (z.B. Kaminski 1999). Eine zweite Richtung ist eng damit verknüpft, die *verhaltenstheoretische* Modernisierung. Sie orientiert ökonomisches Lernen an der Denkfigur des modernen und differenzierten Modells vom Homo Oeconomicus (z.B. Karpe/Krol 1999, Loerwald/Müller 2012).

Beide Modernisierungsrichtungen machen ein ganz bestimmtes Paradigma als Denkmethode stark, das institutionalistische bzw. das verhaltenstheoretische.

⁵ Zur Frage der Modernisierung der ökonomischen in der politischen Bildung habe ich einen Vorschlag entwickelt. Er findet sich in einem Entwurf für ein Kerncurriculum ökonomische Bildung wieder, das ich zusammen mit Rainer Kohlhaas für die DVPB geschrieben habe (dazu Hedtke 2004a).

Beide sind deshalb *paradigmatische* Modernisierungen, und sie sind *monoparadigmatische* Modernisierungen, da sie sich nur auf ein Paradigma ausrichten. Beide entspringen einem Konzept von Fachdidaktikwissenschaft, das stark auf eine einzelne Fachwissenschaft zentriert ist. Ich bezeichne sie deshalb als *szientistisch-disziplinäre* Modernisierungsansätze (vgl. Hedtke 2011, 31-44). In diese Gruppe fällt auch der jüngste Beitrag, der *wirtschaftswissenschaftliche* Bildungsstandards für die Schule konstruiert und diese als Standards „der ökonomischen Allgemeinbildung“ bezeichnet (Seeber et al. 2012).

Im Unterschied dazu vertritt eine dritte Strömung eine *phänomenzentrierte* Modernisierung, d.h. sie begründet die Modernisierung ökonomischer Bildung problemorientiert. Sie diagnostiziert neue Phänomene und Probleme im Objektbereich der Wissenschaften, im gesellschaftlichen Diskurs und im Erfahrungsbereich der Lernenden, mit denen sich ökonomisches Lernen beschäftigen muss (vgl. Hedtke 2011, 45-55). Dazu gehören vor allem die so genannte „Neue Ökonomie“, die ökonomische Globalisierung sowie die Revision des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft, insbesondere bei den Sozialsystemen. Diese Richtung gibt es auch in der Politikdidaktik, vertreten etwa von Hans-Hermann Hartwich (2000).

Zum schulfachlichen Aspekt einer Modernisierung der ökonomischen Bildung, werden von Wirtschaftsdidaktikerinnen drei Positionen vertreten. Eine Variante verlangt nach einem eigenständigen, durchgängig zu unterrichtenden Fach Wirtschaft. Ein Separatfach fordern z. B. das DAI Deutsche Aktieninstitut (DAI 1999, 39-41), Kaminski und Eggert im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken (Kaminski/Eggert 2008) sowie Seeber et al. im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (2012, 83-181). Eine mittlere Position hält ein Ankerfach für die ökonomische Bildung für eine Mindestvoraussetzung (z.B. Schlösser/Weber 1999, 46 f.). Ein integrativer Ansatz will „die ökonomische Bildung zu einer umfassenden Gesellschaftslehre“ ausgestalten und sie „in ein auf die Gesellschaft als Ganzes bezogenes Curriculum“ einbetten (Steinmann 1997, 20); diese Richtung wurde inzwischen zum Konzept einer *sozioökonomischen Bildung* weiterentwickelt (Kahsnitz 1999, 2001, 2005, 2008, 2014; Engartner/Balasundaram 2014; Fischer/Zurstrassen 2014; Weber 2014). Für ein integratives Konzept plädieren auch die Autorinnen des Kerncurriculums Sozialwissenschaften für die Gymnasiale Oberstufe, das im Folgenden skizziert wird.

1.2 Sozialwissenschaftliches Kerncurriculum

Günther Behrmann, Tilman Grammes und Sibylle Reinhardt haben ein Kerncurriculum Sozialwissenschaften für die Gymnasiale Oberstufe geschrieben und beschäftigten sich dabei auch mit dem Integri-

onsproblem. Die Autorinnen gehen von einer sozialwissenschaftlichen Bereichsdidaktik aus, die Politik- und Wirtschaftsdidaktik gleichgewichtig berücksichtigen will (Behrmann et al. 2004a, 324; vgl. zum sozialwissenschaftlichen Ansatz ökonomischer Bildung Hedtke 2011, 69-82). Kategorien und Konflikte bilden den Kern des Unterrichts, dessen wichtigste Leitlinien Aktualitätsprinzip, Fallprinzip und Schülerorientierung sind. Spezifische Denkweisen und Methodenkompetenz helfen, die Kategorien sachgerecht anzuwenden. Mit Hilfe der kognitiven Landkarten, die beim Erwerb von Kategorien, Denkweisen und Methoden aufgebaut werden, sollen die Lernenden begründete Urteile fällen und Handlungsorientierungen entwickeln können.

Vor diesem Hintergrund formulieren die Autoren ihr Kerncurriculum mit Hilfe von zwei Argumentationsmustern: erstens sozialwissenschaftliche Kategorien (Schlüsselkonzepte), zweitens sozialwissenschaftliche Verfahren. Sie kombinieren also ein Konzept sozialwissenschaftlicher kategorialer Bildung mit gegenstandskonstitutiven Verfahren wie etwa Mediation, parlamentarische Willensbildung, soziale Marktwirtschaft oder internationale Konfliktschlichtung. Mehrere Kategoriensysteme können und sollen plural nebeneinander verwendet werden.

Behrmann, Grammes und Reinhardt plädieren dafür, das Kerncurriculum im Sinne des Grundansatzes der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) auf die drei Disziplinen Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft zu beziehen. Deshalb schlagen sie die „Dachbezeichnung“ Sozialwissenschaften vor. Sie sehen den sachlogischen Kern des sozialwissenschaftlichen Unterrichts im sozialen Handeln, das in der in Teilsysteme differenzierten Gesellschaft stattfindet. Im Zentrum steht dann die Frage nach der allgemeinverbindlichen Entscheidung über gemeinsame Probleme der Gesellschaft.

Die zentralen Inhaltsfelder des Kerncurriculums sind Marktwirtschaft, Wirtschaftspolitik, Individuum – Gruppen – Institutionen, Gesellschaftsstrukturen und sozialer Wandel, Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland, Globale politische Strukturen und Prozesse. Diese Gegenstandsfelder werden mit drei fachdidaktischen Perspektiven erschlossen: mit der Perspektive des sozialen Umgangs, mit der systemisch-institutionalen und mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive; letztere ist charakteristisch für die Gymnasiale Oberstufe, die sich der Wissenschaftspropädeutik und Problemorientierung verpflichtet (Behrmann et al. 2004, 366). Die drei Perspektiven konstituieren drei unterschiedliche Rationalitäten und Regeln für das, was jeweils als Wissen gilt: Bewältigung im Alltag, Entscheidung in Institutionen und intersubjektive Wahrheit in den Wissenschaften (S. 367). Die drei Perspektiven sind zugleich Lernzu-

gangsweisen: lebensweltliches, institutionenbezogenes und sozialwissenschaftliches Lernen (S. 368 f.).

Konfrontation mit überraschenden kontraintuitiven Wirkungszusammenhängen ist nach Behrmann, Grammes und Reinhardt der bildungsproduktive Kern sozialwissenschaftlicher Handlungstheorien (S. 373). Sozialwissenschaftliches Wissen sei unsicheres und verunsicherndes sowie kontroverses Wissen und entspreche damit nicht dem Gewissheitsmodell, sondern dem Reflexionsmodell von Wissen (S. 374). Als curriculares Auswahlkriterium für alle drei Bezugswissenschaften und Gegenstandsfelder schlagen sie „contraintuitive Einsichten in soziale *Dilemmata*“ vor und nennen ökonomische Verhaltenstheorie, sozio-moralische Fragen und Politiktheorie als Beispiele (S. 373).

Schließlich formulieren die Autorinnen „Demokratie-Lernen“ als spezifisches Ziel des Faches, d.h. den Erwerb der Kompetenzen, die eine Wahrnehmung der Bürgerrollen in den Teilsystemen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft ermöglichen (S. 336). Das Ziel wird präzisiert mit der Erläuterung von fünf zentralen Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren und Wissenschaftspropädeutik, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit⁶.

Was Behrmann, Grammes und Reinhardt vorschlagen, ist eine Art „Holdingkonzept“ mit der Fachbezeichnung Sozialwissenschaften, dessen Grundideen die Basis für die weitere Arbeit an einem integrativen Konzept für das sozialwissenschaftliche Feld bilden können. Sieht man von den Spezifika der Gymnasialen Oberstufe ab, können diese Ideen auch den Orientierungsrahmen für die Arbeit an einem Kerncurriculum für Sekundarstufe I inspirieren. Das Kerncurriculum benennt eine Reihe von Gemeinsamkeiten ökonomischer und politischer Bildung und lässt zugleich genügend Freiraum für disziplinar getrennte und für interdisziplinär verbundene Lernsequenzen. Unter dem Aspekt der Integration betrachtet ist das Fach Sozialwissenschaften in dieser Konzeption damit *multidisziplinär und integrativ*.

1.3 Gemeinsames Leitbild und unterschiedliche Erkenntnisweisen

Ein „Holdingkonzept“ von Sozialwissenschaften ist der derzeit am besten zu begründende sowie der inhaltlich, fachdidaktisch und fachpolitisch aussichtsreichste Ansatz (vgl. Hedtke 2011, 69-78). Denn jede Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Feld, die

versucht hat, eine einzigartige, in sich konsistente, gegenüber den anderen sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken überzeugend abgegrenzte Identität darin zu finden, dass sie sich mit einer einzelnen Disziplin der Sozialwissenschaften identifiziert, ist daran aus inhaltlichen Gründen gescheitert (vgl. Hedtke 2002a und 2003), wenngleich sie damit fachpolitisch erfolgreich sein mag. Sozialwissenschaftliche Fachdidaktikwissenschaften können sich nicht monodisziplinär konstituieren und daraus ein stringentes Grundkonzept entwickeln. Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen sind in sich zu heterogen und untereinander zu ähnlich. Sie nutzen disziplinübergreifend gemeinsame Paradigmen wie etwa die Rational-Choice-Theorien oder den Institutionalismus. Auch ihre fachlichen Bildungsziele haben viele Gemeinsamkeiten (z.B. Mündigkeit in den Bürger- und Wirtschaftsbürgerleitbildern), ihre fachdidaktischen Prinzipien stimmen weitgehend überein (z.B. Perspektivenwechsel, Aktualitätsprinzip, Problemorientierung, Handlungsorientierung), und ihre fachbezogenen Muster für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozesse (z.B. Phasierungsmuster, Projektlernen) sowie ihre fachspezifischen Lehr-Lern-Methoden sind weitgehend identisch (z.B. Planspiel, Rollenspiel, Simulation).

Was läge näher, als an einem gemeinsamen Leitbild zu arbeiten? Ohne ein sozialwissenschaftliches Rahmenkonzept kann man weder ökonomische noch politische noch gesellschaftliche Bildung noch das Bild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit angemessen konzipieren. Ohne ein solches Leitbild kann man Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld nicht sinnvoll organisieren.

Ökonomische, politische und gesellschaftliche Bildung muss man vielmehr *gemeinsam und unterschieden* im Gesamtrahmen des sozialwissenschaftlichen Wissenschafts- und Lernfeldes konzipieren (Hedtke 2002, 5) und sie dabei auf das gemeinsame Leitbild beziehen. „Gemeinsam und unterschieden“ heißt, dass es ein gemeinsames Bildungsziel sowie eine gemeinsame sozialwissenschaftliche Basis gibt – gemeinsame Wissenschaftstraditionen, gemeinsame Denkweisen, Verfahren, Paradigmen, Methoden, Themen und Probleme –, die aber die Unterschiede und die Einbindung in unterschiedliche Disziplinaritäten keineswegs aufhebt (vgl. Hedtke 2006, 2013a, 2013b). Gemeinsamkeiten kann man nur sehen, wenn es Unterschiede gibt und wenn diese Unterschiede bleiben. Eine sozialwissenschaftlich gebildete Persönlichkeit verfügt deshalb über disziplinar geprägte Kompetenzen ebenso selbstverständlich wie über interdisziplinäre oder transdisziplinäre.

Eine theoretisch oder pragmatisch differenziert ausgearbeitete und begründete Konzeption für das spezielle Problem der Integration von ökonomischer und politischer Bildung existiert bisher nicht. Auch für das Integrationsproblem einer multidisziplinären sozial-

⁶ Kritisch zu prüfen ist, ob die beiden Kompetenzen politische Urteils- und Handlungsfähigkeit auch ökonomische Urteils- und Handlungsfähigkeit mit umfassen, oder ob dies hier explizit ergänzt werden muss; für wirtschaftspolitisches Urteilen und Handeln scheint mir dies hier unproblematisch zu sein.

wissenschaftlichen Bildung liegen meines Wissens keine Konzeptionen vor, allenfalls vage Ideen, warum und wie es lösbar ist – oder eben gerade nicht. Unabhängig davon setzen die Kultusministerien in der Bildungspraxis pragmatisch-administrative Integrationskonzepte durch, die die sozialwissenschaftlichen Schulfächer reorganisieren und neu akzentuieren. Die Frage, ob Schulfächer nach Disziplinen getrennt organisiert werden sollen oder nicht, rückt dabei in den Hintergrund. Dies ergibt sich vor allem aus dem Konsens, dass weder die Stundentafeln ausgeweitet noch der sozialwissenschaftliche Lernbereich insgesamt ausgedehnt und auch keine neue Grundsatzdebatte angestoßen werden soll. Ob Integration in diesen Reorganisationsversuchen allerdings mehr bedeutet, als dass man disziplinär unterschiedliche sozialwissenschaftliche Inhaltsfelder mehr oder weniger additiv einem Schulfach zuordnet, das unter Überschriften wie Sozialwissenschaften oder Politik/Wirtschaft zusammengefasst wird, muss hier dahingestellt bleiben.

Neue Perspektiven für Integration: Kulturwissenschaft und Paradigmen

In den wissenschaftlich-konzeptionellen Auseinandersetzungen darum, wie man mit den Bezugsdisziplinen umgehen soll, zeichnen sich in jüngster Zeit neue Perspektiven ab, die über die hier dargestellten Integrationsbemühungen weit hinausgehen. Zum einen wird der Rahmen für eine Integration von Disziplinen neu definiert, indem man das Konzept Sozialwissenschaften zurückstellt und das der Kulturwissenschaften einführt, zum anderen rückt die Integration über Paradigmen statt über Bezugsdisziplinen in den Fokus (vgl. 2.2.1). Diese beiden Perspektiven sind im Zusammenhang der Integration von ökonomischer und politischer Bildung bisher noch kaum diskutiert worden; sie würden dieser Diskussion aber völlig neue Richtungen geben.

Auf den Rahmen Kulturwissenschaft bezieht sich der jüngste Vorschlag von Pandel (2001). Mit Blick auf die aktuellen Debatten um Interdisziplinarität in den Fachwissenschaften fasst er das Interdisziplinaritätsproblem als ein Problem der Kulturwissenschaften und grundsätzlich unterschiedlicher kulturwissenschaftlicher Erkenntnisweisen. Die Kulturwissenschaften gehen über den Gesellschaftsbegriff der Sozialwissenschaften hinaus, indem sie auch Symbolbildungsprozesse und Erfahrungen in ihre Fragestellung einbeziehen; statt Gesellschaft steht Kultur im Zentrum (Pandel 2001). Im Unterschied zu sozialwissenschaftlichen Allianz aus Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomik und Geschichte bilden jetzt Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte, Sprachen und Philosophie eine kulturwissenschaftliche Formation⁷.

⁷ Wer sich allerdings in der Ökonomik genauer auskennt, weiß, dass Teile der Wirtschaftswissenschaften auch kulturwissenschaftlich

Die zweite neue Perspektive ergibt sich daraus, dass man einen neuen Referenzpunkt für Integrationsbemühungen wählt. Traditionelle Referenzpunkte für das Integrationsproblem sind die fachwissenschaftlichen Großdisziplinen, Disziplinen oder Subdisziplinen. So beschäftigen sich die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken in ihrer Integrationsdebatte seit den sechziger Jahren immer wieder mit dem Verhältnis von Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft. Da aber den einzelnen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen die sozialwissenschaftlichen Erkenntnisweisen, Methodologien und Paradigmen in den Sozialwissenschaften nicht trennscharf zugeordnet werden können, kommt es zu Überschneidungen (Kornmesser/Schurz 2014; vgl. Hedtke 2002a).

Eine radikale Lösung dieses Problems wählt disziplinübergreifende Erkenntnisweisen oder Paradigmen als Referenzpunkte der Integration und nicht mehr Disziplinen (vgl. Colander 2014). Die Ökonomische Verhaltenstheorie / Rational Choice Theorie bietet ein prominentes Exempel dafür. Strukturierendes Merkmal sind dann Gruppen von Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionsinstrumenten, die in mehreren Disziplinen angewendet werden – wenn auch mit unterschiedlicher Häufigkeit und Akzentuierung – und die auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche bezogen werden können, die man bisher stark vereinfachend nur einer Disziplin zugeordnet hat. Meines Erachtens bieten sie eine innovative Lösungsidee für das Integrationsproblem (vgl. 3.4). Aus theoretischer Sicht kann man erwarten, dass sie als universale sozialwissenschaftliche Denkinstrumente deutlich mehr an Orientierung leisten und mehr Transfermöglichkeiten bieten als ein disziplinärer Zugriff. Ob sich diese Erwartung erfüllt, ist eine offene theoretische Frage, ob sich das auch erfolgreich umsetzen lässt, eine offene empirische Frage.

2 Integration und Integrationsprobleme

Debatten über integrative Formen sozialwissenschaftlicher Bildung brauchen einen klaren Begriff von Integration; einen Integrationsbegriff kann man nur entwickeln, wenn man sich auf das Unterschiedliche (und auf das Gemeinsame) des zu Integrierenden bezieht (2.1). Debatten über Integration brauchen aber auch eine klare Unterscheidung der Kontexte, in

anschlussfähig sind (vgl. z. B. Bujard et al. 2010, Diaz-Bone/Krell 2009, Dopfer 2011, Leipold 2006, Priddat 2015, Steinmann/Scherer 2002, Sum/Jessop 2013). Dieser Anschluss fällt einer Wirtschaftsdidaktik leicht, die sich an der Leitkategorie Wirtschaftsbewusstsein orientiert (Hedtke 2003) und sich auch für ökonomische Alltagstheorien und Fehlvorstellungen, für unterschiedliche Wirtschaftskulturen, Erwerbs-, Konsum- und Anlagestile in einer Gesellschaft interessiert. Eine ökonomische Bildung, die sich nur an der Mainstreamökonomik orientiert, wäre allerdings im kulturwissenschaftlichen Konzept nicht mehr dabei – was deren Vertreterinnen vermutlich sogar begrüßen würden.

denen sich das Problem der Integration als Aufgabe stellt (2.2). Begriff und Kontexte von Integration stehen im Zentrum der folgenden Überlegungen.

2.1 Integration und Differenz

Der Begriff Integration verbindet sich in den einschlägigen Zusammenhängen (sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken, sozialwissenschaftliche Curriculum- und Standardkonstruktion sowie sozialwissenschaftliche Lehr-Lern-Praxis in Hochschule und Schule) mit recht unterschiedlichen Konnotationen, Assoziationen und Emotionen. Eine Begriffsbestimmung ist auch deshalb erforderlich.

Für die hier vorgelegte Argumentation soll *Integration* zunächst ganz allgemein das Zusammenwirken von unterschiedlichen Strukturen, Prozessen, Perspektiven, Denkweisen oder Handlungen bezeichnen, die sich wechselseitig ergänzen, ohne ihre Unterschiede aufzugeben, ohne sich gegenseitig zu ersetzen oder sich in eine neue Einheit aufzulösen. Integration meint also nicht die Homogenisierung des Heterogenen, sondern das In-Bezug-Setzen des Heterogenen, das wechselseitig voneinander abhängig ist oder miteinander zusammenhängt, die Strukturierung des Heterogenen, indem man es in Strukturzusammenhänge stellt. Integration zielt also nicht auf Entdifferenzierung, sondern sie geht von Differenzierung aus und arbeitet die Differenzen mit Blick auf das sie Verbindende heraus⁸.

Insofern verstehe ich hier Integration grundsätzlich als ein funktional sinnvolles Wechselverhältnis zwischen unterschiedlichen Elementen. Dabei bleibt zunächst dahingestellt, worin man den Sinn der wechselseitigen Bezugnahme jeweils sehen mag, beispielweise etwa darin, eine fächer- und disziplinenübergreifende sozialwissenschaftliche Bildung zu erwerben oder in einem konkreten Lernprozess eine Analyseperspektive durch eine andere zu irritieren, zu schärfen und zu relativieren. Ein Beispiel für ein solches Wechselverhältnis von Perspektiven wäre etwa, über das Problem, ob und wie eine Volkswirtschaft (oder eine Branche oder ein Unternehmen) ökonomisch international wettbewerbsfähig sein kann und muss, mit wirtschaftswissenschaftlichem Akzent nachzudenken und diese Form des Nachdenkens dadurch zu ergänzen und zu irritieren, dass man sich soziologisch geprägt mit dem Problem auseinandersetzt, ob und wie Gruppen von Globalisierungsverlierern (oder Globalisierungsgegnern) gesellschaftlich integriert werden sollen und können, und schließlich politikwissenschaftlich angeleitet darüber reflektiert, welche Eingriffs- und Gestaltungschancen eine de-

mokratisch legitimierte staatliche Wirtschafts- und Sozialpolitik (noch) hat.

Bezogen auf politische und ökonomische Bildung⁹ bedeutet Integration dann, dass zwischen diesen beiden Bildungen ein funktional sinnvolles Wechselverhältnis existiert, ebenso wie zwischen ihren Fachdidaktikwissenschaften, Fächern, Curricula und Themen. Unterschiedliche Formen und Grade dieser Integration kann man auf mehreren Ebenen beobachten, auf der Ebene der Sozialwissenschaften, ihrer Disziplinen und zahlreichen Subdisziplinen, der Lehreraus- und ihrer vielfältigen sozialwissenschaftlichen Studienfachkonstruktionen, der äußerst vielgestaltigen Curricula und Bildungsstandards im sozialwissenschaftlichen Feld, der mehr oder weniger fachlich geprägten Unterrichtspraxen, Lerngegenstände und Lernprozesse sowie der Lehr-Lern-Materialien, und schließlich nicht zuletzt auf der Ebene der Lernsubjekte, ihrer sozialwissenschaftlich relevanten und geprägten Wissensformen, Wissensbestände und Kompetenzen.

Die Unmöglichkeit der Ganzheitlichkeit

Integration kann nie ganzheitlich sein, und sie kann den Wunsch nach Ganzheitlichkeit nicht erfüllen; diese beliebten Konnotationen des Begriffs Integration führen leider systematisch in die Irre. Die Unmöglichkeit der Ganzheitlichkeit im Sinne von Einheit ergibt sich daraus, dass das Unterschiedene auch als Integriertes, also aufeinander Bezogenes, immer Unterschiedliches bleiben wird. Das möge ein Beispiel erläutern.

Exempel Freihandelspolitik

Unterstellen wir dazu für einen sozialwissenschaftlichen Lernkontext einen Fall, in dem der demokratische Souverän eine radikale Freihandelspolitik als im Sinne Gemeinwohls legitimiert hat, die zudem von der Volkswirtschaftslehre als theoretisch wohlstandsmaximierend nachgewiesen wurde. Nehmen wir weiter an, dass es dabei, jedenfalls vorübergehend, zum Verlust von Arbeitsplätzen kommen kann. Ein wirtschaftswissenschaftlich inspirierter Vorschlag wäre eine – vielleicht sogar vollständige – monetäre Kompensation für die Einkommenseinbußen, die einzelne arbeitslos gewordene Individuen auf Grund dieser Freihandelspolitik erlitten haben (vgl. Bacchetta/Jansen 2011).

Ein soziologisch geprägtes Argument würde vorbringen, dass ein freihandelsbedingter Arbeitsplatzverlust nicht nur zu Einkommensverlusten führe, sondern auch und vor allem zu Verlusten an sozialer Integration und persönlichem Wohlbefinden, und dass diese nicht monetär kompensierbar seien, auch deshalb, weil sie nicht

⁸ Vgl. dazu die Integrationsbegriffe bei Herbert Spencer, *Principles of Sociology*, New York 1876-1896, und Talcott Parsons, *Das System moderner Gesellschaften*, München 1972.

⁹ Aus Gründen des nur begrenzt verfügbaren Platzes und der Reduktion von Komplexität blende ich hier weitere integrative Anschlussmöglichkeiten wie historische, rechtliche oder geographische Bildung aus.

nur die einzelnen Individuen, sondern auch ihr soziales Umfeld und die Gesellschaft insgesamt negativ betreffen.

Man kann diese beiden unterschiedlichen Perspektiven oder Evaluationsmuster für die kurz- bis mittelfristigen Folgen des Freihandels für bestimmte Arbeitsplätze anwenden, gegeneinander abwägen und im Zuge der politischen Urteilsbildung in einer bestimmten Entscheidung integrieren – z.B. für eine zeitlich befristete monetäre Kompensation, verbunden mit Angeboten zur Qualifikationsanpassung und sozial anerkannten Alternativen zur Erwerbsarbeit.

Aber selbst bei einer solchen Integration bleiben sie dennoch als unterschiedliche sozialwissenschaftliche Perspektiven unaufhebbar bestehen. Das gilt sowohl für den Prozess der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung, als auch für das Urteil, die Entscheidung und die darauf folgenden Maßnahmen selbst. In allen drei Zusammenhängen entsteht in aller Regel keine Einheit, sondern Urteile, Entscheidungen und Handlungen setzen sich aus unterschiedlichen Aspekten, Kriterien und Instrumenten zusammen, die nur für diese Aufgabe, in diesem Moment und für diesen Kontext aufeinander bezogen, also integriert werden. Die Unmöglichkeit von Ganzheitlichkeit im Sinne von Einheit resultiert also daraus, dass Integration immer elementhaft, aspektartig, zusammengesetzt und vielleicht auch vorübergehend bleibt.

Integration kann sich auf zwei grundsätzlich verschiedenen Wegen entwickeln: Sie kann eher naturwüchsig, evolutionär und zufällig oder eher systematisch, gestaltet und intentional entstehen, bestehen und vergehen. Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken gehen in weitgehender Einmütigkeit davon aus, dass politische und ökonomische Bildung durch systematisch angelegte, begründet gestaltete und explizit intentionale Lehr-Lern-Formen und -prozesse angestrebt werden soll. Auch konstruktivistische fachdidaktische Positionen stehen auf dieser Grundlage, wenngleich sie dies nur auf die Konstruktionsregeln und Eigenschaften der Lernarrangements, nicht aber auf die subjektiv konstruierten Lernprozesse selbst beziehen.

Ich richte diesen allgemeinen Anspruch, Lehr-Lern-Prozesse fachdidaktisch begründet intentional zu gestalten, auch an die besondere Gruppe von sozialwissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozessen, die ich mit Integration bezeichne. Damit scheidet die Option aus, den Integrationsversuch und die Integrationsleistung aus dem Verantwortungsbereich von Fachdidaktik und von organisierten Bildungsprozessen zu entfernen, den subjektiven, zufälligen und privaten Bemühungen der Lernenden zu überantworten und damit auch das Risiko, dass diese Integration scheitert, zu privatisieren.

Integrieren: Fokus, Voraussetzung, Entwicklungsaufgabe

Integrieren nenne ich eine aktive Integration, also den Versuch, bewusst und geplant ein solches sinnvolles Zusammenwirken herzustellen, oder vorsichtiger formuliert: möglichst optimale Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Akteure auf den genannten Ebenen diese produktiven Wechselverhältnisse für sich und ihre Handlungskontexte herstellen können. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernenden in Schule, Studium und Referendariat. Im Kontext der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken hat der Begriff *Integrieren* für mich vor allem drei wichtige Aspekte: *Integrieren* bezeichnet einen allgemeinen *Fokus* sozialwissenschaftlicher Bildung¹⁰ (neben anderen), eine allgemeine *Voraussetzung* für sozialwissenschaftliches Lernen (neben anderen) sowie eine individuelle *Entwicklungsaufgabe* (neben anderen):

- *Als Fokus* meint *Integrieren*, dass man sozialwissenschaftliches Lernen als das Rekonstruieren von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen *Zusammenhängen* anlegt, d.h. die Lernenden stellen Zusammenhänge und Wechselwirkungen her zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik, zwischen ökonomischen, sozialen und politischen Institutionen, Normen, Denkweisen und Handlungsformen, zwischen soziologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Fragestellungen und Perspektiven, analysieren sie, eignen sie sich an, reflektieren sie, und berücksichtigen diese Zusammenhänge, wenn sie Urteils- und Entscheidungsprobleme bearbeiten oder in spezifischen Situationen handeln.
- *Als Voraussetzung* meint *Integrieren*, dass sozialwissenschaftliches Lernen und eine sozialwissenschaftliche Bildung ohne die systematische Bezugnahme auf das als „anders“ Unterschiedene, ohne die planvolle Herstellung von Zusammenhängen zwischen Getrenntem (so wie oben angedeutet) nicht sinnvoll konzipiert werden können. Ich gehe noch weiter: Ohne systematisches *Integrieren* ist eine sozialwissenschaftliche Bildung nicht möglich! Selbstverständlich braucht sie auch systematisches Differenzieren. Ein Beispiel kann dies illustrieren:

Exempel Steuerkrise

Wie kann man, etwa als interessierte Zeitungsleserin, die Steuerkrise des deutschen Staates auch nur einigermaßen angemessen verstehen, wenn man sie beispielsweise nur mikroökonomisch analysiert? Reicht es zum Beispiel, dass man sie nur mit Hilfe von Ökonomi-

¹⁰ Mein Begriff sozialwissenschaftlicher Bildung ist umfassender als der bei Gagel (2000, 14-28) und umfasst neben kognitiver Orientierung auch die evaluative Dimension, die Gagel als Charakteristikum der „politischen Bildung“ auffasst.

scher Verhaltenstheorie und Anreiz-Restriktions-Schemata als die Folge des rationalen Handelns von eigennützigem Wirtschaftssubjekten rekonstruiert?

Muss man nicht auch soziologisch informiert danach fragen, wie man erklären kann, dass die Akzeptanz der Steuererhebung und die Steuermoral durchschnittlich gesunken sind, und ob es steuermoralisch vielleicht sozialstrukturell unterschiedliche Verhaltensmuster gibt?

Muss man schließlich nicht auch politikwissenschaftlich informiert reflektieren, welche politischen Gründe den – anscheinenden oder scheinbaren – Verlust an steuerstaatlicher Handlungsfähigkeit in einer immer reicher werdenden Gesellschaft verursachen?

Soll man es den Einzelnen überlassen, während und nach ihrer Schulzeit oder ihrem Studium selbst und allein herauszufinden, wann man diese Perspektiven jeweils anwenden kann, wie man dies am besten macht, wie man sie fruchtbar aufeinander beziehen, ihre Aufklärungseffekte vergleichen und daraus zu einer angemessenen eigenen Urteilsbildung gelangen kann? Meines Erachtens ist es eine der zentralen *kollektiven Aufgaben* der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, dieses Integrieren als Voraussetzung sozialwissenschaftlichen Lernens zu erforschen, zu konzipieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu erleichtern, soweit dies möglich ist.

- *Als individuelle Entwicklungsaufgabe* meint Integrieren, dass die Lernenden, seien es Schülerinnen oder Studentinnen oder Referendarinnen, kognitiv, motivational und handlungsbezogen vor der individuellen und subjektiven Herausforderung stehen, die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven, Themen, Inhalte und Methoden für sich persönlich sinnvoll und geordnet zueinander in Beziehung zu setzen. Sie stehen vor der Aufgabe, sie in einen strukturierten Sinnzusammenhang einzuordnen, so dass sie sich selbst in den differenzierten und verbundenen gesellschaftlichen Teilsystemen reflektiert verorten und kompetent, d.h. hier: differenzierend und integrierend, denken und handeln können (natürlich können sie diese Aufgabe auch ignorieren oder zurückweisen). Wenn man die Aufgabenstellung für die lernenden Individuen so formuliert, geht man implizit davon aus, dass für ein Individuum geordnetes Wissen und systematisch aufgebaute Kompetenzen unter Prozess- und Ergebnisaspekten einer ungeordneten, unsystematischen und zufälligen Aneignung vorzuziehen seien. Auf dieser Generalannahme baut, wie erwähnt, im Prinzip das etablierte Schul- und Hochschulsystem auf, trotz aller konstruktivistischen Zweifel; aber auch die herrschenden Vorstellungen über eine gebildete Persönlichkeit gehen davon aus. In diesem Sinne ist die erfolgreiche Bewältigung dieser Integrationsaufgabe ein wesentliches Merkmal einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit.

Das schließt nicht aus, dass Lernende sich dieser Aufgabe durch Negation entledigen, etwa indem sie die Addition isolierter Fächer in einem Bildungsgang als fraglos gegeben und innerhalb der Fächergrenzen problemlos und abschließend lernbar betrachten.

Gegen die beiden Aspekte Integration als Fokus und als Voraussetzung kann man zwei grundsätzliche Einwände geltend machen. Zum einen kann man vorbringen, dass eine sozialwissenschaftliche Schulbildung und Hochschulausbildung, in der es ein relevantes Ziel ist, die Kompetenz des Integrierens zu erwerben, (heute) auf Grund der ständig zunehmenden Differenzierung der Sozialwissenschaften und der anhaltenden Steigerung gesellschaftlicher Komplexität grundsätzlich unmöglich (geworden) seien. Zum anderen kann man einwenden, dass eine solche Integration gar nicht erstrebenswert sei, weil zwei oder drei eigenständige Bildungen (in Schulen und auch in der Hochschule) im sozialwissenschaftlichen Feld völlig ausreichen, je für sich eine politische und eine ökonomische Bildung, sowie vielleicht auch noch eine gesellschaftliche oder soziale Bildung. Damit würde auch die individuelle Aufgabe des Integrierens gegenstandslos.

Fachdidaktischer Integrationsoptimismus

Ich gehe dagegen in diesem Beitrag grundsätzlich von einer Position aus, die man als fachdidaktischen Integrationsoptimismus bezeichnen kann. Diese Position basiert auf Annahmen über den Prozess der Differenzierung, über die Paradoxie der Integration und über die Unterscheidungslogik der Integration.

Erstens nimmt sie zur Kenntnis, dass es eine sehr allgemeine und sehr tiefgreifende Tendenz zu einer ständig zunehmenden Differenzierung in allen Bereichen der Gesellschaft gibt, z.B. der gesellschaftlichen Teilsysteme, der wissenschaftlichen Disziplinen und Subdisziplinen, der Organisationen und Institutionen, der Wissensformen, der Alltagskulturen und Lebensstile, der Schulformen, Schulfächer und Schulabschlüsse. Im Zuge ihrer zunehmenden Ausdifferenzierung erreichen diese Systeme und Einheiten tendenziell höhere Grade von Komplexität und Autonomie in dem Sinne, dass sie sich immer schwieriger von außen gezielt steuern lassen.

Zweitens diagnostiziert sie aus der Sicht von Fachdidaktiken im sozialwissenschaftlichen Feld, dass sich aus dieser universalen Differenzierung die Paradoxie ergibt, dass es zugleich immer schwieriger und immer notwendiger wird, zwischen diesen ausdifferenzierten, relativ autonomen Systemen und Einheiten sinnvolle Beziehungen herzustellen, etwa im Sinne in sich relativ stimmiger kognitiver Landkarten der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme. Sinnvolle Beziehungen herstellen heißt hier, das was ausdifferenziert und

getrennt ist, aber auch zusammen gehört, zu integrieren.

Drittens ist Integration nur dann möglich, wenn es Unterschiedliches gibt, das durch den Prozess des Unterscheidens sichtbar gemacht und thematisierbar wird, und wenn das Unterschiedliche unterscheidbar bleibt und weiter unterschiedlich wird, zumindest im Grundsatz. Den Versuch einer Integration, die eine nicht differenzierte Gesamtheit zum Ziel hat, die die Aufhebung der Unterschiede in einem einheitlichen Ganzen anstrebt, lehne ich entschieden ab; ich halte ihn auch für sozialwissenschaftlich und fachdidaktikwissenschaftlich nicht legitimierbar. Eine auf Einheit zielende Integration wäre nichts anderes als Entdifferenzierung und würde zu Komplexitäts- und Erkenntnisverlusten führen. Ganz abgesehen davon machte der Begriff Integration dann überhaupt keinen Sinn mehr, da er sich auf eine Einheit bezöge, die keine Binnenunterscheidungen mehr enthält. Im Gegensatz dazu können und sollen Formen fachdidaktischer Integration die Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Disziplinen und Paradigmen, Methodologien und Methoden, Perspektiven und Denkweisen, Fragestellungen und Gegenstandsbereichen nicht aufheben, eibnen oder verdecken. Ob wissenschaftliche Weiterentwicklungen diese Differenzen hier oder dort dämpfen, abtragen oder auflösen, kann Fachdidaktikwissenschaft nur beobachten, nicht beeinflussen.

2.2 Integration als Problem und Aufgabe

Sozialwissenschaftliche Fachdidaktiken sind mit dem Problem und der Aufgabe der Integration in mindestens drei Kontexten konfrontiert: im Kontext der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme und Handlungssituationen, im Kontext der Sozialwissenschaften und der affinen Fachdidaktikwissenschaften sowie im Kontext von Lernprozessen, Lernsubjekten und Lernorganisation. In jedem dieser drei Kontexte – Gesellschaft, Wissenschaft, Lernen – kann man Integration aus mehreren relevanten Perspektiven betrachten; die wichtigsten hebe ich hier hervor. Dabei konzentriere ich mich auf die Kontexte Wissenschaft und Lernen¹¹.

Zunächst einige sehr knappe Bemerkungen zum Integrationsproblem *im Objektbereich* der Sozialwissenschaften, der Gesellschaft. Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Systeme, in unserem Zusammenhang vor allem Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht und Erziehung, und ihrer Subsysteme stellt sich – wie angedeutet – dass Problem der Integration zum einen als das all-

¹¹ Im Kontext Lernen blende ich die Ausbildung der Lehrerinnen, die ja sozialwissenschaftlich Lernende am Lernort Hochschule und Studien-seminar sind und für die das Integrationsproblem ebenfalls gelöst werden muss, aus Platzgründen hier aus.

gemeine Problem der politischen Steuerung und Steuerbarkeit dieser Systeme. Denn Politik beansprucht üblicherweise, die Teilsysteme und Subsysteme der Gesellschaft gezielt so zu beeinflussen und miteinander in Bezug zu setzen, dass sie nicht nur erwünschte teilsystemspezifische Resultate erbringen, etwa Legitimität und Akzeptanz der politischen Ordnung oder Wirtschaftswachstum und Vollbeschäftigung, sondern auch dazu beitragen, übergeordnete Ziele wie basale Gerechtigkeit, zunehmende Lebensqualität oder erhöhte Partizipationschancen zu erreichen. Zum anderen wird die Integrationsproblematik manifest und aktuell, wenn konkrete Probleme in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit treten, etwa die Krise der Staatsfinanzierung, die Konflikte um Migration, Exklusion und Integration oder die Auseinandersetzungen um die intergenerationale Gerechtigkeit. Die Auseinandersetzung mit diesen Problemen und ihre auf Lösung hin orientierte Bearbeitung verlangt in der Regel, dass man die ökonomische, politische und/oder gesellschaftliche Dimension berücksichtigt, wirtschafts- und politikwissenschaftliche sowie soziologische (und andere) Wissensbestände auf ihren Lösungsbeitrag prüft und, so weit möglich, problembezogen integriert (vgl. 3.2).

Im Wissenschaftsbereich stellt sich das Integrationsproblem im Kontext der Sozialwissenschaften zum einen als die Frage, welche Disziplinen als Bezugsdisziplinen einer Fachdidaktikwissenschaft ausgewählt werden sollen. Zum anderen ist zu klären, welche sozialwissenschaftlichen Erkenntnisweisen oder Paradigmen eine Fachdidaktikwissenschaft zu ihrer Leitvorstellung oder ihren Leitvorstellungen machen will.

2.2.1 Sozialwissenschaften

Im Feld der Sozialwissenschaften geht es erstens um die Perspektive „*Bezugsdisziplin*“, mit der sich die Fachdidaktiken auf die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen¹² beziehen, sei es, um ihre fachdidaktische Identität zu schärfen oder um Sachstrukturen zu entwickeln und Bildungsinhalte zu bestimmen¹³. Die Perspektive „sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplin“ stellt jede Fachdidaktik vor das Problem, unterschiedliche Disziplinen in einem schlüssigen Konzept für eine Bildung im sozialwis-

¹² Die klassische fachdidaktikwissenschaftliche Integrationsperspektive innerhalb des Wissenschaftskontexts, die Integration der Disziplin Erziehungswissenschaft mit einer oder mehreren sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, lasse ich hier unberücksichtigt.

¹³ Hier müsste genauer unterschieden werden zwischen einer hochschulorientierten und einer schulorientierten Fachdidaktikwissenschaft. Das ist für unsere Zwecke aber nicht erforderlich, da sich die im Folgenden beschriebenen Integrationsprobleme für beide Ausrichtungen in gleicher Weise stellen, nur dass sich erstens das mögliche Anspruchs- und Komplexitätsniveau und zweitens das zentrale Bildungsziel (z.B. ganz allgemein formuliert: professionelle Wirtschaftslehrerin, kompetente Wirtschaftsbürgerin) unterscheiden.

senschaftlichen Feld zu integrieren. Wenn eine Wirtschaftsdidaktik sich nicht einfach als eine Didaktik der Volkswirtschaftslehre und/oder der Betriebswirtschaftslehre versteht, muss sie entscheiden, zu welchen Themen, Inhalten und Methoden einer ökonomischen Bildung sie welche sozialwissenschaftliche Disziplin heranziehen will¹⁴. Beispielsweise muss sie darlegen, ob sie sich hinsichtlich des Inhaltsbereiches Wirtschaftspolitik mit der volkswirtschaftlichen Theorie der Wirtschaftspolitik begnügen will, oder ob sie auch politikwissenschaftliche Analysen zu diesem klassischen Politikfeld berücksichtigen will, vielleicht mit dem Ziel, dichotome Schemata wie Staat – Markt zu überwinden. Das könnte gelingen, wenn sie etwa zusätzlich zu volkswirtschaftlichen Konzepten das politikwissenschaftlich prominente Governance-Konzept heranzieht (Rosenau 1992; Campbell et al. 1991), das u.a. Koordinations- und Steuerungsformen analysiert, die mit der traditionellen Perspektive „Staatseingriffe“ in „den Markt“ nicht mehr zu verstehen sind, oder auch dann, wenn sie mit dem in Politikwissenschaft und Soziologie verwendeten Konzept der Gouvernementalität arbeitet, das subjektive Mentalitäten, Rationalität und Regierungstechniken miteinander in Beziehung setzt (Foucault 1989) – eine interessante Alternative zum individualistischen makroökonomischen Konzept der Rationalen Erwartungen (Lucas 1972)¹⁵.

Selbst dann, wenn sich eine Fachdidaktikwissenschaft für „eine einzige“ Sozialwissenschaft als Bezugsdisziplin entscheidet, steht sie auf Grund der starken und weiter zunehmenden Ausdifferenzierung der Großdisziplinen vor dem Problem der Integration. Das gilt für die Politikwissenschaft ebenso wie für die Volkswirtschaftslehre oder für die Betriebswirtschaftslehre.

Wenn beispielweise eine Wirtschaftsdidaktik „die Wirtschaftswissenschaft“ als Bezugsdisziplin wählt, steht sie zunächst vor der Frage, ob sie sich fachwissenschaftlich auf die Disziplin Volkswirtschaftslehre und/oder auf die Disziplin Betriebswirtschaftslehre gründet. Ob sie es wahrhaben will oder nicht, sie hat es immer mit (mindestens) zwei Disziplinen zu tun (z. B. Schreyögg 2012)¹⁶. Auch wenn sich die wirt-

¹⁴ Genau genommen stellt sich dieses Problem selbstverständlich auch dann, wenn sie sich nur auf Volkswirtschaftslehre bezieht.

¹⁵ Denn Foucault zeigt exemplarisch am deutschen Ordoliberalismus und der Frankfurter Schule, wie der Marktmechanismus universalisiert und als dominante Denkweise und zentraler Organisations- und Regulationsprinzip von Staat und Gesellschaft konstruiert und durchgesetzt wird (vgl. Bröckling et al. 2000; Lemke 2001).

¹⁶ Schon in der akademischen Einführungsliteratur legen die meisten Fachvertreterinnen großen Wert darauf, die Betriebswirtschaftslehre als eigenständige Disziplin zu begründen, sie insbesondere von der Volkswirtschaftslehre abzugrenzen und vor ihrem Dominanzanspruch abzuschirmen (z. B. Bardmann 2011, 33-80; vgl. Ortman 2015, Nienhüser 2015; ferner Brockhoff 2014). Umgekehrt versuchen mikroökonomisch orientierte Betriebswirte die BWL zu ökonomisieren (vgl. Hedtke 2010b). Die Ökonomisierung der Betriebswirtschaftslehre führt, so Kritiker, zu ihrer Ideologisierung (Christ 2012). Im Übrigen unter-

schaftswissenschaftlich ausgerichtete Wirtschaftsdidaktik selbst gerne als monodisziplinär versteht (z. B. Seeber et al. 2012), gehört sie objektiv betrachtet zu den bezugswissenschaftlich *multidisziplinären* Fachdidaktiken. An einem konkreten Beispiel gezeigt:

Exempel Preispolitik

Soll das Forschungs- und Studienobjekt „Unternehmen“, oder konkreter „Preispolitik von Unternehmen“ aus mikroökonomischen oder aus betriebswirtschaftlichen Perspektiven oder aus beiden präsentiert werden? Und wenn es beide sein sollen, wie sollen sie aufeinander bezogen, d.h. integriert werden? Und wie geht eine Wirtschaftsdidaktik in diesem exemplarischen Fall mit dem Integrationsproblem um, dass sich aus unterschiedlichen Positionen in den beiden Disziplinen ergibt?

Denn während die Volkswirtschaftslehre in ihren Lehrbüchern nicht selten Anwendungsfälle präsentiert, die die praktische Relevanz ihrer Preistheorie zeigen sollen¹⁷, schätzt man in der Betriebswirtschaftslehre die Relevanz mikroökonomischer Preistheorie für die unternehmerische Preispolitik vielfach als sehr gering ein¹⁸. Noch weiter gehend muss eine Wirtschaftsdidaktik entscheiden, ob sie sich beispielsweise auch auf die Disziplinen (oder Teildisziplinen) Marketingwissenschaft, Wirtschaftspsychologie und Wirtschaftsge- schichte oder gar Wirtschaftssoziologie beziehen will.

Diese exemplarische Problemlage sowie das VWL-BWL-Problem bedeuten für die Wirtschaftsdidaktik nichts anderes als eine intradisziplinäre oder großdisziplinäre Form des Integrationsproblems. Eine Wirtschaftsdidaktik kommt nicht darum herum, sich mit dem Problem der Interdisziplinarität ökonomischer Bildung zu beschäftigen, selbst dann, wenn sie sich im fachwissenschaftlichen Bezug auf „die Wirtschaftswissenschaften“ beschränkt.

Fachdidaktische Fiktionen von Disziplinen

In den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken arbeiten meines Erachtens viele Akteure eher mit anti- quierten Fiktionen oder lobbyistischen Zerrbildern als mit realistischen Konzeptionen der von ihnen gewählten Bezugsdisziplinen. Besonders beliebt sind Zerr- bilder der affinen Disziplinen, die sie als Bezugsdis- ziplin abgewählt haben, z.B. der Politikwissenschaft aus Sicht der Wirtschaftsdidaktik. Sie ignorieren so- wohl die stark zunehmende Binnendifferenzierung

scheiden sich nationale Traditionen der Disziplinenbildung deutlich voneinander (Biondi/Zamboni 2013). Die Managementwissenschaft wiederum begreift sich selbst oft als interdisziplinäres Feld (z. B. Baalen/Luchien). Das Integrationsproblem stellt sich damit schon auf der Ebene der akademischen Ausbildung.

¹⁷ Vgl. als ein besonders beeindruckendes Beispiel dafür, wie diese Art von Praxisrelevanz durchgängig betont wird Pindyck/Rubinfeld 2003.

¹⁸ Vgl. etwa Schierenbeck 1995, 272, und Thommen/Achleitner 1998, 250.

und damit das Problem der intradisziplinären Interdisziplinarität – etwa zwischen Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre¹⁹ – als auch die wachsende Affinität zwischen Teildisziplinen, die zu unterschiedlichen Großdisziplinen gehören – etwa zwischen Wirtschaftssoziologie und Institutionenökonomik. Besonders absurde Perspektiven entstehen dann, wenn sowohl die „zuständige“ als auch die „fremde“ Fachdidaktikwissenschaft ein ähnliches Zerrbild einer Fachwissenschaft pflegen. Ein Beispiel:

Exempel Internationale Beziehungen

Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik ignorieren in ihrem Bild von Politikwissenschaft weitgehend den Rational-Choice-Ansatz, der in dort immer mehr Anhänger findet; in der Theorie der Internationalen Beziehungen ist er traditionell besonders stark, er firmiert dort meist als Realismus (z. B. Glaser 2012, Schimmelpfening 2010). In manchen Feldern und Ansätzen nähert sich politikwissenschaftliches Denken damit methodologisch stark der ökonomischen Denkweise an, so dass manche von einer ökonomischen Wende der Politikwissenschaft sprechen (z.B. Levi 2000).

Bei der Politikdidaktik resultiert dieser blinde Fleck aus dem stark normativen Bias, mit dem sich viele Politikdidaktikerinnen auf normative politikwissenschaftliche Konzeptionen fixiert (z.B. Weißeno 2003, 40-43, Masing 2002, 39-42; Detjen et al. 2012)²⁰.

Auch die disziplinübergreifenden neuen Formen des Institutionalismus werden gerne ignoriert, obwohl sowohl Politikwissenschaftler wie Institutionenökonomien beispielsweise das Transaktionskosten-Konzept auf politische Probleme und Fragestellungen anwenden (z.B. Wood/Bohte 2004).

Diese fachdidaktikwissenschaftliche Verzerrung und Ignorierung des Integrationsproblems ist keineswegs eine Besonderheit, die man bei Wirtschaftsdidaktikerinnen oder Politikdidaktikerinnen – etwa gegenüber einem integrativen Studienfach Sozialwissenschaften – diagnostizieren muss, sondern man findet sie auch in Fachdidaktikwissenschaften wie Deutsch- bzw. Englischdidaktik (bezüglich Literaturwissenschaft, Linguistik und Landeskunde) oder Geschichtsdidaktik (hinsichtlich z.B. Altertumswissenschaft, Mediävistik, Zeitgeschichte, Sozialgeschichte, Wirtschaftsge-schichte usw.). Viele Fachdidaktikwissenschaften und Fachdidaktiken halten unbeirrt an ihrer Fiktion der Einheitlichkeit ihrer Bezugsdisziplin fest, obwohl diese

mit der Realität der zunehmenden disziplinären Ausdifferenzierung nur noch wenig gemein hat (vgl. Pandel 2001; Barry/Born 2013).

Zweitens geht es bei der Aufgabe der Integration im Wissenschaftsbereich um die Perspektive „*Erkenntnisweisen und Paradigmen*“. Auch hier ist jede Fachdidaktik, die sich auf eine Sozialwissenschaft (oder auf mehrere) bezieht, mit dem Problem konfrontiert, dass jede sozialwissenschaftliche Disziplin durch einen Pluralismus der Erkenntnisweisen und Paradigmen charakterisiert ist (vgl. Abschnitt 3.4). Dieser epistemische, methodologische und paradigmatische Pluralismus scheint in manchen Disziplinen, etwa der Soziologie, ausgeprägter zu sein, so dass man ihn auf den ersten Blick wahrnimmt, während er in anderen Disziplinen, etwa der Volkswirtschaftslehre, weniger klar hervortritt und deshalb bewusst erfasst werden muss.

Bei den Wirtschaftswissenschaften übersieht der flüchtige oder voreingenommene Beobachter diesen grundlegenden Pluralismus leicht, während er ihn auf der Ebene unterschiedlicher theoretischer Modelle oder wirtschaftspolitischer Konzeptionen durchaus erkennt und anerkennt. Gängige Beispiele dafür, wie dieser „normale“ wirtschaftswissenschaftliche Pluralismus thematisiert wird, sind die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen makroökonomischen Modellen zur Interdependenz von Geldwirtschaft und Güterwirtschaft (etwa Klassik, Keynesianismus, Mainstreamökonomik, Monetarismus) oder die einschlägige Gegenüberstellung von angebotsorientierter und die nachfrageorientierter Makroökonomik. Diesen Pluralismus von Theorien, Modellen und Methoden findet man in allen Sozialwissenschaften, eine multiparadigmatische Struktur ist für sie charakteristisch (Kornmesser/Schurz 2014; Dunne et al. 2013; vgl. für die BWL Schanz 2014, Hedtke 2010a, 2010b).

Aber ebenso wie etwa in der Soziologie existiert auch in der Volkswirtschaftslehre ein *fundamentaler* Pluralismus. Das Exempel der Sozioökonomie belegt die sehr lange Tradition grundlegend unterschiedlicher Strömungen in der Volkswirtschaftslehre (vgl. Hedtke 2015). Der volkswirtschaftliche Pluralismus äußert sich beispielsweise in Kontroversen um die Methodologie dieser Disziplin (z. B. Mäki 2012). Ein kurzes Beispiel mag hier genügen, die methodologische Kontroverse um ökonomische Abstraktion und Modellbildung (vgl. z.B. Lawson 1997, 234-237). Aus Sicht der Mainstreamökonomik erlaubt und verlangt die Abstraktion, alle Aspekte der sozialen Realität außer Acht zu lassen, die die übliche formal-deduktive und individualistisch-isolierende Argumentationsführung in ökonomischen Modellen behindern. Dagegen betont die wirtschaftswissenschaftliche Kritik, dass dieses Vorgehen in krassem Gegensatz zu einem Strukturmerkmal der ökonomischen Realität stehe, die sich gerade durch die sozialen Beziehun-

¹⁹ Während dieses Problem etwa in Großbritannien auch aus wirtschaftsdidaktischer und schulfachlicher Perspektive diskutiert wird (z.B. Davies 1996, Rushing/Wilson 2000) und nicht einmal eine einheitliche, d.h. die disziplinäre Integration von VWL und BWL ausdrückende Schulfachbezeichnung wie Wirtschaftslehre existiert, sondern z.B. von „Economic and Business Education“ gesprochen wird.

²⁰ Hier zeigen sich erstaunliche Parallelen zwischen einer normativen Politikdidaktik und normativen Konzeptionen von Wirtschaftsdidaktik, wie sie etwa Kaminski mit Blick auf die Soziale Marktwirtschaft in Deutschland vertritt (Kaminski 2001).

gen zwischen den ökonomischen Akteuren und nicht durch deren soziale Isolation auszeichne, und dass es deshalb methodologisch unangemessen sei. Ähnliche Kontroversen werden ausgefochten um Fragen wie: Welchen Begriff von Wahrheit soll die Volkswirtschaftslehre verwenden? Ist die Prognosefähigkeit einer ökonomischen Theorie das zentrale Merkmal dafür, ob sie wissenschaftlich ist oder nicht?

2.2.2 Fachdidaktikwissenschaften

Eine dritte Perspektive im Wissenschaftskontext richtet sich auf das Problem, die *Fachdidaktikwissenschaften* selbst zu integrieren, d.h. die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikwissenschaften systematisch aufeinander zu beziehen. Hier geht es um ein Integrationsproblem, das in unserem Zusammenhang auf zwei Ebenen auftritt: auf der interdisziplinären Ebene zwischen den fachdidaktikwissenschaftlichen Disziplinen und auf der disziplinären Ebene innerhalb der einzelnen Fachdidaktikwissenschaft.

Zunächst stellt sich auf der *interdisziplinären Ebene* ganz grundsätzlich die Frage, ob die fachdidaktikwissenschaftlichen Disziplinen Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik systematisch aufeinander Bezug nehmen sollen, und wenn ja, in welchen Bereichen und in welcher Form. Bisher tendieren sie – jedenfalls im deutschen Sprachraum – dazu, maximalen Abstand voneinander zu halten und sich im Zweifelsfall wechselseitig zu ignorieren. Im Gegensatz zur gegenwärtig herrschenden minimalen wechselseitigen Aufmerksamkeit zeigt schon ein flüchtiger Blick, dass die beiden fachdidaktikwissenschaftlichen Disziplinen es mit einer Reihe relevanter gemeinsamer Probleme und Arbeitsfelder zu tun haben, die nach Integration durch ein gemeinsames Forschungsprogramm verlangen.

Um nur einige Gemeinsamkeiten beispielhaft zu nennen: Methoden und Gegenstände der empirischen Fachunterrichtsforschung, Formen des Fehlverstehens²¹ bei Lernenden, etwa Kurzschlüsse von der Mikroebene auf die Makroebene oder vom Privatleben auf die Politik (vgl. dazu Abschnitt 4), die impliziten theoretischen Annahmen einzelner Lehr-Lern-Methoden, etwa der Zusammenhang von Rollenspiel, Rollentheorie und Akteurstheorie, die Interdependenz zwischen Methoden und Themen oder Inhalten, auf die sie angewendet werden, Leistungen und Grenzen kategorialer fachdidaktischer Konzeptionen, Probleme der systematischen Bestimmung von Lebenssituationen, Wirkungen, unbeabsichtigte Nebenwirkun-

gen von Bildungsstandards im sozialwissenschaftlichen Feld sowie systematische Zusammenhänge zwischen den Curricula für politisches, ökonomisches und gesellschaftliches Lernen, die die Organisation und den Erfolg des Lernens unmittelbar tangieren.

Nur zwei Fragen, die hier geklärt werden müssen, als Beispiel: Was müssen Lernende, die sich in einem Fach Politik mit dem politischen Problem der nachhaltigen kollektiven Sicherung des Alterseinkommens beschäftigen über ökonomische Zusammenhänge wissen, und an welcher Stelle des Bildungsgangs erwerben sie dieses Wissen? Was müssen Lernende in einem Fach Wirtschaft über die Funktionsweisen von Mediendemokratie und über die organisierten Verflechtungen zwischen Unternehmen, Politik und Verwaltung wissen, wenn sie sich mit dem ökonomischen Problem industriepolitisch motivierter Subventionen, etwa am Beispiel von Stromproduzenten oder der Aluminiumbranche, auseinandersetzen, und woher kommt dieses Wissen?

Auch auf der *disziplinären Ebene* der einzelnen Fachdidaktikwissenschaft treten Integrationsprobleme auf. Neben den bereits skizzierten Problemen im Kontext der Integration der Bezugsdisziplin(en) sowie der Erkenntnisweisen und Paradigmen stellen sich weitere Integrationsprobleme, wenn man mit situationalen Bildungskonzeptionen oder mit kategorialen Ansätzen ökonomischer, politischer oder gesellschaftlicher Bildung arbeitet (vgl. Kruber 2008).

Lebenssituationen als Integrationsaufgabe

Jede sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, die ein *situationales Konzept* verfolgt und sich auf so genannte typische Lebenssituationen der Lernenden bezieht (vgl. Steinmann 1997, Steinmann 2008, Hedtke 2011, 56-68), muss Integrationsprobleme bearbeiten. Aus der Sicht unserer Fragestellung²² ist sie zunächst mit dem Problem konfrontiert, eine solche Situation etwa als politisch oder gesellschaftlich oder ökonomisch geprägte Situation zu identifizieren und zu beschreiben (oder als mehrfach geprägte). Dann muss sie dieser Lebenssituation fachliche Wissensbestände aller Art zuordnen, von denen sie annimmt, dass sie Lernenden helfen können, diese Situation jetzt oder später kompetenter zu bewältigen. Dieser Prozess rekonstruiert die jeweilige Lebenssituation als eine fachlich geprägte und fachlich zu bewältigende, wobei in aller Regel „fachlich“ mit „fachwissenschaftlich“ oder zumindest fachwissenschaftlich angeleitet gleichgesetzt wird. So gesehen leisten die Fachdidaktikwissenschaften eine fachwissenschaftli-

²¹ Wissenschaftlich vorsichtiger, weil nicht so stark normativ akzentuiert, muss man von unterschiedlichen Wissensformen sprechen und vom Problem, zwischen diesen Wissensformen zu vermitteln oder Anschlussfähigkeit herzustellen, etwa zwischen dem politischen Alltagswissen über Demokratie und dem Wissenschaftswissen darüber.

²² Ich sehe hier davon ab, dass ein solcher Ansatz sich auf einer Phänomenologie von Lebenssituationen gründen muss, zu deren Bewältigung sozialwissenschaftliche Bildungen wesentlich beitragen können.

che Rekonstruktion dieser Lebenssituationen, indem sie ihnen fachliche Wissensbestände als situationsrelevant und deshalb bildungsrelevant zuordnen; dabei können sie selbstverständlich die Wissensbestände mehrerer Fachwissenschaften integrieren. Jede Zuordnungsentscheidung schließt zugleich andere potenziell relevante Wissensbestände aus oder bewertet sie zumindest als nachrangig; das ist grundsätzlich völlig legitim.

Exempel Autokauf

Wird beispielsweise die Situation „Autokauf“ als dominant ökonomische rekonstruiert, werden zugleich relevante gesellschaftliche Dimensionen dieser Situation abgeblendet, etwa die soziale Prägung, die die wahrgenommenen Entscheidungsalternativen stark reduzieren und die konkrete Entscheidung stark beeinflussen kann, etwa: Welcher Autotyp (Limousine, Cabrio, Kombi, Geländewagen usw.), welche Marke (BMW, VW, Volvo oder Daewoo usw.), welches Ausstattungsniveau, welche Akzeptanz negativer Folgen (Ressourcenverbrauch, Lärm, Abgase, Fußgängerschutz usw.)?

Jede fachdidaktikwissenschaftliche Rekonstruktion von Lebenssituationen bedeutet also notwendigerweise Integration oder Exklusion von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Sozialwissenschaften, die doppelt in Beziehung gesetzt werden, zum einen zu den Anforderungen der Situation, zum anderen zu den „anderen“ fachwissenschaftlichen Wissensbeständen. Dabei stehen disziplinär isolationistische Konzepte vor dem Problem, dass die Spezifika etwa der politikwissenschaftlichen Rekonstruktion einer Lebenssituation erst dadurch klar hervortreten, dass sie in Bezug zu spezifisch „anderen“ Rekonstruktionen gesetzt werden, etwa zu soziologischen oder wirtschaftswissenschaftlichen. So gesehen sind integrative Ansätze, d.h. hier Ansätze, die *auch* integrativ arbeiten, nicht integrativen Ansätzen tendenziell überlegen.

Die Fachzuordnung, für die sich die Fachdidaktikwissenschaften entscheiden, kann mit der vorherrschenden Zurechnung dieser Situation in der Gesellschaft korrespondieren oder ihr widersprechen. Mit der Bezeichnung „vorherrschend“ soll betont werden, dass eine Lebenssituation zugleich als grundsätzlich multidimensional und als faktisch von einer dieser Dimensionen dominiert wahrgenommen werden kann. Selbstverständlich sind solche dimensionalen (im Alltagswissen) oder fachlichen (im Wissenschaftswissen) Zurechnungen von Lebenssituationen nicht ein für allemal fixiert, sondern veränderlich, die Akzente können sich im objektiven Lebenslauf, in der subjektiven Biographie und in Zuge von gesellschaftlichen Entwicklungen verschieben. Das mag ein Beispiel verdeutlichen:

Exempel Erstwählerinnen

Man wird die typische Situation der (potenziellen) Erstwählerin im allgemeinen erwartungsgemäß als eine politische und nicht als eine ökonomische Situation interpretieren und fachdidaktikwissenschaftlich u.a. so rekonstruieren, dass ihr etwa Wissensbestände über die Bedeutung von Wahlen für eine Demokratie, über politische Institutionen, Wahlrecht, Parteien und Programme und über Möglichkeiten strategischen Wählerverhaltens zugeordnet werden. Dazu gehört dann in aller Regel die normative Erwartung, als Wählerin vom Wahlrecht Gebrauch zu machen und sich vorher ein möglichst fundiertes Bild von den zur Wahl stehenden Personen oder Parteien zu machen.

In irritierender Absicht kann man dies selbstverständlich auch als typisch ökonomische Situation rekonstruieren, etwa in dem man ihr Wissensbestände aus der Neuen Politischen Ökonomik als relevant zuschreibt, und die Frage von Wahlbeteiligung und Wahlentscheidung als ein Problem interpretiert, dass allein durch ein privates, eigennütziges Kosten-Nutzen-Kalkül jeder einzelnen Erstwählerin zu lösen ist. Dann kommt es beispielweise darauf an, Verfahren zu erlernen, mit denen man seine Stimmabgabe oder Nichtabgabe so gestaltet, dass der persönliche Nutzen maximiert wird. Dazu gehört dann vielleicht die rationale und ebenfalls normative Erwartung, angesichts des minimalen Einflusses der eigenen Stimmabgabe auf das Wahlergebnis nur dann das Wahlrecht auszuüben, wenn ein positiver persönlicher Nettonutzen zu erwarten ist. Deshalb würde man auch immer versuchen, die Kosten des Sich-Informierens über Kandidatinnen und Parteien möglichst gering zu halten.

Gelingt es Lernenden, diese – dimensional und/oder disziplinär – unterschiedlichen Situationsinterpretationen nicht nur in Lernprozessen zu analysieren und zu reflektieren, sondern die Kompetenz zu erwerben, zwischen möglichen Interpretationen einer Situation, in der sie sich persönlich befinden, oder die allgemein relevant ist, angemessen und souverän zu wählen, also etwa vom ökonomischen zum politischen Denken und Handeln in einer Situation zu wechseln und umgekehrt, erreichen sie dadurch einen erheblichen Zugewinn an Autonomie. Diese Chance kann man nicht dem Zufall überlassen, sie verlangt fachdidaktikwissenschaftliche Integrationsarbeit. Ein weiteres Beispiel möge dies zeigen.

Exempel Gartenmöbelkauf

Nehmen wir eine (reale oder in Lernkontexten thematisierte oder simulierte) Konsumsituation, bei der es um den Kauf von Gartenmöbeln aus dauerhaft regenfestem Holz geht, eine üblicherweise als „ökonomisch“ interpretierte Situation, und unterstellen wir den Kaufinteressenten, einer Familie, eine starke ökologische Präferenz. Nehmen wir an, in „ihrer“ Filiale einer großen Baumarktkette finden sie keine seriös als ökologisch zertifizierten Möbel. Die Rahmung der Situation als

„ökonomische“ gibt den Konsumenten zwei Optionen, nämlich exit, d.h. woanders kaufen, oder voice, d.h. sich über das fehlende umweltfreundliche Angebot beschweren; sie können natürlich zusätzlich über falsche kollektive Anreizsysteme nachdenken, aber das bringt ihnen in diesem Fall keinen konkreten Nutzen. Dagegen bringt die Rahmung der Situation als „gesellschaftliche“ beispielsweise auch die Option der Bedürfnisreflexion in den Blick, was etwa dazu führen könnte, dass die Familie auf Tropenholz als Material verzichtet und Metallmöbel wählt. Die Rahmung der Situation als „politische“ eröffnet neue Möglichkeiten, kann doch die familiäre Konsumentengruppe das fehlende Angebot zu einem öffentlichen Problem machen und beispielsweise die Sortimentspolitik des Unternehmens als umweltfeindlich kritisieren, z.B. indem sie einen Leserbrief an die Lokalzeitung schreibt oder Flugblätter vor dem Baumarkt verteilt. In der gesellschaftlichen und politischen Rahmung dieser Situation tritt außerdem die Möglichkeit hinzu, die engen Grenzen isoliert individuellen Handelns durch punktuell oder längerfristiges kollektives Handeln zu überwinden.

Dieses Beispiel ist kein Plädoyer dafür, in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen alle denkbaren relevanten Situationen multidimensional und multidisziplinär zu interpretieren, sondern ein Argument dafür, an einigen zentralen Stellen und wohl dosiert, aber systematisch die Chancen zu nutzen, die eine solche situationsbezogene Integration der unterschiedlichen Dimensionen und disziplinären Perspektiven den Lernenden bietet, ihre Reflexions- und Handlungskompetenz sowie ihre Selbstwirksamkeit und Autonomie zu erweitern.

Das Integrationsproblem in kategorialen Ansätzen

Auch jede sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, die im Rahmen von *kategorialen Konzepten* fachliche Kategorien in das Zentrum ökonomischer, politischer oder gesellschaftlicher Bildung stellt, also eine kategorialen Grundansatz wählt, muss sich unweigerlich mit dem Problem der Integration auseinandersetzen (vgl. zum kategorialen Ansatz Kruber 1997, 2000 und 2008, Hedtke 2011, 17-30). In situationalen Bildungskonzeptionen sind die Situation und die in ihr typischerweise angelegten kognitiven, motivationalen und handlungsbezogenen Herausforderungen der strukturierende Faktor, mit dem fachwissenschaftliche Wissensbestände ausgewählt, geordnet und evaluiert werden. In kategorialen Bildungsansätzen dagegen wirken die fachwissenschaftlichen Kategorien als strukturierender Faktor, dem die Lebenssituationen nachgeordnet sind, sei es als Illustration oder als Testfall für die Leistungsfähigkeit der Kategorien. Selbstverständlich schließen sich beide Ansätze weder a priori noch in praxi aus.

Kategoriale Konzepte stehen vor dem Problem, dass die Sozialwissenschaften eine Reihe zentraler Kategorien nicht nur nominell miteinander teilen, sondern dass diese einen gemeinsamen Bedeutungskern

haben. Dazu gehören z.B. Handlung, Interesse, Rationalität, Legitimität, Effizienz, Institution, Macht, Kooperation, Vertrauen, Konflikt. Auf absehbare Zeit muss jede Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Feld davon ausgehen, dass verwandte Fachdidaktikwissenschaften noch weitere relevante Kategoriensysteme in Umlauf bringen und dass die unterschiedlichen – politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen – Bildungen in diesem Feld ihren organisatorischen Niederschlag in irgendeiner Art von parallel, nacheinander oder alternativ angeordneten und mono- oder multidisziplinär geschnittenen Schulfächern finden.

Damit ist das Integrationsproblem, die Kategorien miteinander in Bezug zu setzen, auf Dauer gestellt und verlangt deshalb nach einer dauerhaften Lösung. Soweit es sich um substantiell gemeinsame Kategorien handelt, die in den unterschiedlichen disziplinären Wissensbeständen relevant und weitgehend identisch sind, kann man die fachdidaktikwissenschaftlichen Integrationsbemühungen darauf beschränken, Bildungsprozesse arbeitsteilig so zu organisieren, dass Lernende sich diese geteilten Kategorien im Laufe eines Bildungsganges in *einem* fachlichen Kontext sinnvoll aneignen und dann auch in anderen anwenden können. Soweit die gemeinsamen Kategorien aber nur nominell oder substantiell nur teilweise gleich verwendet werden, muss man sie systematisch zueinander in Beziehung setzen.

Die Fachdidaktikwissenschaften müssen jede für sich und in Kooperation untereinander prüfen, ob und wie man ein basales sozialwissenschaftliches Kategoriensystem konstruieren kann, das es Lernenden ermöglicht, sich das kategorial Gemeinsame und das kategorial Unterschiedene anzueignen und in einen Kategorienrahmen zu integrieren, der ihnen ermöglicht, diese Kategorien souverän anzuwenden, d.h. eigenständig und sachangemessen zu nutzen für Analyse, Beurteilung, Entscheidung, Handlung und Reflexion hinsichtlich ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Phänomene, Probleme und Situationen. Diese kategoriale Integrationsleistung kann man nicht einfach den Lernenden überlassen und sich damit begnügen, dass sie mit dem Problem der Integration der Vielzahl von Kategorien, die ihnen in sozialwissenschaftlichen Schulfächern angeboten werden, schon irgendwie umgehen werden.

2.2.3 Lernsubjekte und Lernorganisation

Damit sind erneut die Integrationsprobleme angesprochen, die auf der Ebene der Lernsubjekte auftreten; ich gehe hier nur kurz darauf ein. Generell kann man davon ausgehen, dass die fachdidaktikwissenschaftlich ungelösten Integrationsprobleme auch Probleme für die Lernenden sind. So müssen sie etwa Formen finden, die es ihnen erlauben, mit ähnlichen, aber unsystematisch nebeneinander oder

nacheinander angesprochenen und unverbundenen Problemen, Themen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen pragmatisch umzugehen. Sofern sie nicht eine rein instrumentalistische Haltung zu Schulfächern und ihren Inhalten pflegen, sind sie mit der Aneignung allgemeiner sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, die die isolierten fachspezifischen verbinden oder integrieren, allein gelassen. Eine sozialwissenschaftliche Weltsicht, im Unterschied beispielsweise zu einer naturwissenschaftlichen oder ästhetischen, werden sie nur zufällig entwickeln können, weil es keinen systematischen Ort dafür gibt und man nicht unterstellen kann, dass eine sozialwissenschaftliche Weltsicht naturwüchsig aus soziologischen, wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Weltsichten evolviert. Kurz: Alle Formen von Integrationsarbeit, die nicht schulisch organisiert werden, müssen die Lernenden aus eigener Initiative leisten – oder eben nicht.

Das schränkt auch ihre Reflexions- und Handlungskompetenz erheblich ein. Denn die Fähigkeit, eine relevante und typische Lebenssituation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und für sich selbst einer bestimmten Dimension zuzuweisen, erwirbt man nicht von selbst. Es steigert die individuelle Autonomie, wenn man lernt, darüber reflektiert zu entscheiden, ob man beispielsweise seinen alltäglichen Einkauf als eine typisch ökonomische und/oder als eine typisch politische und/oder typisch soziale Situation – oder ganz anders oder gar nicht – interpretieren möchte. Mit dieser Art von Perspektivenwechsel kompetent umzugehen, kann man nur lernen, wenn man sicher und systematisch die Gelegenheit dazu erhält.

Selbstverständlich können sich die Wirtschaftsdidaktik und die Politikdidaktik dafür entscheiden, sich darauf zu beschränken, in getrennten Leitbildern, unterschiedlichen Kerncurricula und eigenen Bildungsstandards genauer zu beschreiben, was eine ökonomisch gebildete bzw. was eine politisch gebildete Persönlichkeit ist, und welche Wege und Arrangements besonders aussichtsreich zu sein scheinen, möglichst vielen Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich jedem der beiden Leitbilder möglichst weit zu nähern. Dies könnte man etwa mit der Unmöglichkeit begründen, ein integriertes Leitbild einer *sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit* zu entwickeln, oder der übermäßigen Komplexität, die für alle Beteiligten damit verbunden ist. Das ließe sich allerdings nicht als sozialwissenschaftliche Sondersituation ausweisen, sondern müsste konsequenterweise auf alle Lernbereiche übertragen werden, indem man sich ganz von übergeordneten Vorstellungen wie naturwissenschaftliche, literarische, musische oder sprachliche Bildung verabschiedet. Ob dann die Idee von Allgemeinbildung noch haltbar wäre, kann hier nicht diskutiert werden.

Auf jeden Fall plädiere ich nachdrücklich dafür, die Lernenden mit dem Problem der Integration nicht

allein zu lassen. Vielmehr müssen die Fachdidaktikwissenschaften und die Curriculumkonstrukteure – völlig unabhängig davon, wie sie sich in der Frage der schulfachlichen Struktur im sozialwissenschaftlichen Feld entscheiden – Verantwortung für das Integrationsproblem übernehmen und versuchen, sinnvolle Formen für seine Bearbeitung zu erfinden, anzuwenden und zu evaluieren; dazu sollen die folgenden Überlegungen etwas beitragen.

3 Formen der Integration in der sozialwissenschaftlichen Bildung

Die Integrationsdebatte in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken hat sich bisher fast ausschließlich auf die generelle Frage bezogen, ob es Sinn macht, die Großdisziplinen Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft in einem Schulfach zusammenzufassen oder zu integrieren (vgl. im Einzelnen 2.2.1, Hedtke 2002a und 2011, 69-82). Kritisiert werden besonders die Konsequenzen, die daraus für die Konzeption von Fachdidaktikwissenschaften, für die fachdidaktikwissenschaftliche Hochschulausbildung sowie für die formale und inhaltliche Organisation von schulischen Lernprozessen zu ziehen sind (z.B. Rosen 2000, Kaminski 2002a, Seeber et al. 2012).

In dieser *bezugsdisziplinären* Form des Integrationsproblems geht es darum, für sozialwissenschaftliches Lernen Inhalte, Verfahren oder Themen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen angemessen aufeinander zu beziehen. Dieses Problem stellt sich selbst dann, wenn man auf eine Integration zwischen mehreren sozialwissenschaftlichen Schulfächern ganz verzichtet. Denn auch für isoliert gedachte Fächer muss man zeigen können, auf welche Weise sie zu einem übergreifenden Bildungsziel beitragen und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen zu erwarten sind. Das gilt jedenfalls solange, wie man daran festhalten will, dass nach Fächern strukturierte Bildungsgänge den einzelnen Fächern übergeordneten, allgemeineren Bildungszielen folgen und dass die Beiträge, die ein Einzelfach dazu leistet, nicht bloß als isoliertes, fachliches Additiv formuliert, sondern systematisch auf das Erreichen dieser Bildungsziele bezogen sein sollen. Diese Disziplinen können z.B. Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre oder Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre oder Internationale Wirtschaftsbeziehungen (Volkswirtschaftslehre) und Internationale Beziehungen (Politikwissenschaft) sein. Ob und wie dies im Rahmen schulischen Lernens sinnvoll und möglich ist, wird kontrovers debattiert. Empirisches Wissen über sozialwissenschaftliches Lernen in der spielt in dieser Debatte so gut wie keine Rolle – seit über 15 Jahren!

Die bezugsdisziplinäre Form des Integrationsproblems tritt in zwei Varianten auf. Die erste versteht das Integrationsproblem als *großdisziplinäres* Integrationsproblem. Es geht dabei um *interdisziplinäre* Integration im klassischen Sinne, wie sie seit den sieb-

ziger Jahren vor allem für die Sozialwissenschaften, aber auch für die Naturwissenschaften diskutiert und praktiziert wird (vgl. für die Hochschulausbildung Chandramohan/Fallows 2009, Grammes 2009, Klein 2010, Spelt et al. 2009). Beispiele sind integrativ angelegte Schulfächer wie Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre, Gesellschaftslehre, Arbeitslehre und Sozialwissenschaften sowie die vielfältigen Versuche, fächerübergreifenden Unterricht als schulfach- und disziplinenübergreifendes Lernen zu organisieren. Kombiniert wird auch mit anderen Fächern wie z.B. Geschichte, Geographie oder Recht. Die Debatte um das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung im Unterricht der allgemein bildenden Schulen wird von der interdisziplinären Variante des Integrationsproblems dominiert.

Für die zweite Variante der bezugsdisziplinären Integration stellt sich das Problem bereits auf der *teildisziplinären* Ebene innerhalb einer Großdisziplin; danach steht man bereits *intradisziplinär* vor erheblichen Integrationsproblemen (Pandel 2001; Hedtke 2003; vgl. Kornmesser/Schurz 2014, für die VWL van Staveren 2015, Davis 2014, Dutt 2014, Fullbrook 2009, Gronewegen 2007). Beispiele sind für die Soziologie etwa Wirtschaftssoziologie, Kulturosoziologie und Konsumsoziologie oder für die Wirtschaftswissenschaften Makroökonomik und Marketingwissenschaft. So kann es auf Grund der größeren Affinität einfacher sein, die Teildisziplinen Marketingwissenschaft und Konsumsoziologie aufeinander zu beziehen als Marketingwissenschaft und Konsumökonomik (vgl. Hedtke 2001).

Wer im sozialwissenschaftlichen Feld nach Integration strebt, kann zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Vorgehensweisen wählen. Eine Vorgehensweise greift gezielt auf gemeinsame, von den für die Integration relevanten Disziplinen geteilte Wissensbestände zu. Hier besteht die Integrationsleistung darin, das bereits vorhandene Gemeinsame der Disziplinen, das für schulische Lehr-Lern-Prozesse relevant ist, zu finden. Es handelt sich also um eine scheinbare Integration, da die Wissensbestände faktisch schon „integriert“ oder überdisziplinär sind und „nur noch“ identifiziert werden müssen. Ein Beispiel für eine scheinbare Integration sind sozialwissenschaftliche und fachdidaktische Methoden wie etwa die Verfahren der deskriptiven Statistik oder das Rollenspiel.

Die andere Vorgehensweise führt disziplinär unterschiedliche Wissensbestände gezielt zusammen, z.B. um gesellschaftliche Phänomene zu beschreiben oder gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten; dies ist eine echte Integrationsleistung. Ein klassisches²³ Beispiel dafür bieten die beiden stilisierten Typen von Lösungsvorschlägen, mit denen die Kluft zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten überwunden werden soll: die diskursive Strategie, die darauf

setzt, dass Normen und kommunikative Überzeugung wirken, und die ökonomische Strategie, die damit rechnet, dass systematische Anreize und Sanktionen besser funktionieren (vgl. Karpe/Krol 1997 und 1999).

Angesichts dieser insgesamt eher unübersichtlichen Situation neigen Fachdidaktikwissenschaften gelegentlich dazu, mit tradierten Fiktionen von ihrer Bezugsdisziplin arbeiten, obwohl es diese in dieser Form schon lange nicht mehr gibt (vgl. 2.2.1). Als Leitvorstellung für die Gestaltung von Schulfächern und Lernsequenzen führen solche Fiktionen systematisch in die Irre, sie vertiefen die Trennung zwischen Schule und Wissenschaft. Fachdidaktische Fiktionen von Bezugsdisziplinen könnten allenfalls dann zulässig sein, wenn sie als stark reduzierte Idealtypen Lernenden den Zugang zu den Grundstrukturen von Fachlichkeit und Disziplinarität erleichtern. Dazu bedarf es aber einer sehr sorgfältigen Begründung und einer klaren Strategie, wie diese aus fachdidaktischen (!) Gründen zunächst aufgebaute Fiktion gezielt und vor allem erkenntnisfördernd wieder relativiert und durchschaut werden kann. Inakzeptabel sind solche Fiktionen allerdings, wenn man sie als Argument verwendet, um eine spezifische fachdidaktikwissenschaftliche Identität zu konstruieren.

Eine Systematik der Integration

Versucht man, die Verengung auf die bezugsdisziplinäre Diskussion zu überwinden und einen systematischen Rahmen der denkbaren Formen aufzuspannen, in denen eine Integration von ökonomischer und politischer Bildung (zur Erinnerung: und gesellschaftlicher Bildung) in den Schulen möglich ist, bietet sich eine breite Palette sehr unterschiedlicher Integrationsmöglichkeiten. Mit dem oben eingeführten Integrationsbegriff (vgl. Einleitung zu Kap. 2) erschließt sich analytisch ein breites Feld von Formen, in denen eine Integration von ökonomischem, politischem und sozialem Lernen zu einer sozialwissenschaftlichen Bildung möglich ist, ohne die Unterschiede zwischen ihren disziplinär akzentuierten Teilbereichen einzuebennen. Das Spektrum möglicher Integrationsformen werde ich im Folgenden skizzieren, vor allem mit der Absicht, integrative Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und integrative Kreativität und Phantasie anzuregen.

Im sozialwissenschaftlichen Lernfeld kann man zunächst einen formalen, einen inhaltlichen und einen methodisch-paradigmatischen Grundtypus von Integration unterscheiden (vgl. Hedtke 2002a, 48). Indem man den letzteren in zwei Grundtypen ausdifferenziert, einen Typus methodischer und einen paradigmatischer Integration, und indem man die auf ein übergeordnetes Bildungsziel ausgerichtete intentionale Integration ergänzt, ergibt sich ein Spektrum von fünf Grundtypen der Integration (Übersicht 1). Jedem Grundtyp kann man mehrere Integrationsformen zuordnen, die ich im Folgenden erläutern werde. Dabei beschreibe ich die Charakteristika der unterschiedli-

²³ Das Beispiel ist zwar klassisch, überzeugt aber nicht, da die „ökonomische Strategie“ nicht disziplinspezifisch ist (vgl. 2.2.4).

chen Integrationsformen mit Blick auf in Schulen organisierte Lehr-Lern-Prozesse, vor allem hinsichtlich der schulfachorganisatorischen, curricularen und lernplanerischen Aspekte. Die Unterscheidung der Integrationstypen und -formen dient vor allem einem systematischen Überblick über Integrationsmöglichkeiten im schulischen Kontext.

Die Grundtypen von Integration beziehen sich nicht auf bestimmte Bildungsstufen, sondern können zunächst stufenunspezifisch dargestellt werden. Viele der unten aufgeführten Integrationsformen lassen sich auch in der universitären Lehrerinnenausbildung anwenden. Einige können in einer stark elementarisierten Form auch auf unteren Klassenstufen angewendet werden.

Eine Stufendifferenzierung bedarf einer eingehenden Analyse, die hier nicht erfolgen kann. Aber eine Unterscheidung zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II muss betont werden, bevor die Integrationsformen im Einzelnen dargestellt werden: die Unterscheidung zwischen Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik (vgl. Reinhardt 1997a). Insbesondere in den unteren und mittleren Klassenstufen der Sekundarstufe I ist ein nach Wissenschaftsdisziplinen differenziert unterschiedenes Lernen wesentlich weniger relevant als in der Sekundarstufe II. Man kann sie als „Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden“ charakterisieren (Benner 2012, 284-285).

Übersicht 1

Grundtypen und Formen von Integration
1. organisatorisch-formaler Integrationstyp
a) schulfachlich
b) sequentiell
c) negativ
2. inhaltlich-thematischer Integrationstyp
a) orientierend
b) deskriptiv
c) kategorialanalytisch
d) problembezogen
3. methodischer Integrationstyp
a) lernmethodisch
b) wissenschaftsmethodisch
4. konzeptioneller Integrationstyp
a) methodologisch
b) paradigmatisch
5. intentionaler Integrationstyp
a) leitbildbezogen
b) kompetenzorientiert

Stärker wissenschaftlich-disziplinäre Akzentuierungen sind ein Spezifikum der gymnasialen Oberstufe, das man nicht einfach auf die Sekundarstufe I übertragen kann. Auch dort bedeutet Wissenschaftspropädeutik also nicht in erster Linie nach Disziplinen separiertes Lernen (Klafki 1996, 162-172). Die Gefahr, dies doch im Übermaß zu tun, wächst dadurch, dass viele Fachdidaktikwissenschaftlerinnen monodisziplinär ausgebildet und ausgerichtet sind (bezogen auf das Feld der Sozialwissenschaften), und dass sich diese Ausrichtung durch die vielerorts dominant monodisziplinären Strukturen des universitären Wissenschaftsbetriebs verfestigt haben (Fachbereich, Fakultäten, Denominationen von Professuren, wissenschaftliche Gemeinschaften, Fachverbände, Fachzeitschriften, usw.). Insgesamt gibt es deshalb einen Trend, die Bedeutung von Disziplinarität für das Lehren und Lernen in der Schule zu überschätzen.

3.1 Organisatorisch-formale Integration

Soweit sich schulisches Lehren und Lernen in irgendeiner Form auf wissenschaftliche Disziplinen oder gesellschaftlichen Wirklichkeitsbereiche bezieht, muss dieser Bezug formal organisiert werden, zum einen in einer wie auch immer disziplinentorientiert oder gegenstandsbereichsbezogen ausgelegten Struktur von Schulfächern oder Lernbereichen – etwa als Fächer wie Wirtschaftswissenschaften oder Arbeit und Wirtschaft –, zum anderen in der zeitlichen Struktur von Klassenstufen und diversen Sequenzierungsformen von Lernen. Die radikalste Variante dieses *formalen Integrationstypus* ist die negative Integration, die das Integrationsproblem überhaupt nicht als Aufgabe der Schule akzeptiert

Übersicht 2

Organisatorisch-formaler Integrationstyp

- schulfachliche Integration
 - Zuordnung von zwei oder mehr Bezugsdisziplinen oder Wirklichkeitsbereichen zu einem Schulfach
- sequentielle Integration
 - Zuordnung einzelner Bezugsdisziplinen oder Wirklichkeitsbereiche zu bestimmten Lernphasen (Aufgaben, Projekte, Kurse, Klassen, Stufen)
- negative Integration (Separation)
 - Ausstattung jeder einzelnen Bezugsdisziplin mit einem eigenen Schulfach, Verschiebung des Integrationsproblems in den Privatbereich der Lernenden

Bei der *schulfachlichen Integrationsform* werden zwei oder mehr Bezugsdisziplinen oder Wirklichkeitsbereiche in einem Schulfach oder einem Lernbereich zusammengefasst. Viele Fächer erscheinen auf Grund

ihrer Bezeichnung auf den ersten Blick als Integrationsfächer, z.B. Wirtschaft/Politik oder Sozialwissenschaften, während andere als Integrationsfächer weitgehend unerkannt bleiben, z.B. Deutsch oder Englisch, Französisch und Spanisch. Sie beziehen sich auf Wissenschaftswissen aus den jeweiligen Philologien, aus den quer dazu liegenden Disziplinen Literaturwissenschaft und Linguistik sowie aus den Kulturwissenschaften (vgl. Haß/König 2003, Nünning/Sommer 2004). Bei den Fremdsprachen kommen noch die jeweiligen Area Studies als kulturwissenschaftlich-interdisziplinäre Landeskunden hinzu (z. B. Haß 2012, Nieweler 2010, Grünwald/Küster 2010). Die Sprachen belegen übrigens, dass die curriculare Praxis eine wissenschaftliche Disziplin wie die Linguistik oder die Literaturwissenschaft durchaus auf unterschiedliche Schulfächer verteilt.

Die bildungsadministrative Phantasie scheint bei Fragen schulfachlicher Integration recht groß zu sein, was einige Beispiele zeigen mögen (exemplarisch für die Zeit bis 2005)²⁴: Geschichte/Gemeinschaftskunde (Baden-Württemberg, Hauptschule), Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (Bayern, Hauptschule, Wirtschaft/Recht (Bayern, Realschule), Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (Hamburg, Gymnasium, S I), Politik/Wirtschaft (Hessen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium), Wirtschafts- und Sozialkunde (Rheinland-Pfalz, Realschule), Gesellschaftswissenschaften (Saarland), Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (Sachsen, Gymnasium), Wirtschaft/Umwelt/Europa (Thüringen, Regelschule).

Nicht nur die Motive und Argumente, die die Fächerkompositionen anleiten, fallen äußerst heterogen aus. Auch das Niveau der argumentativen Anstrengung erweist sich als sehr unterschiedlich. Während in den integrativen Lehrplänen einiger Länder ein erheblicher Begründungsaufwand getrieben wird, z.B. in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (Sozialwissenschaften), bleibt die „Argumentation“ andernorts recht lapidar: „Die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde sind zu einer Fächergruppe zusammengefasst“ (Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Bayern, Hauptschule, 1997, 52). „Das Angebot des Wahlpflichtfaches Wirtschafts- und Sozialkunde (...) erweitert die Bildungsmöglichkeiten um sozioökonomische Lernziele und Lerninhalte“ (Wirtschafts- und Sozialkunde, Rheinland-Pfalz, Realschule, 1999, 5). Sachsen verzichtet für das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft gleich ganz darauf zu begründen, was das Fach inhaltlich zusammenhält (1992, 7).

Mit Hilfe einer gezielten zeitlichen Anordnung von einzelnen gesellschaftlichen Wirklichkeitsbereichen oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu bestimmten, unterschiedlich langen Lernphasen kann man eine *sequentielle Integration* anstreben. Die sequentielle Integration bietet vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Einige Beispiele mögen genügen. Disziplinär oder objektbereichsbezogen getrennte, systematische Lehrgänge können in problemorientierten Lerninseln münden, und dann wieder getrennt werden (symbolisiert durch die Figur des Buchstaben H, kurz H-Modell); oder man beginnt in den unteren Klassen mit einem Integrationsfach, dass in höheren Jahrgangsstufen in zwei (oder mehr) disziplinäre Teilfächer differenziert wird (figürlich symbolisiert durch das disziplinäre Y-Modell); oder man startet eine Klassenstufe mit einem relevanten gesellschaftlichen Problem wie Arbeitslosigkeit und verzweigt dann in parallele, disziplinär unterschiedene Lernwege (problembezogenes Y-Modell); oder disziplinär getrennte Langzeitphasen münden in einer integrativen Problembearbeitung (Symbolisierung durch das Π-Modell).

Über die Wirkungen von Sequenzierungsformen im Vergleich wissen wir empirisch nichts Genaues. Unbeschadet dessen gestaltet die bildungsadministrative Praxis die sequentielle Integration sehr unterschiedlich aus. So enthält beispielsweise das Fach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft für die Sekundarstufe I des Gymnasiums in Hamburg drei, unterschiedlichen Klassenstufen zugeordnete Blöcke „Wirtschaft“, zuerst Haushalt, Betrieb und Arbeitswelt, dann Markt, Marktwirtschaft und Wirtschaftspolitik und schließlich Weltwirtschaft, internationale Politik und Menschenrechte (2003, 9).

Die *negative Integrationsform* erklärt sich – in der Regel durch schlüssiges Handeln und nicht durch explizite Argumente – als nicht zuständig für die Lösung des Problems der Fächerintegration oder sie behandelt dieses Problem faktisch so, als sei es schulisch nicht lösbar.

Exempel Sozialkunde und Wirtschaft/Recht in Bayern

Ein Beispiel für die desorientierenden Folgen negativer Integration sind die beiden Fächer Wirtschaft und Recht sowie Sozialkunde in der Jahrgangsstufe 10 des bayerischen Gymnasiums (Stand 2015). Während in Sozialkunde Politik mit den Themen Verfassungsordnung, Mitwirkung in der Demokratie und politische Ordnung auf dem Stundenplan steht, behandelt Wirtschaft und Recht völlig losgelöst davon die Wirtschafts- und Rechtsordnung, Steuern und soziale Sicherung, soziale Marktwirtschaft, öffentliches Recht.

Es liegt auf der Hand, dass Verfassungs-, Rechts- und Wirtschaftsordnung aufs Engste zusammenhängen. Aber die beiden Lehrpläne sprechen dies nicht einmal an, geschweige denn, dass sie diese Zusammenhänge den Lernenden systematisch erschließen. Die Themen-

²⁴ Die hier und im Folgenden angeführten Lehrpläne werden zitiert aus der Lehrplandatenbank „Politische Bildung“, online frei zugänglich unter www.lehrplaene.org.

komplexe Steuern, Sozialpolitik und Wirtschaftsordnung gehören (auch) zum Kern von Politik und politischer Bildung, die Fächerseparierung reduziert sie aber auf ökonomisch-rechtliche Aspekte und entpolitisiert sie dadurch. Das gilt auch für öffentliche Güter. Rechtsstaatlichkeit kommt dagegen in beiden Fächern vor. Verwirrung durch isoliertes Wissen ist vorprogrammiert.

Aus meiner Sicht ist die negative Integrationsform nicht legitim – für den sozialwissenschaftlichen Fächerbereich genau so wenig wie für den naturwissenschaftlichen oder den ästhetisch-kulturwissenschaftlichen –, da sie die Integrationsarbeit der privaten Anstrengung der Lernenden überlässt und das Risiko des Scheiterns damit privatisiert, ohne angeben zu können, ob und wie diese Integration gelingen kann. M.E. kann man diese Negation nur mit zwei Argumentationstypen legitimieren, indem man eine Integration als unmöglich nachweist oder indem man sie als überflüssig erklärt. Diese Integrationsform, die die Integration einfach den Schülerinnen selbst überlässt, ist mit allen anderen Formen unvereinbar.

3.2 Inhaltlich-thematische Integration

Die unterschiedlichen Disziplinen und Erkenntnisweisen im sozialwissenschaftlichen Feld kann man auch in inhaltlicher und thematischer Hinsicht in Beziehung setzen. Ich unterscheide vier Formen, die der *inhaltliche Integrationsstyp* annehmen kann: die orientierende, die deskriptive, die kategorialanalytische und die problembezogene Integration (Übersicht 3).

Übersicht 3

Inhaltlich-thematischer Integrationsstyp

- orientierende Integration
 - Aufbau und Nutzung eines gemeinsamen Orientierungswissens über die gesellschaftliche Wirklichkeit
- deskriptive Integration
 - Verbindung von disziplinär unterschiedlichen Beschreibungen eines gesellschaftlichen Phänomens
- kategorialanalytische Integration
 - Nutzung gemeinsamer oder ähnlicher sozialwissenschaftlicher Kategorien zur Beschreibung und Analyse von Phänomenen
- problembezogene Integration
 - Zusammenführung von disziplinär unterschiedlichen Ansätzen zur Bearbeitung eines Problems oder Themas

Die *orientierende Integrationsform* versucht, das grundlegende Orientierungswissen über die verschiedenen Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit,

auf das alle Fächer des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs zurückgreifen müssen, zu identifizieren und systematisch aufzubauen. Dazu gehört z.B. Wissen über die Formen und Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens, über typische Organisationen und Institutionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Familie, Privater Haushalt, Unternehmen, Gemeinde, Wahlen, Eigentum, usw.) oder über elementare Grundzüge der Gesellschafts-, Staats-, Rechts- und Wirtschaftsordnung. Solange diese elementaren Orientierungsfunktionen additiv bleiben, handelt es sich um eine nur scheinbare Integration.

Bei der *deskriptiven Integration* führt man Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen, um ein gesellschaftliches Phänomen konzeptionell multiperspektivisch²⁵ darstellen und dann analysieren zu können. Dazu ein kurzes Beispiel:

Exempel multiperspektivische Konsumanalyse

Individuelle Kaufhandlungen (Konsum) erscheinen in einem ganz unterschiedlichem Licht, wenn man sie beispielsweise mittels drei grob stilisierten alternativen Konzepten beschreibt: als Ergebnis von mehr oder weniger rationalen, an persönlichen Präferenzen orientierten, individuellen und kaum von außen gesteuerten Entscheidungen (Haushaltsökonomik), als gezielt durch Produktgestaltung, Analyse detaillierter Konsumentendaten (u. a. Data-Mining bei Internet und Social Media), Werbestrategien, Viralem Marketing usw. der Anbieterunternehmen beeinflusst (Marketingwissenschaft) oder als stark geprägt von Identitätsbildungsbedürfnissen, sozialer Konsumkommunikation und der gruppenspezifischen Konsumkultur, mit der man sich identifiziert, und ihren Normen und Moden (Konsumsoziologie).

Diese drei Grundansätze lassen sich an konkreten Beispielen so thematisieren, dass auch Lernende in der Sekundarstufe I sie verstehen können. Alle drei Ansätze kommen in der lebensweltlichen Erfahrung von Kindern und Jugendlichen vor und können für den multiperspektivischen Unterricht aufgegriffen werden. Beispiele dafür bieten Warentests aller Art, personalisierte Werbung bei Onlinehändlern und in sozialen Netzwerken, unterschiedliche Kulturen der Kleidung bei Kindern und Jugendlichen.

Auf ähnliche Weise kann aus normativ stark aufgeladenen Appellen, seine demokratischen Rechte auszuüben und an einer politischen Wahl teilzunehmen,

²⁵ Diese Multiperspektivität entsteht durch die Anwendung unterschiedlicher wissenschaftlicher Konzeptionen, Ansätze, Modelle, Theorien usw. Diese können komplementär, substitutiv oder kontrovers zueinander stehen. Sie unterscheidet sich von der sozialen oder personellen Multiperspektivität als der unhintergehbaren Perspektivität der Akteure und Betrachter (systematisiert nach Personen, Rollen, Geschlecht, Ethnien, Klassen, Interessengruppen, ...; vgl. Bergmann 2008). Diese personalisierte Perspektivität steht in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken meist im Zentrum, z. B. als Pluralismus der politischen Positionen oder in der methodischen Form des Perspektivenwechsels.

ein kühles Kalkül darüber werden, welchen individuellen Nutzen man von der Stimmabgabe hat.

Die *kategorialanalytische Form der Integration* nutzt gemeinsame oder ähnliche Kategorien, mit denen die sozialwissenschaftlichen Disziplinen arbeiten, um gesellschaftliche Phänomene zu beschreiben und zu analysieren. Das betrifft zum einen – für den schulischen Kontext verwendet – einfachere Kategorien wie Akteur, Organisation, Eigennutz, Konkurrenz, Kooperation oder Konflikt, zum anderen komplexere Kategorien wie Interesse, Institution oder Macht. Beim Themenkomplex Soziale Marktwirtschaft können beispielsweise die unterschiedlich akzentuierten Kategorien Institution, Partizipation, Ungleichheit und Gerechtigkeit im Zentrum stehen. Es dürfte unmittelbar einleuchten, dass auch bei drei getrennten Schulfächern Wirtschaft, Politik und Gesellschaft entschieden werden muss, wie der Erwerb gemeinsamer und ähnlicher sozialwissenschaftlicher Kategorien organisiert und zwischen den Fächern aufeinander bezogen werden soll. So betrachtet sind Formen einer kategorialanalytischen Integration immer notwendig.

Noch weit unterhalb des Anspruches einer kategorial angeleiteten Integration stellt sich das Problem, dass die sozialwissenschaftlichen Schulfächer – sofern sie in der Bildungspraxis überhaupt mit disziplinär definierten Kategorien arbeiten –, notwendigerweise bei den Lernenden Kategorienkonfusion oder den Rückfall in Alltagsbegriffe auslösen, wenn sie die inhaltliche Unterscheidung und unterschiedliche Anwendung gleich oder ähnlich lautender Kategorien nicht organisieren, sondern in den getrennten Schulfächern einfach parallel vermitteln. Das gilt etwa für Kategorien wie Organisation, Institution oder Macht. Die kategoriale Integration, d.h. eine wechselseitige Bezugnahme der Fächer in der Dimension des Kategorienerwerbs, ist also unumgänglich.

Problembezogene Integration

Stellt man ein gesellschaftliches Problem wie Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität oder Fremdenfeindlichkeit an den Anfang eines Lernprozesses und fragt danach, welche Beiträge die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, ihre Verfahren, Denkweisen, Theorien und Ergebnisse, zu seiner Analyse und Lösung anzubieten haben, praktiziert man eine Form der *problembezogenen Integration*.

So kann man etwa zum Problem der Langzeitarbeitslosigkeit Fragestellungen, Konzeptionen und Ergebnisse z.B. aus der Arbeitssoziologie, der Sozialpsychologie, der Arbeitsökonomie und der Politikfeldanalyse heranziehen und damit nicht nur unterschiedliche Dimensionen und Lösungsarten für dieses Problem erarbeiten, sondern auch die unterschiedlichen Definitionen des Problems, die sich aus diesen disziplinären Zugängen ergeben. Beim Themenkomplex Ver-

bändestaat wären etwa Politische Soziologie, Politische Ökonomie, Ökonomische Theorie der Politik, Politische Theorie oder Vergleichende Politikwissenschaft mögliche und sinnvolle disziplinäre und subdisziplinäre Bezüge. Auch bei eher als „persönlich“ eingeordneten Problemen wie der Berufswahl kann man nach disziplinären Lösungsbeiträgen fragen. Selbstverständlich muss man die disziplinären Zugriffe auf unteren Schulstufen auf exemplarische Aspekte, Dimensionen oder Perspektiven reduzieren, die gleichwohl den jeweiligen disziplinären Kern in verständlicher Form verkörpern.

Interdisziplinäres Arbeiten heißt also im Fall der problembezogenen Integration, dass die Lernenden die disziplinären Zugriffe miteinander kombinieren, um deren unterschiedliche und gemeinsame Beiträge zur Problemlösung zu erkennen und anzuerkennen, aufeinander zu beziehen, wechselseitig zu relativieren und hinsichtlich des Zusammenhangs von Disziplinarität, Problemdefinition und Problemlösung zu reflektieren. An der problembezogenen Integrationsform zeigt sich übrigens auch exemplarisch, dass die hier vorgestellten Integrationsformen idealtypischen Charakter haben und nicht immer trennscharf sind. Selbstverständlich kann man schon für die Problembeschreibung deskriptive und kategoriale Integrationsformen nutzen.

Exempel Sozialwissenschaften in NRW

Die nordrhein-westfälischen Richtlinien für Sozialwissenschaften (Sekundarstufe II) betrachten die problemorientierte Integration als die anspruchsvollste von drei Integrationsstufen, als interdisziplinäre Integration (MSWWF 1999, 13). Sie unterscheiden bisher explizit eine additive, komplementäre und interdisziplinäre Integration. Bei einem *additiven* Umgang mit den Bezugsdisziplinen werden die unterschiedlichen Zugriffsweisen, etwa von Soziologie, Ökonomik und Politikwissenschaft, im Lernprozess nebeneinander oder nacheinander herangezogen, um ein gesellschaftliches Problem zu definieren, zu dimensionieren, zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen. Laut neuem Kernlehrplan ist dies Aufgabe der Einführungsphase, sie „vermittelt zentrale fachspezifische Zugänge der drei Fachdisziplinen zu den sozialen, ökonomischen und politischen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler“ (MSW 2013, 12).

Wird eine Disziplin für eine Phase, ein Thema oder einen Kurs zur Leitdisziplin, erfüllen die übrigen Bezugsdisziplinen eine *komplementäre* Funktion, indem sie zu bestimmten Aspekten ihre disziplinspezifischen Perspektiven, Methoden, Ergebnisse und Einsichten ergänzen. Additive und komplementäre Integration schärfen das Bewusstsein von Disziplinarität.

Beherrschen die Lernenden die disziplinären Zugriffsweisen hinreichend, können diese in kontrollierter Form zusammengeführt werden, um ein komplexes Thema oder Problem *interdisziplinär* zu bearbeiten. Dies nennt der neue Kernlehrplan recht unscharf die Integration

„durch die Verschränkung politischer, soziologischer und ökonomischer Aspekte“ und formuliert dazu als „Methodenkompetenz“ der Schülerinnen und Schüler, sie „stellen fachintegrativ und modellierend sozialwissenschaftliche Probleme unter wirtschaftswissenschaftlicher, soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektive dar“ (MSW 2013, 12-13, 40).

3.3 Methodische Integration

Für den Kontext schulischen Lernens muss man zwei Formen der *methodischen Integration* berücksichtigen, die lernmethodische und die wissenschaftsmethodische Integration (Übersicht 4). In beiden Fällen handelt es sich vorwiegend um eine nur scheinbare Integration, da man auf die bestehenden gemeinsamen Methodenbestände der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken und der sozialwissenschaftlichen Disziplinen zurückgreifen kann.

Systematisch unterscheiden kann man die lernmethodische Integration und die wissenschaftsmethodische Integration. Bei der *lernmethodischen Integration* geht es darum, Aneignung und Anwendung der Lehr-Lern-Methoden, die sowohl von der politikdidaktischen wie von der wirtschaftsdidaktischen Forschung empfohlen werden, sinnvoll zu organisieren. Dazu gehören Methoden wie Rollenspiel, Fallstudie, Pro-Contra-Debatte, Hearing oder Modellanalyse, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik verfügen über einen Bestand an Lehr-Lern-Methoden, der weitestgehend identisch ist und sich bestenfalls durch die Anwendungsbeispiele unterscheidet (vgl. z.B. Arndt 2013, Bundeszentrale für politische Bildung 2007, Kuhn/Massing 2000, Kaiser/Kaminski 1999, Lange 2007, Reinhardt 2011, Retzmann 2011, Weber 1995). So sind etwa Betriebserkundung und Betriebspraktikum klassische transdisziplinäre Methoden in der sozialwissenschaftlichen Domäne (vgl. Feldhoff et al. 1990, Kleinwächter 1995, Mickel 2003, Zurstrassen/Becker 2013). Mit Blick auf die Schule und dort insbesondere für die Primarstufe und die Sekundarstufe I lassen sich also keine relevanten disziplinären Differenzen bei den Lernmethoden ausmachen.

Übersicht 4

Methodischer Integrationstyp

- lernmethodische Integration
 - Aneignung und Anwendung gemeinsamer Lehr-Lern-Methoden
- wissenschaftsmethodische Integration
 - Aneignung, Anwendung und Reflexion gemeinsamer sozialwissenschaftlicher Methoden
- Vergleich unterschiedlicher Akzentsetzungen in der vorherrschenden Methodenpraxis der Disziplinen

Ganz ähnlich²⁶ stellt sich Situation aus Sicht einer *wissenschaftsmethodischen Integration* dar, jedenfalls dann, wenn man diese Methoden aus Sicht ihrer schulischen Relevanz betrachtet. Auch hier gibt es einen sehr großen gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Methodenbestand (vgl. z. B. Bryman/Bell 2011, Diaz-Bone/Weischer 2015, Kromphardt et al. 1979, Litz 2003). Das trifft ganz besonders für die Betriebs-, Organisations-, Arbeits- und Konsumforschung zu (z. B. Erikson/Kovalainen 2008, Belk 2006, Belk et al. 2013, Cassell/Symon 2004, Kühl 2009, Fitchett/Davies 2013). Darunter finden sich eine Reihe schulrelevanter Methoden wie Verfahren der deskriptiven Statistik, Fallstudie, Planspiel, Befragung, Modellbildung, Simulation oder einfache spieltheoretische Experimente und Modelle. Mit Blick auf die allgemein bildende Schule verblassen die disziplinären Unterschiede, sieht man von Leistungskursen in der Sekundarstufe II ab. Auch hier steht man vor der Aufgabe, diejenigen der sozialwissenschaftlichen Methoden, die Lernende in der Schule erwerben sollen, sinnvoll auszuwählen, anzuordnen, Fächern zuzuordnen und aufeinander zu beziehen.

Damit scheint die methodische Integration ein Integrationstyp zu sein, der vergleichsweise unkompliziert zu organisieren und umzusetzen ist; jedenfalls ist er deutlich weniger anspruchsvoll als der paradigmatische Integrationstyp. Im sozialwissenschaftlichen Lernbereich oder in einem Rahmenfach Sozialwissenschaften kann (und muss) der Erwerb gemeinsamer Analysemethoden der sozialwissenschaftlichen Disziplinen systematisch geplant und auf unterschiedliche Fächer, Kurse oder Projekte aufgeteilt und als kumulativer Lernprozess organisiert werden. Man kann die Planung so anlegen, dass disziplinübergreifende Analysemethoden in unterschiedlichen disziplinären und thematischen Kontexten wiederholt angewendet und gefestigt werden.

3.4 Konzeptionelle Integration

Sozialwissenschaftliche Methodologien und Paradigmen – also fundamentale, grundlegend unterschiedliche sozialwissenschaftliche Konzeptionen – stehen im Zentrum des *konzeptionellen Integrationstypus* (Übersicht 5). Dieser Typ wird dann zur nur scheinbaren Integration, wenn man „integrativ“ auf Methodologien und Paradigmen zurückgreift, die zum gemeinsamen Kernbestand unterschiedlicher Sozialwissenschaften gehören; er leistet eine echte Integration, wenn man vergleichend mit unterschiedlichen Methodologien oder Paradigmen arbeitet.

²⁶ Zum Teil kann man Lernmethoden und sozialwissenschaftliche Methoden nur an ihrem Verwendungszusammenhang und ihrem Komplexitätsniveau unterscheiden, was sich an Beispielen wie Fallstudie, Planspiel und Experiment zeigen lässt.

Bei der *methodologischen Integration* analysiert man ein Problem oder Thema mit einer disziplinübergreifend verwendeten Methodologie oder im Vergleich von zwei Methodologien, beispielsweise den Grundideen des Methodologischen Individualismus oder des Methodologischen Holismus oder der verstehenden und der kritisch-rationalen Methode (vgl. Schützeichel 2009). Auch dann, wenn man mit fundamentalen Erkenntnisweisen arbeitet, etwa mit der quantitativ-statistischen Methodologie (s.u.), praktiziert man eine Form der methodologischen Integration, weil man eine überdisziplinäre Vorgehensweise nutzt.

Verglichen mit der methodischen Integrationsform stellt die methodologische Integration höhere Anforderungen an das Abstraktionsvermögen. Aber in elementarierter Form und an geeigneten Exempeln können beispielweise auch Grundlinien der hermeneutischen oder der kritisch-rationalen Denkfigur schon in der Sekundarstufe I erarbeitet und angewendet werden, etwa in Form eines zweistufig (oder alternierend) organisierten Lernweges, in dessen Verlauf ein Phänomen wie geschlechtsspezifisches Konsumverhalten am Beispiel der Taschengeldverwendung zunächst mit einer verstehend-interpretierenden Herangehensweise und dann in einem einfachen hypothesenprüfenden Verfahren bearbeitet und beide Vorgehensweisen thematisiert und reflektiert werden.

Übersicht 5

Konzeptioneller Integrationstyp

- methodologische Integration
 - Aneignung und Anwendung einer überdisziplinären Denkmethode/Erkenntnisweise
 - z.B. Umweltschutzpolitik in der Perspektive des Methodologischen Individualismus
 - vergleichende Aneignung und Anwendung von disziplinären Denkmethoden
- paradigmatische Integration
 - Aneignung und Anwendung gemeinsamer sozialwissenschaftlicher Paradigmen
 - z.B. Krise des Steuerstaates aus Sicht des Institutionalismus oder der Rational-Choice-Theorie
 - vergleichende Aneignung und Anwendung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Paradigmen
 - z.B. privater Konsum / Haushalt aus Sicht der Ökonomischen Verhaltenstheorie und des Alten Institutionalismus
 - z. B. Umweltpolitik aus Sicht des Ordoliberalismus, der Staatsversagenstheorie, des Advocacy-Koalitionen- oder des Diskursanalyse-Ansatzes (vgl. Pesendorfer 2007)

Sechs fundamentale Erkenntnisweisen

Die methodologische Integrationsform kann man mit einem Vorschlag von Hans-Jürgen Pandel illustrieren.

Er hat zum Problem der *interdisziplinären* Integration im Kontext der Kulturwissenschaften vorgeschlagen, fachdidaktisch mit sechs grundsätzlich unterschiedlichen Erkenntnisweisen zu arbeiten: der historisch-hermeneutischen, der kritisch-dialektischen, der empirisch-analytischen, der quantitativ-statistischen, der narrativ-faktualen sowie der empathisch-fiktionalen Erkenntnisweise (Pandel 2001). Es ist für die hier verfolgte Fragestellung nicht wichtig, ob gerade diese Unterscheidung überzeugt oder andere überlegen wären. Wichtig ist vielmehr zu fragen: Was folgt daraus, wenn man eine Erkenntnisweise zum Leitprinzip sozialwissenschaftlichen Lernens wählt, sei es für eine Klassenstufe, ein Teilfach, ein Generalthema oder ein Projekt? Man hat ein integrierendes methodologisches Prinzip, ein Integrationsinstrument gewonnen, das sozialwissenschaftliches Lernen – vorübergehend – als dominierende Perspektive leitet. Disziplinäre Gegenstände und Probleme werden zu Anwendungsfällen für die allgemeine, überdisziplinäre Erkenntnisweise (oder für den Vergleich mehrerer Erkenntnisweisen).

Ich nehme die *quantitativ-statistische* Erkenntnisweise als ein Beispiel für die methodologische Integrationsform (vgl. Hedtke 2003). Wir finden sie als prominentes methodologisches Muster in Disziplinen aus unterschiedlichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Großdisziplinen, etwa in Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftssoziologie, Vergleichender Politikforschung, Wahlforschung oder Quantitativer Wirtschaftspolitik. Aus fachdidaktischer Sicht ist wenig relevant, in welchem bezugsdisziplinären Rahmen die Lernenden diese Erkenntnisweise erwerben. Wenn sie die quantitativ-statistische Erkenntnisweise am Beispiel wirtschaftsgeschichtlicher Fragen erlernen, anwenden und reflektieren, können sie sie beispielsweise auf Wahlforschung oder Wirtschaftspolitik übertragen.

Eine solche wirtschaftsgeschichtliche Frage ist z.B., ob es eine „Industrielle Revolution“ im 19. Jahrhundert gab oder nicht, wie man Merkmale für ihre „revolutionären“ Qualitäten bestimmt und woran man sie messen kann. Haben die Lernenden das Handwerk der quantitativ-statistischen Herangehensweise in elementaren Grundzügen erlernt, können sie diese Erkenntnisweise auf die Frage übertragen und entsprechend anwenden, ob am Ende des 20. Jahrhunderts eine „Informationstechnische Revolution“ stattgefunden, ob sich eine revolutionäre „New Economy“ gebildet hat oder ob und wenn ja, in welcher Hinsicht man berechtigterweise von einer Hypertrophie des Wohlfahrtsstaates sprechen kann.

Aus Sicht der *narrativ-faktualen* Erkenntnisweise (vgl. dazu Rüsen 1996) stellt man ganz andere Fragen zum gleichen Themenkomplex. Wie wurde durch das historische Erzählen realer vergangener Vorkommnisse die Vorstellung von einer „Industriellen Revolution“ konstruiert? Wie hat dieses Erzählen die Ereignis-

nisse, die sich in der historischen Zeit abgespielt haben, in einen inneren Zusammenhang gestellt und ihnen damit einen Sinn gegeben? Was ist die Orientierungsfunktion, die der spezifische erzählte Sinn des Vergangenen für die Gegenwart hat?²⁷ Ohne weiteres ließe sich diese Erkenntnisweise etwa auf die zeithistorischen und politischen Erzählungen zur Sozialen Marktwirtschaft in Deutschland anwenden (vgl. Mikfeld/Turowski 2009, Nonhoff 2006). Die konventionelle Wirtschaftsdidaktik unternimmt erhebliche Anstrengungen, Schülerinnen und Schüler an diese Ordnungserzählung glauben zu machen, die Vermittlung ökonomischen Wissens soll die Akzeptanz dieser Ordnung und den Glauben an die Einzigartigkeit und Überlegenheit der deutschen politischen Ökonomie stärken (Albers 2011, 2-3; Weyland 2012, 168-169, Kaminski 2012, 186-189). Auch die strategische Neuerzählung der Finanzkrise als Staatsschuldenkrise gehört zu den Bemühungen um narrative Vorherrschaft im politischen Diskurs.

Die zweite Form des konzeptionellen Integrationstyps ist die *paradigmatischer Integration*. Man integriert paradigmatisch, wenn man ein Phänomen, Problem oder Thema mit Hilfe eines disziplinübergreifend vertretenen Paradigmas oder vergleichend mit mehreren disziplinären dominanten Paradigmen darstellt und bearbeitet²⁸. Ein Beispiel für die disziplinübergreifende Variante ist das Zwillingssparadigma Ökonomische Verhaltenstheorie/Rational Choice-Theorie, das sich sehr gut für eine Anwendung in politikwissenschaftlicher, soziologischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive eignet (vgl. Braun/Gautschi 2011; Diekmann/Voss 2004, Hill 2002, Kunz/Druwe 1994, Oppenheimer 2012; Hedtke 2002a und 2004a). Das Sammelparadigma des Institutionalismus kann man in seinem Basisideen als disziplinübergreifend verstehen, man kann es aber auch nach einer (vereinfachten) soziologischen und ökonomischen Variante differenzieren, je nachdem, in welchen intentionalen Zusammenhang mit damit arbeitet (vgl. Edeling 1999, Eymard-Duvernay 2002, Hall/Taylor 1996, Mäki et al. 1993, Nee 2005, Nielsen 2001, Schmid/Maurer 2006).

Für die Verwendung in schulischen Lernzusammenhängen, insbesondere in unteren Klassenstufen, verlieren manche der Unterscheidungen erheblich an Relevanz, die in der wissenschaftlichen und paradigmatischen Auseinandersetzung hoch gehalten werden, sodass man sich in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II beispielsweise mit dem ge-

meinsamen Kerninhalt von Ökonomischer Verhaltenstheorie und Rational Choice Theorie begnügen und beide zusammenfassen und wie *ein* Paradigma verwenden kann, ohne in irgendeiner Weise auf unterschiedliche Richtungen und Differenzierungen eingehen zu müssen. Das mag man in Leistungskursen mit soziologischem oder wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt anders handhaben.

In den Auseinandersetzungen um die Frage, ob ein eigenes Schulfach Wirtschaftslehre erforderlich ist, haben einige Vertreter der Wirtschaftsdidaktik nachdrücklich die Ökonomische Verhaltenstheorie als den Kern ökonomischer Bildung hervorgehoben und damit für deren schulfachliche Eigenständigkeit geworben (Karpe/Krol 1997 und 1999, Krol 2001, z.T. auch Kruber 2000). Dieses Paradigma, das keineswegs nur auf ökonomische Phänomene oder nur auf den Wirklichkeitsbereich Wirtschaft angewendet werden kann und soll, sondern einen universellen Anspruch erhebt, wurde in diesem Zusammenhang zum Argument dafür, politische und ökonomische Bildung in der Schule zwei unterschiedlichen Fächern zuzuordnen. In der hier vorgelegten Beschreibung von Integrationstypen und -formen liefert die Ökonomische Verhaltenstheorie dagegen ein gutes Beispiel dafür, wie man ökonomische und politische Bildung paradigmatisch integrieren kann, indem man sie als ein in allen drei sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen prominentes Paradigma anwendet.

Es liegt nahe, die paradigmatische Integration in erster Linie als eine Integrationsform zu verstehen, die mindestens zwei Disziplinen einschließt, also als interdisziplinäre Integration. Paradigmatische Integration ist aber auch *innerhalb* von einzelnen Disziplinen relevant (*intradisziplinäre* paradigmatische Integration). Im Feld der Sozialwissenschaften steht schon jeder monodisziplinäre Ansatz für sich genommen vor dem unausweichlichen Problem – sei es mit Blick auf die schulische Bildung oder auf die hochschulische Ausbildung in diesem Fach –, die unterschiedlichen Erkenntnisweisen und Paradigmen, die es in der jeweiligen Einzeldisziplin gibt, auf die er sich bezieht, zu integrieren. d.h. zueinander systematisch in Bezug zu setzen. Denn alle sozialwissenschaftlichen Disziplinen sind grundsätzlich pluralistisch strukturiert und unterscheiden sich allenfalls darin, wie ausgeprägt der paradigmatische Pluralismus in einer Einzeldisziplin jeweils ist und wie deutlich man ihn, von außen betrachtet, sehen kann. Die Probleme, die sich einer intradisziplinären paradigmatischen Integration stellen, muss ich hier unberücksichtigt lassen (vgl. dazu Hedtke 2002b).

3.5 Intentionale Integration

Schließlich kann man einen weiteren Integrationstypus unterscheiden, der sich dadurch kennzeichnen lässt, dass er seine Bemühungen um Integration ge-

²⁷ Nur zur besseren Vorstellbarkeit unterschiedlicher Erkenntnisweisen: Im *empathisch-fiktionalen* Zugang zum Themenkomplex Industrielle Revolution würden Lernende danach fragen, wie ihre Phänomene und Folgen im literarischen Realismus und in der Malerei des Realismus oder Impressionismus aufgegriffen, imaginiert und gestaltet wurden.

²⁸ Eine exemplarische Studie für den Zusammenhang von wechselnden Paradigmen und unterschiedlichen Umweltpolitiken in Österreich präsentiert Pesendorfer (2007).

zielt daran orientiert, wie sie zu einer übergeordneten Zielvorstellung passen. In der Perspektive des intentionalen Integrationstyps richten sich Entscheidungen über die Integration im sozialwissenschaftlichen Lernfeld danach, ob und wie sie dazu beitragen, allgemeine Ziele zu erreichen; dazu gehören in erster Linie ein Leitbild sozialwissenschaftlicher Bildung (oder mehrere Teil-Leitbilder) oder ein Set spezifischer sozialwissenschaftlicher Kompetenzen (Übersicht 6).

In diesem Sinne kann man von einer *leitbildbezogenen Integration* sprechen, wenn man wesentliche Elemente etwa der Fächer Politik und Wirtschaftslehre so aufeinander bezieht, dass sie in sinnvoll abgestimmter und explizit begründeter Weise dazu beitragen, dass sich die Lernenden beispielsweise den gemeinsamen Anforderungen der Leitbilder einer mündigen Bürgerin und einer mündigen Wirtschaftsbürgerin annähern. Andere Leitbilder, die diese Form von Integration anleiten können, sind z.B. die Aktivbürgerin, political literacy, economic literacy oder die sozialwissenschaftlich gebildete Persönlichkeit. Es liegt auf der Hand, dass es äußerst sinnvoll ist, wenn die Fachdidaktikwissenschaften ein gemeinsames Leitbild für das sozialwissenschaftliche Feld entwickeln. Dann können sie die Beiträge definieren, ordnen und evaluieren, die aus den einschlägigen Schulfächern dazu zu leisten sind.

Übersicht 6

Intentionaler Integrationstyp

- leitbildbezogene Integration
 - Verbindung von Wissensbeständen aus einzelnen Wirklichkeitsbereichen oder Disziplinen zur Annäherung an ein (zumindest teilweise) gemeinsames Leitbild der sozialwissenschaftlichen Schulfächer
 - z.B. die sozialwissenschaftlich gebildete, interventionsfähige Bürgerin
- kompetenzorientierte Integration
 - Verbindung multidisziplinärer Elemente zum Erwerb spezifisch sozialwissenschaftlicher Kompetenzen
 - z.B. Fähigkeit, soziale (ökonomische, politische, gesellschaftliche) Phänomene als soziale Konstrukte zu analysieren leitbildbezogene Integration

Etwas weniger komplex als die leitbildbezogene ist die *kompetenzorientierte Integration*. Sie lässt sich gut am Beispiel einer sozialwissenschaftlichen Methodenkompetenz illustrieren. Wenn sozialwissenschaftliche Methoden einen gemeinsamen Bestand unterschiedlicher Disziplinen bilden, kann man ohne große Schwierigkeiten eine gemeinsame sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz formulieren. Dann muss man in einem integrativen Konzept darlegen, wie die komplementären Beiträge des Metho-

denlernens zu organisieren und aufeinander zu beziehen sind, die die einzelnen Fächer dazu leisten sollen. Dies gilt jedenfalls dann, wenn man den Anspruch unterstellt, schulische Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld intentional und wirkungsbezogen zu ordnen. Ähnlich kann man ökonomisches und politisches Lernen gezielt daraufhin integrieren, dass sie durch inhaltlich und methodisch konkret abzustimmende Lehr-Lern-Sequenzen dazu beitragen, dass die Lernenden die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder Konfliktfähigkeit entwickeln. Auch die Urteilskompetenz, sei sie als politische, ökonomische, gesellschaftliche oder sozialwissenschaftliche akzentuiert, verlangt nach einem integrativen Konzept, das darlegt, auf welche Weise die getrennten, verbundenen oder integrierten Schulfächer eines Bildungsganges zu dieser Urteilskompetenz beitragen. Das Beispiel Urteilsfähigkeit zeigt auch, dass die Übergänge zwischen leitbild- und kompetenzorientierten Integrationsformen fließend sind, insbesondere dann, wenn Leitbilder durch Kompetenzen definiert werden. –

Der Sinn einer Typologie von Integrationsformen

Was kann die hier entwickelte und skizzierte Typologie integrativer Formen des Lehrens und Lernens in der Domäne Sozialwissenschaften leisten? Zunächst kann man sie als ein heuristisches Instrument nutzen, um die Möglichkeiten und Chancen der Integration ökonomischer und politischer (und gesellschaftlicher) Bildung zu nutzen, die man ohne sie leicht übersieht. Die Typologie lässt sich auch für diagnostische Zwecke einsetzen, z.B. bezogen auf die Analyse von Curricula oder Lehr-Lern-Planungen. Sie hilft zu klären, welche Formen möglich sind und mit welchen Formen die Akteure gerade argumentieren oder handeln. Insofern dient sie auch der professionellen Selbstreflexion.

Für konstruktive Zwecke eignet sich die Integrations-typologie, weil sie dem verbreiteten Integrationspessimismus Ideen entgegensetzen kann, wie Integration erfolgreich funktionieren kann, und damit die Entwicklung von Richtlinien oder schulinternen Rahmenplänen erleichtert. Schon die theoretische Analyse der unterschiedlichen Integrationsformen und ihre breite Basis in den Sozialwissenschaften zeigt die Vielfalt der Möglichkeiten, das Holdingkonzept Sozialwissenschaften als domänenspezifischen Ansatz auszugestalten. Dies ist besonders dann hilfreich, wenn man nicht über ein eigenes Schulfach für jede sozialwissenschaftliche Disziplin verfügt; das ist bisher nirgends realisiert und auch zukünftig ist eine solche Zersplitterung der Studentafeln unwahrscheinlich (Hedtke/Uppenbrock 2011).

Man sieht auch, dass man mehrere Formen der Integration miteinander kombinieren kann, z.B. die

fachliche, problemorientierte und paradigmatische Integrationsform. Eine fachlich-zeitliche Integrationskombination lässt beispielsweise getrennte, einjährige disziplinäre Einführungskurse in einer multidisziplinär oder interdisziplinär zu bearbeitenden Lernaufgabe münden, für deren Bearbeitung die erworbenen disziplinären Kompetenzen erforderlich sind.

Aus Sicht der Fachdidaktikwissenschaften ist die Typologie zugleich eine Aufforderung zu theoretischer und empirischer Forschung. Theoretisch müssen Anschlüsse zur Wissenschaftstheorie und zur Wissenschaftsforschung, insbesondere zu Forschungen über Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, aber auch zur Metatheorie der Sozialwissenschaften und ihrer Disziplinen, gefunden werden. Empirisch geht es um die Fragen, welche Integrationsformen für welche Lernendengruppe, in welcher Lernphase und für welche Leitbilder, Kompetenzen und Ziele geeignet sind.

4 Folgen einer Integration von politischer und ökonomischer Bildung

In der konzeptionellen Debatte um die Integration ökonomischer und politischer Bildung vertritt ein Teil der Politikdidaktikerinnen eine integrationsoptimistische Position und behauptet, ökonomische Bildung sei in der politischen Bildung grundsätzlich gut aufgehoben (Hartwich 2000, Reinhardt 2000, GPJE 2004a, 10). In weiten Bereichen aber herrschen skeptische bis pessimistische Positionen, ganz im Gegensatz zu den eher integrationsoptimistischen 1970er Jahren (z.B. Holtmann 1972, Schörken 1974 und 1978). So erwarten etwa Vertreterinnen der Wirtschaftsdidaktik von einer Integration ökonomischer und politischer Bildung fast nur negative Folgen (vor allem Kaminski), während eine große Gruppe von Politikdidaktikerinnen ein Abweichen von einem auf Politikwissenschaft fokussierten Konzept für schädlich hält (Masing 1995, 2000 und 2002, Weißeno 2002, Breit 2004, Deichmann 2004, Detjen et al. 2012). So argumentiert etwa Breit nachdrücklich, dass das „Kurzfach Politische Bildung“ durch eine Erweiterung „um Wirtschaft, Gesellschaft und Recht nicht verwässert werden darf“ und spricht von drei Fächern Wirtschaft, Gesellschaft, Politik (Breit 2004, 44 f.). Zum Beispiel sieht er Lehrerinnen und Schülerinnen durch ein Fach Sozialwissenschaften „hoffnungslos überfordert“ (S. 47)²⁹ und erklärt, „Politikwissenschaft (ist) die Bezugswissenschaft des Unterrichtsfaches Politische Bildung“ (S. 37). Breit lehnt es ab, das Unterrichtsfach Politische Bildung gleichberechtigt um den Bereich Wirtschaft oder die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft zu ergänzen (S. 37). Das kann man als ein politikdidaktisches Plädoyer für die Einführung

²⁹ Aus dieser Sicht müsste man erst recht den integrierten Sachunterricht in der Grundschule, der meist Gesellschafts- und Naturwissenschaften umfasst, als Schul- und als Studienfach abschaffen.

eines eigenständigen Faches Wirtschaftslehre lesen (ähnlich Weißeno 2002, 29) – und genau genommen sogar noch für ein drittes Fach, Gesellschaftslehre. Damit kommen einige Integrationskritiker von beiden fachdidaktischen Seiten implizit oder explizit zu demselben Resultat: Man braucht zwei getrennte Schul- und Studienfächer Politik und Wirtschaft. Die Kritiker auf beiden Seiten vertreten nur ihre eigenen engen Fachinteressen, was mit den dann von den üblichen Integrationsfächern übrigbleibenden fachlichen Resten Recht, Gesellschaft und Medien passiert, interessiert sie nicht. Die hier entfaltete Integrationstypologie lässt dagegen darauf hoffen, dass durchdachte und differenzierte Konzepte für eine Integration die beklagten Nachteile nicht nur lindern, sondern sogar aufheben könnten. Diese Hoffnung soll im Folgenden kurz begründet werden.

An *Klagen über Nachteile* einer Integration von ökonomischer und politischer Bildung herrscht kein Mangel. Zunächst wird man fragen müssen, ob diese Klagen jenseits fachlobbyistischer Rhetorik auch fachdidaktikwissenschaftlich und unterrichtspraktisch überzeugen; das kann hier nicht vertieft werden. Die meisten Klagen enthalten implizit empirische Behauptungen und Fragen, sind aber nicht empirisch fundiert, abgesehen von den Defiziten ökonomischer Inhalte und wirtschaftlicher Bildung, die in den wenigen Lehrplananalysen und Wissenstests dargestellt werden (z.B. Schlösser/Weber 1999, Würth/Klein 2001, Sczesny/Lüdecke 1998). Hinzu kommt, dass grundlegende theoretische Fragen einer Integration fachdidaktisch ungeklärt sind; das sollte meine Argumentation zeigen. Zu Aspekten wie fächerübergreifendes und interdisziplinäres Lernen im sozialwissenschaftlichen Feld hat es leider seit langem kaum Erkenntnisfortschritte in den Fachdidaktikwissenschaften gegeben³⁰. Gelegentlich werden altbekannte Positionen in prägnanterer Polemik vorgetragen, was bestenfalls den Unterhaltungswert der Texte zu steigern vermag (vgl. Kaminski 2002, 66)³¹.

Ein Teil der als Nachteile beklagten Folgen, die durch eine Integration der ökonomischen in die politische Bildung (oder umgekehrt der politischen in die ökonomische Bildung) entstehen können, erweist sich entweder als nicht spezifisch für diesen Fall, weil sie für viele Schulfächer zutreffen, also fachunspezifisch sind, oder als nicht veränderbar. Insoweit, als sie Unspezifisches oder Unveränderbares beklagen, kann man diese Einwände vernachlässigen. Zu ihnen gehört beispielsweise die einschlägige Klage über zu viel Lernstoff und zu wenig Lernzeit für das eigene

³⁰ Ich habe zumindest versucht, das Problem der Interdisziplinarität und Integration theoretisch aus neuen Perspektiven zu bearbeiten (Hedtke 2002).

³¹ Es ermüdet, immer wieder dieselben Thesen zu lesen, ohne dass sie differenziert und weiterentwickelt werden (z.B. Kaminski 1990, 266-268; 1999, 191-194; 2001a, 50-52, Kaiser/Kaminski 2003, 35 f. sowie in Kaminski 1977, 97-140).

Fach, sei es mit Blick auf die Gruppe der Schülerinnen, der Studentinnen, der Lehrerinnen oder der Professorinnen. Auf der Schulebene wird sich daran durch die Teilung des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes in zwei oder mehr getrennte Schulfächer nichts ändern lassen, solange sich das fächergruppenspezifische Gesamtstundenvolumen nicht erhöht – und daran ist unter den gegenwärtigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht zu denken.

An die Klage über die Knappheit schließt die Kritik an, dass ein Disziplinenmix bei allen Personengruppen nur informierte Dilettanten produzieren könne. Dieser Vorwurf überzeugt kaum. Erstens müssten Kriterien angegeben werden, an denen man den Dilettantismusgrad messen kann; die können aber nur mit Blick auf die angestrebten Kompetenzen und die wiederum nur mit Blick auf die Arbeitsfelder der Absolventen bestimmt werden. Zweitens stehen auch monodisziplinäre Studiengänge, soweit sie eine Großdisziplin wie Wirtschaftswissenschaften oder Soziologie umfassen, vor dem Problem, dass die Schere zwischen der Summe der Semesterwochenstunden eines Studiums einerseits und dem Umfang und Differenzierungsgrad des disziplinären Wissens immer schneller immer weiter auseinander klafft. Drittens hat es das Studienfach Sozialwissenschaften hier keineswegs besonders schwer: Ist eine Englischlehrerin weniger Dilettantin in den Disziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik und Landeskunde als eine Sozialkundelehrerin in Volkswirtschaftslehre und Politikwissenschaft?

Viertens steigt mit der Zahl der Schulfächer in der sozialwissenschaftlichen Domäne notwendigerweise der durchschnittliche Anteil fachfremd erteilten Unterrichts, weil die Lehrerinnen und Lehrer künftig „schmäler, aber tiefer“ studiert haben werden. Für zwei getrennte Fächer Politik und Wirtschaft müssten die Schulen dann jeweils speziell ausgebildete Lehrer einstellen, was sich kleine und mittlere Schulen nicht leisten können. In dieser Hinsicht erreicht man durch separate Fächer das Gegenteil des damit Intendierten („Fachlehrer-Paradox“, Hedtke/Uppenbrock 2011, 17-20).

Angesichts der methodischen und inhaltlich-konzeptionellen Gemeinsamkeiten der sozialwissenschaftlichen Disziplinen kann man viertens auch die akademische Lehre teilweise integrativ reorganisieren. Fünftens trifft der Dilettantismusvorwurf pauschal auf alle multidisziplinären Studiengänge, die ja auch außerhalb des Lehrerstudiums sehr zahlreich angeboten werden. Solange die *echten und relevanten* Disziplinaritäten im Grundsatz gewahrt, die Formen der Integration sorgfältig gewählt und kontrolliert umgesetzt sowie differenziert und kritisch reflektiert werden kann ich keine problematische Sondersituation des Studienfaches Sozialwissenschaften erkennen.

Auch die Befürchtung, im Rahmen einer multidisziplinären und integrativen Konzeption sozialwissenschaftlichen Lernens nach meiner Formel „gemein-

sam und unterschieden“ die fachliche und disziplinäre Identität zu verlieren, halte ich für unbegründet. Ganz im Gegenteil: Nur im Rahmen eines Faches Sozialwissenschaften, das disziplinär unterschiedenes Lernen einerseits sicherstellt und andererseits die unterschiedlichen Disziplinaritäten explizit und konkret aufeinander bezieht, miteinander vergleicht, anwendet und reflektiert, kann das Spezifische der Disziplinen überhaupt vergleichend wahrgenommen und systematisch erarbeitet werden. Solange sozialwissenschaftliche Fächer nebeneinander existieren und auf integrative Anstrengungen verzichten, finden die Lernenden zu den Charakteristika einer Disziplin bestenfalls über isolierte Selbstbeschreibungen des Einzelfaches Zugang, denen vielleicht noch eine verzerrte Fremdbeschreibung anderer Fächer hinzugefügt wird.

Im Zwischenraum zwischen zwei unverbundenen Schulfächern (und Disziplinen im Studium), z.B. Wirtschaft und Politik, kann die Differenz der Disziplinaritäten nicht geklärt werden, dieser Zwischenraum ist didaktisches und curriculares Niemandsland, das brach liegt und in dem nicht gelernt wird. Dagegen gehört der Raum zwischen den Disziplinen systematisch zu einem Fach Sozialwissenschaften hinzu, erst durch ein solches Fach oder einen entsprechenden Lernbereich wird er organisierbar, lehr- und lernbar sowie gestaltbar. Denn der institutionelle und organisatorische Rahmen des Schulfaches (wie des Studienfaches) benennt dafür Zuständigkeiten und Zuständige. Dass – mit Blick auf Sekundarstufe I und II – ein Rahmenfach Sozialwissenschaften auch phasenweise getrennte Unterfächer enthalten kann oder muss, um systematisch-fachliches, kumulatives Lernen zu erleichtern, ist selbstverständlich.

Genau darin liegt auch der Grund dafür, dass man einem Konzept von Sozialwissenschaften, das meiner Forderung „gemeinsam und unterschieden“ folgt, nicht vorwerfen kann, es biete keine Möglichkeiten, in ein Fach oder eine Denkweise systematisch und kumulativ einzuführen. Ob und wann dies sinnvoll ist, ist eine lernkulturelle und eine empirische Frage, ob und wann dies geschieht, eine bildungspolitische.

Synergien durch Integration

Im Rahmen einer Integration von ökonomischer und politischer Bildung ergeben sich eine Reihe von Möglichkeiten, *Synergieeffekte* zu erzielen. Das lässt sich am Beispiel der schulfachlichen, der sequentiellen, der methodischen und der paradigmatischen Integration zeigen; sie führen zu Synergieeffekten, indem man das Methodenlernen fächerübergreifend koordiniert, fremdfachliche Voraussetzungen für fachliches Lernen organisiert sowie inhaltliche Doppelungen vermeidet.

Ein erster Synergieeffekt liegt darin, dass es in einem einheitlich regierten Schulfach Sozialwissenschaften

(das, es sei noch einmal betont, auch aus phasenweise unterschiedlichen Teilfächern bestehen kann) leicht fällt, den Erwerb der sozialwissenschaftlichen Arbeitstechniken und Methoden sowie der fachspezifischen Lehr-Lern-Methoden effektiv und zeitsparend zu organisieren. Da in diesem Bereich die Unterschiede zwischen ökonomischer und politischer Bildung minimal sind, kann die eine systematisch auf das zurückgreifen, was im Rahmen der anderen erarbeitet wurde. Optimal ist es, eine Serie integrierter Methodenmodule der sozialwissenschaftlichen Bildung zu konzipieren und sinnvoll auf die Fächer zu verteilen.

Ein zweiter Synergieeffekt gründet darauf, dass fachzentrierte Themen und Analysen meist nur dann angemessen bearbeitet werden können, wenn dabei auch die relevanten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die nicht von diesem Schulfach selbst, sondern von einem komplementären Fach erschlossen werden. Es geht hier also um die Zulieferfunktion, die notwendig ist, um eine fachliche Problemstellung fremdfachlich angemessen zu ergänzen oder zu rahmen. Viele Fragestellungen einer Institutionenökonomik, die beispielsweise auf den Ordnungsrahmen der Sozialen Marktwirtschaft bezogen wird (vgl. Kaminski 2001, Kaminski/Eggert 2008), sind einer Lerngruppe in der Sekundarstufe II nur dann zugänglich, wenn sie die institutionellen Rahmenbedingungen des politischen Systems der Bundesrepublik kennt. Umgekehrt kann sie sich nur dann angemessen mit Problemen der Gesundheitspolitik auseinandersetzen, wenn sie über eine Vorstellung der ökonomischen Rahmenbedingungen dafür verfügt, vor allem der Wirtschaftsordnung, der typischen Mischung aus Markt, Hierarchie und Netzwerk sowie der verhandelten Nachfrage. In einem einheitlich regierten Schulfach können Lernsequenzen so arrangiert werden, dass die „fremdfachlichen“ Zulieferungen auch so verfügbar sind, wie sie benötigt werden; jedenfalls fällt das wesentlich leichter, als wenn man es mit isolierten Einzelfächern zu tun hat.

Sehr eng damit verbunden ist ein dritter Synergieeffekt: Ein Rahmenschulfach Sozialwissenschaften kann inhaltliche Doppelungen vermeiden, indem es die Form der orientierenden Integration nutzt. Das gilt zum einen für die Aspekte der institutionellen Rahmenbedingungen von Wirtschaft und Politik, die in beiden Bildungen traditionellerweise behandelt werden, z.B. Aspekte aus den Inhaltskomplexen Soziale Marktwirtschaft oder Europäische Union. Das gilt zum anderen für die Politikfelder, die traditionellerweise sowohl Gegenstand ökonomischer als auch politischer Bildung sind. In solchen Politikfeldanalysen müssen die unvermeidbaren Basisinformationen nur einmal erarbeitet werden, etwa das deutsche Steuersystem für den Bereich Steuerpolitik, das Alterssicherungssystem für die Rentenpolitik oder das System der Arbeitsbeziehungen und das Arbeitsrecht für die Arbeitsmarktpolitik. Hinzu kommt, dass man auch

Teile der Problemexposition nicht für jeden disziplinären Zugriff neu entwickeln muss; auch die problemorientierte Integrationsform macht also Synergien möglich.

Im Übrigen: Wo können disziplinäre Zugriffe ihre jeweiligen Charakteristika besser demonstrieren als dann, wenn sie parallel an einem gemeinsamen gesellschaftlichen Problem arbeiten, dies aber aus der Sicht und mit den Mitteln unterschiedlicher Disziplinen und Paradigmen? Wo kann der Mehrwert von Multiperspektivität und Interdisziplinarität besser nachgewiesen werden, als ausgehend von einem solchen Arrangement? Grundsätzlich kann man auch hier wieder – bis zum empirischen Gegenbeweis – unterstellen, dass die Fähigkeit, bewusst zwischen elementaren fachlichen Perspektiven, Denkweisen und Weltansichten zu wechseln, leichter erworben werden kann, wenn dies in einem systematisch darauf ausgelegten Rahmen organisiert wird und nicht den Zufällen von Absprachen zwischen autonomen Schulfächern überlassen bleibt.

Rationalhandlungstheorie: Einmal lernen reicht

Viertens kann auch die paradigmatische Integrationsform Synergieeffekte bewirken. Nehmen wir die Forderung als Beispiel, dass jede Schülerin am Ende der Sekundarstufe I die elementaren Grundzüge der Ökonomischen Verhaltenstheorie / Rational-Choice-Theorie (ÖVT/RCT) auf einfache ökonomische oder politische Fragestellungen anwenden können sollte. Diese Fähigkeit gehört aus meiner Sicht zu einer sozialwissenschaftlichen Grundbildung. Für diesen Zweck reicht es aber völlig, wenn die Schülerin entweder die ökonomische oder die soziologisch-politikwissenschaftliche Variante der ÖVT/RCT kennen lernt, beide Varianten in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Teilfächern zu erarbeiten wäre Zeitverschwendung. In welchem Teilfach oder mit welchem fachlichen Akzent es vermittelt werden soll, hängt von übergeordneten Zielen ab. Wenn etwa *konstraintuitive* sozialwissenschaftliche Einsichten ein wichtiges Bildungsziel sind, würde man das ÖVT/RCT-Paradigma bevorzugt im Rahmen der politischen Bildung erarbeiten, denn dass *Wirtschaftsakteure* ökonomisch denken und handeln, weiß das Alltagsbewusstsein schon von alleine.

Fünftens kann man durch Integration dann Synergieeffekte erzielen, wenn man das in beiden Fachdidaktiken vertretene Konzept anwendet, vorhandene Alltagsvorstellungen der Lernenden im Unterricht systematisch aufzugreifen und aufzuarbeiten (Karpe/Krol 1999; Behrmann et al. 2004a). Denn ökonomische und politische Bildung in den Schulen haben es mit einer Reihe von nahezu identischen Typen alltags-theoretischen Fehlverstehens zu tun. Dazu gehören in erster Linie die Gleichsetzung von privatem und öffentlichem Handeln und den dafür geltenden Re-

geln, der Kurzschluss von Mikrophänomenen auf Makrozusammenhänge, die Illusion der individuellen Autonomie, die These, Wirtschaft und Politik seien grundsätzlich unmoralische Handlungsfelder, sowie der Hang dazu, die vielgestaltige Differenz von Theorie und Praxis umstandslos zugunsten eines Primats der Praxis einzuebnen. Solche gemeinsamen, politisch und ökonomisch relevanten Fehlvorstellungen der Schülerinnen zum konkreten Startpunkt für sozialwissenschaftliche Lernprozesse zu machen, scheint mir ein sehr aussichtsreiches Projekt mit zahlreichen Synergieeffekten zu sein. Es ist dann die Aufgabe der beiden Fachdidaktikwissenschaften, konzeptionell und empirisch zu prüfen, welche der relevanten „mangelhaften“ Alltagstheorien in welchem Kontext und mit welchen Verfahren am besten zu bearbeiten sind.

Abschließend möchte ich betonen, dass die hier vorgebrachten Argumente für mögliche Synergieeffekte, die sich durch eine Integration von ökonomischer und politischer Bildung ergeben, zugleich empirische Fragen stellen, die erst noch zu klären sind.

Vor dem Hintergrund der hier entwickelten Überlegungen sehe ich in einer Integration von ökonomischer und politischer Bildung insgesamt mehr Chancen als Probleme. Allerdings besteht zu ungetrübtem Optimismus wenig Anlass, ist doch die Liste der fachdidaktikwissenschaftlich ungeklärten Integrationsfragen mehr als lang. Ich bin auch deswegen eher skeptisch, weil ich die Bereitschaft der Disziplinen Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik, ihr *Kooperationsdefizit* zu überwinden, nicht erkennen kann. Sie bilden anscheinend eher eine Beutegemeinschaft, die sich dazu verabredet, Politik und Wirtschaft als die beiden Filetstücke aus den existenten Integrationsfächern untereinander aufzuteilen.

Diese interdisziplinäre Distanz zwischen den Fachdidaktikwissenschaften ist besonders unerfreulich angesichts der prekären Situation, in der sich die Fachdidaktiken der sozialwissenschaftlichen Fächer befinden. Das lässt sich exemplarisch an der meist schwachen Verankerung in den Stundentafeln der Schulen und an den Fakultäten der Hochschulen zeigen und verschärft sich noch einmal durch den allgemeinen Trend zu Schulzeitverkürzung. In dieser Situation liegt es nahe, Kooperationsmöglichkeiten zu suchen, die beiden Seiten nützen. Als ein wichtiges Feld dafür bietet es sich an, gemeinsam ein sozialwissenschaftliches Curriculum zu entwickeln, das ohne weiteres die Schulfachfrage offen lassen kann (vgl. zum Folgenden Hedtke 2002a, 45f.).

Zum einen weisen die bildungspolitischen Entscheidungen in diese Richtung, zum anderen liegt es im gemeinsamen Interesse der Fachdidaktikwissenschaften, das sozialwissenschaftliche Feld *als Ganzes* zu verteidigen. Da die Formel „gemeinsam und unterschieden“ ernst gemeint ist, muss selbstverständlich im Rahmen eines solchen Curriculums genügend

Raum zur Entfaltung der Disziplinen und Paradigmen freigehalten werden. Zugleich müssen die gemeinsamen, integrativen Perspektiven in diesem Curriculum verankert sein. Curricularer Ausgangspunkt können dann Probleme und Lebenssituationen sein, die die Fachdidaktikwissenschaften identifizieren, beschreiben und begründen. Man muss sich darüber verständigen, was im sozialwissenschaftlichen Feld in welchem curricular-organisatorischen Kontext und mit welcher disziplinären, paradigmatischen oder theoretischen Akzentsetzung gelernt werden soll. Wie man die unterschiedlichen disziplinären und paradigmatischen Beiträge so organisiert, dass sie die angestrebten sozialwissenschaftlichen Kompetenzen der Lernenden sinnvoll fördern, ist eine theoretisch und empirisch zu klärende Frage.

Ein interfachdidaktischer Konsens über Grundideen und Grundlinien einer sozialwissenschaftlichen Bildung scheint mir – auch zehn Jahre nach Veröffentlichung der ersten Version dieses Beitrags – dringend erforderlich zu sein. Dieser Konsens soll und kann weder die sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Subdisziplinen transzendieren, noch die bezugsdisziplinäre Identität der Fachdidaktikwissenschaften aufheben, noch die fachdidaktikwissenschaftlichen Kontroversen und fachpolitischen Konflikte ruhigstellen. Aber die Fachdidaktikwissenschaften müssen dann ihre spezifischen Beiträge zur gemeinsam konzipierten sozialwissenschaftlichen Bildung begründen, und sie werden ihre Bezugsdisziplinen fragen, was sie zu den als bildungsrelevant erklärten Problemen und Themen beitragen können. Darüber hinaus müssen sie, wollen sie den Anschluss an den sozialwissenschaftlichen Diskussionsstand nicht völlig verlieren, transdisziplinäres Wissenschaftswissen aufgreifen. Überzeugende Antworten schärfen dann auch die bildungsrelevanten Unterschiede zwischen den Disziplinen und stärken ihre Relevanz.

Ich möchte mit einer persönlichen und politischen Anmerkung schließen. Das verbreitete wechselseitige Ignorieren der beiden sozialwissenschaftlichen fachdidaktischen Fachverbände erscheint mir wirklichkeitsfremd und gefährlich. *Als Organisationen* tun die Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung und die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung so, als ob es die andere Organisation nicht gebe, und bei den entsprechenden Lehrerverbänden sieht es nicht besser aus. Deshalb ist es bis heute nicht gelungen gemeinsam eine starke Lobby für die sozialwissenschaftlichen Schulfächer aufzubauen. Stattdessen grenzen sich die Organisationen voneinander ab – nicht selten borniert, vorurteilsfreudig, misstrauisch und aggressiv. Das ist ein schwerer politischer Fehler, denn die Hauptgegner der politischen und der ökonomischen Bildung sind die organisierten Interessen anderer Fächer und Fächergruppen. Dazu gehören auch Geschichte und Geographie (z.B. Memorandum 2001), die gerne für

sich reklamieren, sie würden die politische und/oder ökonomische Bildung schon mit erledigen³². Das gemeinsame Interesse der Politikdidaktik und der Wirtschaftsdidaktik, der politischen und der ökonomischen Bildung liegt deshalb in der Stärkung des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs insgesamt, völlig unabhängig von der Frage, wie er im Einzelfall schulfachlich strukturiert und kombiniert sein mag. –

Nachbemerkung

Der gegenwärtige Stand der Dinge gibt Anlass für eine kurze Nachbemerkung. Im Jahr 2005 konnte man den enormen politisch-medialen Druck, den die Unternehmer- und Wirtschaftsverbände in den nachfolgenden zehn Jahren aufgebaut und aufrechterhalten haben ebenso wenig voraussehen wie den erstaunlichen Umfang an Ressourcen, die sie investieren würden, um ein separates Fach Wirtschaft in ihrem Sinne durchzusetzen (vgl. Engartner 2013, Hedtke 2011a, 2012a, 2012b, 2014c). Damals war es nicht vorstellbar, wie willfährig die Mehrheit der sogenannten bürgerlichen Leitmedien und vor allem die

Wirtschaftspresse diese Lobbyismus-Kampagne unterstützen und in den Jahren seit 2010 auch aktiv vorantreiben würden (Hedtke/Möller 2011). Man hätte die Kampagnenförmigkeit, Einseitigkeit, Lückenhaftigkeit und Fehlerhaftigkeit, die die Berichterstattung heute überwiegend prägt, damals für kaum denkbar gehalten. Das Bemühen um Differenzierung sowie der Pluralismus der Positionen scheinen aus dem öffentlichen Diskurs verschwunden zu sein. Inzwischen wurde die ökonomische Bildung in den Schulen quantitativ und qualitativ stark ausgebaut, integratives oder fächerverbindendes Lernen verliert dagegen an Boden. Das kann die hier begründete Bildungsrelevanz von Integration und Integrieren nicht entwerten, aber ihre Praxis in den Schulen erheblich erschweren. Ein mächtiger Antrieb für ein Separieren statt Integrieren der ökonomischen Bildung liegt im Interesse von Wirtschaftsverbänden und einigen Fachvertretern, das ökonomische Denken der Lernenden zu kontrollieren und zu dominieren. Dem steht Integration entgegen, denn sie verhindert ökonomische Ideologien und behindert einseitigen Ökonomismus. Dieser Schutzeffekt scheint derzeit politisch nicht besonders populär zu sein.

³² So verbreitete der Verband Deutscher Schulgeographen am 24.8.1999 eine Pressemitteilung mit der Schlagzeile „Wirtschaft – wichtiger Inhalt des Geographieunterrichts“.

Literatur

- Ackermann, Paul (Hg.) (1973): Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule. Stuttgart.
- Albers, Hans-Jürgen (2011): „Soviel Markt wie möglich – soviel Staat wie nötig“. Grundlagen der Sozialen Marktwirtschaft. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* 21/2011, 2-6.
- Arndt, Holger (2013): *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. Opladen, Toronto
- Baalen, Peter van; Karsten, Luchien (2012): The evolution of management as an interdisciplinary field. In: *Journal of Management History* 18 (2), 219-237.
- Bacchetta, Marc; Jansen, Marion (Hg.) (2011): *Making globalization socially sustainable*. International Labour Organization, World Trade Organization. Genf.
- Bardmann, Manfred (2011): *Grundlagen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden.
- Barry, Andrew; Born, Georgina (Hg.) (2013): *Interdisciplinarity. Reconifications of the social and natural sciences*. Abingdon, Oxon, New York.
- Becker, Franz Josef E. (1991): Politisches Lernen durch Realbegegnung. Zur Methode von Erkundung und Befragung. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.), 174-212.
- Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle (2004): Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums. In: *GPJE* (Hg.), 9-23.
- Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle (2004a): Fachgruppe Sozialwissenschaften: Expertise für ein Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*. Weinheim, Basel, 332-406.
- Belk, Russell W. (Hg.) (2006): *Handbook of qualitative research methods in marketing*. Cheltenham, UK, Northampton, MA.
- Belk, Russell W.; Fischer, Eileen; Kozinets, Robert V. (2013): *Qualitative consumer & marketing research*. Los Angeles, London u. a.
- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7. Aufl. Weinheim, Basel.
- Bergmann, Klaus (2008): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.:
- Biondi, Yuri; Zambon, Stefano (Hg.) (2013): *Accounting and business economics. Insights from national traditions*. Abingdon, Oxon; New York.
- Braun, Norman; Gautschi, Thomas (2011): *Rational-Choice-Theorie*. Weinheim, München.
- Breit, Gotthard (2004): „Sozialwissenschaften für Politische Bildung“ oder „Politik als Kern der Politischen Bildung“? Anmerkungen aus Anlass der Expertise „Sozialwissenschaften: Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe“. In: *GPJE* (Hg.), 35-50.
- Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hg.) (1992): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch* (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe; 305). Bonn.
- Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hg.) (2002): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Brockhoff, Klaus (2014): *Betriebswirtschaftslehre in Wissenschaft und Geschichte*. Wiesbaden.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main.
- Bryman, Alan; Bell, Emma (2011): *Business research methods*. 3. Aufl. Cambridge, New York.
- Bujard, Helmut; Cerny, Lothar; Gutzeit, Walter; Weyel, Harald (2010): *Wirtschaft und Kultur*. München.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1991): *Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung*. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2007): *Methodentraining für den Politikunterricht*. 3. Aufl. Bonn.
- Campbell, John L.; Hollingsworth, J. Rogers; Lindberg, Leon L. (Hg.) (1991): *Governance of the American Economy*. Cambridge.
- Cassell, Catherine; Symon, Gillian (2004): *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London, Thousand Oaks.
- Chandramohan, Balasubramanyam; Fallows, Stephen J. (Hg.) (2009): *Interdisciplinary learning and teaching in higher education. Theory and practice*. New York, NY, Abingdon, Oxon:
- Christ, Kevin (2012): *Organisational Economics and the Evolution of a New Management Science*. In: *Philosophy of Management* 11 (1), 79-94.
- Claußen, Bernhard (1997): Zum Stellenwert der Soziologie in Theorie und Praxis der politischen Bildung. In: Lamnek (Hg.), 27-80.
- Colander, David (2014): The Wrong Type of Pluralism: Toward a Transdisciplinary Social Science. In: *Review of Political Economy* 26 (4), 516-525.
- DAI Deutsches Aktieninstitut (Hg.) (1999): *Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen*. Frankfurt am Main.
- Davis, John (2014): Pluralism and Anti-pluralism in Economics: The Atomistic Individual and Religious Fundamentalism. In: *Review of Political Economy* 26 (4), 495-502.
- Davies, Peter (1996): Economics and Business Studies. A Subject in the Curriculum? In: Walstad, William B. (Hg.): *Secondary Economics and Business Education. New Developments in the United Kingdom, United States and other Nations*. O.O. (London), 29-38.
- Deichmann, Carl (2004): Politisches Wissen und politisches Handeln. Orientierungen für Bildungsstandards und für ein Kerncurriculum in der politischen Bildung. In: *GPJE* (Hg.), 51-68.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- Diaz-Bone, Rainer; Weischer, Christoph (Hg.) (2015): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden
- Diaz-Bone, Rainer; Krell, Gertraude (Hg.) (2009): *Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*. Wiesbaden.
- Diekmann, Andreas; Voss, Thomas (Hg.) (2004): *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme*. München.
- Dopfer, Kurt (2011): Economics in a cultural key: complexity and evolution revisited. In: Davis, John Bryan; Hands, D. Wade (Hg.): *The Elgar companion to recent economic methodology*. Cheltenham, Northampton, 319-340.
- DVPB (2000) = Deutsche Vereinigung für politische Bildung: *Wirtschaftslehre in der politischen Bildung. Positionspapier der DVPB zum Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung*. In: *Polis* (2000) 2, 24-25. <<http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dvpb.htm>> vom 17.12.2000.
- Dunne, Timothy; Kurki, Milja; Smith, Steve (2013): *International relations theories. Discipline and diversity*. 3. Aufl. Oxford:
- Dutt, Amitava Krishna (2014): Dimensions of Pluralism in Economics. In: *Review of Political Economy* 26 (4), 479-494.
- DVPB (2004) = Deutsche Vereinigung für politische Bildung: *Ziele und Aufgaben*. <<http://www.dvpb.de/wir/ziele.htm>> vom 5.5.2004.
- Edeling, Thomas (Hg.) (1999): *Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus. Überlegungen zur Organisationstheorie*. Opladen.
- Engartner, Tim (2013): Das Fach „Wirtschaft“ als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 62 (3), 439-446.
- Engartner, Tim; Balasundaram, Krisanthan (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: *Fischer/Zurstrassen* (Hg.) (2014), 155-176.
- Eriksson, Päivi; Kovalainen, Anne (2008): *Qualitative methods in business research*. Los Angeles, London.
- Eymard-Duvernay, François (2002): Pour un programme d'économie institutionnaliste. In: *Revue économique* 53 (2), 325-336.
- Feldhoff, Jürgen; Otto, Karl A.; Simoleit, Jürgen; Sobott, Claus (1990): *Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation*. 2. Aufl. Düsseldorf

- Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.
- Fitchett, James; Davies, Andrea (Hg.) (2013): Consumer research methods. 4 Bände. London.
- Foucault, Michel (1989): De la gouvernementalité. Leçons d'introduction aux cours des années 1978 et 1979. Paris.
- Fullbrook, Edward (Hg.) (2009): Pluralist economics. London, New York.
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen, 2. Aufl.
- Glaser, Charles L. (2010): Rational theory of international politics. The logic of competition and cooperation. Princeton
- GPJE (Hg.) (2002): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung; 1). Schwalbach/Ts.
- GPJE (Hg.) (2003): Lehren und Lernen in der politischen Bildung (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung; 2). Schwalbach/Ts.
- GPJE (Hg.) (2004): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und verbindlichen Bildungsstandards (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung; 3). Schwalbach/Ts.
- GPJE (Hg.) (2004a): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik: Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.
- Grammes, Tilman (2009): Ausbildungsdidaktiken. Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. In: Journal of Social Science Education 8 (2), 2-22.
- Groenewegen, John (Hg.) (2007): Teaching pluralism in economics. Cheltenham.
- Grünwald, Andreas; Küster, Lutz (Hg.) (2010): Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart, Seelze.
- Hall, Peter A.; Taylor, Rosemary C. R. (1996): Political Science and the Three New Institutionalisms. In: Political Studies 44 (5), 936-957.
- Haß, Frank (Hg.) (2012): Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart.
- Haß, Ulrike; König, Christoph (Hg.) (2003): Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute. Göttingen.
- Hartwich, Hans-Hermann (2000): Kein neues Fach Ökonomie, aber eine modernere Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung! In: Gegenwartskunde 49 (2000) 1, 23-36. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/hartwich.htm>>
- Hartwich, Hans-Hermann (2001): Politische Bildung und ökonomische Bildung gehören in der Schule zusammen. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/hartwich.htm>> vom 01.07.2001.
- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hg.), Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach, 67-91.
- Hedtke, Reinhold (2001): Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: AWT-Info, H. 2001, Jubiläumsausgabe, 85-101.
- Hedtke, Reinhold (2001a): Zwischen Integration und Separation – Eine Einführung. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/hedtke.htm>
- Hedtke, Reinhold (2001b): Konsum und Ökonomik. Grundlagen, Kritik, Perspektiven. Konstanz.
- Hedtke, Reinhold (2002a): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold (2002b): Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (Neue Folge von Gegenwartskunde) 51 (2002) 2, 173-186.
- Hedtke, Reinhold (2003): Historisch-politische Bildung. Ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. In: Politisches Lernen 21 (2003) 1-2, 112-122.
- Hedtke, Reinhold (2004): Wirtschaftsdidaktik in Wissensgesellschaften. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft. Informationstechnologien und Neue Medien als Herausforderungen für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach, 131-164.
- Hedtke, Reinhold (2004a): Ökonomische Bildung im Rahmen politischer Bildung. Das Kerncurriculum „Ökonomische Bildung als integrativer Teil der politischen Bildung“ In: Weitz, Bernd (Hg.): Standards der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, 77-110.
- Hedtke, Reinhold (2006): Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas (Hg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld, 95-119
- Hedtke, Reinhold (2010a): Wer hat Angst vor der BWL? Was die Konsumentenbildung von der Betriebswirtschaftslehre lernen kann. In: Retzmann, Thomas (Hg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 185-200.
- Hedtke, Reinhold (2010b): Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 59 (2010) 3, 355-366.
- Hedtke, Reinhold (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold (2011a): Zur politischen Ökonomie der ökonomischen Bildung. Unternehmen und Lobbyverbände nehmen Einfluss auf den Unterricht. In: Pädagogik 63 (2011) 9, 46-49.
- Hedtke, Reinhold; Möller, Lucca (2011): Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld. http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf
- Hedtke, Reinhold; Uppenbrock, Carolin (2011): Atomisierung der Studentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Bielefeld. http://www.iboeb.org/uploads/media/hedtke-uppenbrock_studentafel-atomisierung.pdf
- Hedtke, Reinhold (2012a): Wirtschaftswissenschaft als Politik? In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (2012) 2, 73-85.
- Hedtke, Reinhold (2012b): Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten. Bielefeld 2012
- Hedtke, Reinhold (2013a): Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 63 (2013) 4, 597-604.
- Hedtke, Reinhold (2013b): Teilgebiet oder eigenständige Domäne: Zum Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter; Länge, Theo W.; Menke, Barbara; Overwien, Bernd; Schudoma, Laura (Hg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., 206-209.
- Hedtke, Reinhold (2014a): Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 81-126.
- Hedtke, Reinhold (2014b): Ökonomisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts., 312-320.
- Hedtke, Reinhold (2014c): Ökonomischer Imperialismus in der Schule? Wirtschaft in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In: POLIS 4/2014, 11-13.
- Hedtke, Reinhold (Hg.) (2000): Forum „Das Integrationsproblem der sozialwissenschaftlichen Fächer“. Online-Reader. <<http://www.sowi-online.de/forum/integration/index.htm>>.
- Hedtke, Reinhold (Hg.) (2000a): Forum „Ökonomische und politische Bildung“. Online-Reader. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/index.htm>>.
- Hedtke, Reinhold (Hg.) (2015): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.) (2008): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter (1995): Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. In: Gegenwartskunde 44 (1995) 2, 167-181.
- Henkenborg, Peter (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/henkenborg.htm>>
- Henkenborg, Peter (2002): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafener/Henkenborg/Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 106-131.

- Hill, Paul B. (2002): Rational-Choice-Theorie. Bielefeld.
- Holtmann, Antonius (Hg.) (1972): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte. Opladen.
- Kahsnitz, Dietmar (1996): Arbeitslehre ist sozialökonomische Bildung und damit Teil der Gesellschaftslehre. In: Frank Nonnenmacher (Hg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Festschrift zur Emeritierung von Volker Nitzschke (Reihe Politik und Bildung; 9). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 143-152 (auch in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 7 (1997) 25). <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/oekonomie/kahs_arb.htm> vom 29.7.2000.
- Kahsnitz, Dietmar (1999): Sozioökonomische Bildung - ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 35-36/99, 27. August 1999, 33-38. <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kahs_socz.htm> vom 29.7.2000.
- Kahsnitz, Dietmar (2001): Marktwirtschaft, individuelle Freiheitsrechte und Persönlichkeitsentwicklung - Allgemeinbildung erfordert ein Unterrichtsfach für Sozioökonomie. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2 <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/soziooekonomie_kahsnitz.htm> 11.11.2001.
- Kahsnitz, Dietmar (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: ders. (Hg.) (2005), 111-158.
- Kahsnitz, Dietmar (2008): Sozioökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hg.) (2008), 299-301.
- Kahsnitz, Dietmar (Hg.) (2005): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden.
- Kahsnitz, Dietmar (2014): Ökonomische Bildung maskiert als Sozioökonomische Bildung. In: Fischer/Zurstrassen (Hg.) (2014), 307-324.
- Kaiser, Franz-Josef (Hg.) (1978): Die Stellung der Ökonomie im Spannungsfeld sozialwissenschaftlicher Disziplinen. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn, 3. Aufl.
- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (Hg.) (2003): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Kaminski, Hans (1977): Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien zur unterrichtlichen Realisation. Bad Heilbrunn.
- Kaminski, Hans (1990): Zum Verhältnis Fachdidaktik - Fachwissenschaft - allgemeine Didaktik aus der Sicht der ökonomischen Bildung und Erziehung. In: Keck, Rudolf W. (Hg.): Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn, 252-271.
- Kaminski, Hans (1994): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil 1 u. 2. In: *arbeiten+lernen/Wirtschaft* 4 (1994) 14, 7-13, und 15, 4-8.
- Kaminski, Hans (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Neuwied/Berlin.
- Kaminski, Hans (1997): Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.), 129-159.
- Kaminski, Hans (1999): Ökonomische Bildung im Gymnasium. In: Krol/Kruber (Hg.), 183-207.
- Kaminski, Hans (2001): Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski/Hübinger/Zedler/Staudt (Hg.), 8-30. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kerncurriculum.pdf>> vom 5.5.2004.
- Kaminski, Hans (2001a): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: *Unterricht Wirtschaft*, Teil 1: 2 (2001) 8 (4. Quartal), 49-55, Teil 2: 3 (2002) 9 (1. Quartal), 60-68.
- Kaminski, Hans (2002): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. Teil 2. In: *Unterricht Wirtschaft* 3 (2002) 9, 60-68.
- Kaminski, Hans (2002a): Zur Diskussion der ökonomischen Bildung als Fach oder als Integrationsaufgabe – oder zur vikarischen Funktion der politischen Bildung für die ökonomische Bildung. In: *Unterricht Wirtschaft* 3 (2002) 12 (4. Quartal), 4-10.
- Kaminski, Hans (2012): Die Wirtschaftsordnung als fachdidaktischer Reflexionsgegenstand der ökonomischen Bildung. In: Schuhen et al. (Hg.), 183-205.
- Kaminski, Hans; Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Gutachten im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Berlin.
- Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang (Hg.) (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kerncurriculum.pdf>> vom 5.5.2004.
- Karpe, Jan (2001): Wirtschaftspolitische Bildung als Teil einer modernen ökonomischen Bildung. In: Schlösser (Hg.), 63-75.
- Karpe, Jan (2008): Institutionenökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hg.) (2008), 174-176.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.) (1997), 75-102.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 21-48.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel.
- Klein, Julie Thompson (2010): A taxonomy of interdisciplinarity. In: Frodeman, Robert; Klein, Julie Thompson; Mitcham, Carl; Holbrook, J. Britt (Hg.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford, New York, 15-30.
- Kleinwächter, Johannes (1995): Mitbestimmung der Arbeitnehmer als politisches Problem. In: Breit, Gotthard; Gagel, Walter (Hg.): Politikunterricht: Planung in Beispielen. Kommentierte Unterrichtseinheiten aus zwei Jahrzehnten "Politische Bildung". Schwalbach/Ts. (Politische Bildung, Jg. 28, H. 1), 64-81.
- Kollmann, Karl (2001): Essentielle Mängel im Wirtschaftswissen – Die großen wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen ignorieren das Wirtschaftssubjekt „Haushalt“ noch immer. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001). <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/maengel_kollmann.htm> vom 11.11.2001.
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.) (2014): Die multiparametrische Struktur der Wissenschaften. Wiesbaden.
- Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: *sowi-onlinejournal* 1 (2001). <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>> vom 01.07.2001.
- Krol, Gerd-Jan; Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 19). Bergisch Gladbach.
- Kromphardt, Jürgen; Clever, Peter; Klippert, Heinz (1979): Methoden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Eine wissenschaftskritische Einführung. Wiesbaden.
- Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber (Hg.) (1997), 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter (1999): Fachdidaktische Forschung und Lehre - der Schlüssel zur ökonomischen Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 1-19. <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/krub_did.htm> vom 29.7.2000.
- Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik - der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: *Gegenwartskunde* 49 (2000) 3, 285-29. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kruber.htm>> vom 27.2.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2001): Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/kruber.htm>> vom 01.07.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2001a): Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftspolitische_bildung_kruber.htm> vom 11.11.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hg.) (2008), 187-190.

- Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 17). Bergisch Gladbach.
- Kühl, Stefan (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden.
- Kuhn, Hans-Werner (1996): Didaktische Perspektiven der Richtlinienrevision für das Fach Sozialwissenschaften. In: Politisches Lernen 14 (1996) 2-3, 137-155.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter (Hg.) (2000): Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts.
- Kunz, Volker; Druwe, Ulrich (Hg.) (1994): Rational Choice in der Politikwissenschaft. Grundlagen und Anwendungen. Opladen.
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie, Bielefeld.
- Lamnek, Siegfried (1997a): Soziologie und politische Bildung. In: ders. (Hg.), 9-24.
- Lamnek, Siegfried (Hg.) (1997): Soziologie und politische Bildung. Opladen.
- Lange, Dirk (Hg.) (2007): Methoden politischer Bildung. Baltmannsweiler.
- Lawson, Tony (1997): Economics and Reality. London, New York.
- Leipold, Helmut (2006): Kulturvergleichende Institutionenökonomik. Studium zur kulturellen, institutionellen und wirtschaftlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Lemke, Thomas (2001): „Die Ungleichheit ist für alle gleich“. Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität. In: 1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts 16 (2001) 2, 99-115.
- Levi, Margaret (2000): The Economic Turn in Comparative Politic. In: Comparative Political Studies 33 (2000) 6, 822-844.
- Litz, Hans Peter (2003): Statistische Methoden in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 3. Aufl. München.
- Loerwald, Dirk; Müller, Christian (2012): Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (3), 438-453.
- Lucas, Robert E. (1972): Expectations and the Neutrality of Money. In: Journal of Economic Theory 4 (1972) 2 (April), 103-124.
- Lüdecke, Sigrid; Sczesny, Christoph (1999): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: Wirtschaft und Erziehung 51 (1999) 3, 130-139.
- Mäki, Uskali (Hg.) (2012): Philosophy of economics. Amsterdam, London.
- Mäki, Uskali; Gustafsson, Bo; Knudsen, Christian (Hg.) (1993): Rationality, institutions, and economic methodology. London, New York.
- Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: Massing/Weißenö (Hg.), 61-98.
- Massing, Peter (2000): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn/Massing (Hg.), 5-38.
- Massing, Peter (2002): Politikdidaktik als Wissenschaft? In: GPJE (Hg.), 32-44.
- Massing, Peter; Weißenö, Georg (Hg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts (Schriften zur politischen Didaktik; 24). Opladen.
- Nee, Victor (2005): The New Institutionalisms in Economics and Sociology. In: Smelser, Neil J.; Swedberg, Richard (Hg.): The handbook of economic sociology. 2. Aufl. Princeton, New York, 49-74.
- Memorandum (2001) = Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Stiftung der Deutschen Wirtschaft; Verband Deutscher Schulgeographen e.V.: Memorandum 2001. Stärkung des Faches Geographie auch als Vermittler von wirtschaftlichen Kenntnissen in der Schule notwendig. <http://www.erdkunde.com/info/bda_vdsog.htm> vom 7.11.2003.
- Mickel, Wolfgang W. (2003): Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der politischen Bildung. Berlin.
- Mikfeld, Benjamin; Turowski, Jan (2014): Eine Einführung. In: Benjamin Mikfeld und Jan Turowski (Hg.): Sprache. Macht. Denken. Politische Diskurse verstehen und führen. Frankfurt am Main [u.a.]:
- MSW (2013) = Ministerium für Schule und Weiterbildung. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MSWWF (1999) = Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium, Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften. Frechen. http://www.lehrplaene.org/nordrhein_westfalen/nw_sw_go_11_13/Book?query=richtlinien
- Nielsen, Klaus (2001): Institutional Approaches in the Social Sciences: Typology, Dialogue, and Future Challenges. In: Journal of Economic Issues 35 (2), 505-516.
- Nienhüser, Werner (2015): Sozioökonomische Personal- und Organisationsforschung. In: Hedtke (Hg.), 311-338.
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2010): Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart.
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt "Soziale Marktwirtschaft". Bielefeld.
- Nünning, Ansgar; Sommer, Roy (2004): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: dies. (Hg.), Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen, transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen, 9-30.
- Oppenheimer, Joe A. (2012): Principles of politics. A rational choice theory guide to politics and social justice. New York.
- Ortmann, Günther (2015): Betriebswirtschaftslehre - Teil der Sozioökonomik? In: Hedtke (Hg.), 297-310.
- Pandel, Hans-Jürgen (1978): Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweise. In: Schörken (Hg.), 346-379. <<http://www.sowi-online.de/forum/integration/01beitrag.htm>> vom 22.11.2000.
- Pandel, Hans-Jürgen (2001): Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm> vom 1.7.2001.
- Pesendorfer, Dieter (2007): Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich? Wiesbaden.
- Pindyck, Robert; Rubinfeld, Daniel (2003): Mikroökonomie. München.
- Priddat, Birger P. (2015): Economics of persuasion. Ökonomie zwischen Markt, Kommunikation und Überredung. Marburg.
- Pohl, Kerstin (Hg.) (2004): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Reardon, Jack (Hg.) (2009): The handbook of pluralist economics education. London, New York.
- Reeken, Dietmar von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise (Dimensionen des Sachunterrichts; 1). Baltmannsweiler.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen.
- Reinhardt, Sibylle (1997a): Wissenschaftspropädeutik am Beispiel des Faches Sozialkunde. In: Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung (Studien zur Schul- und Bildungsforschung; 4). Weinheim, Basel, 274-285.
- Reinhardt, Sibylle (2000): Ökonomische Bildung für alle - aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. In: Gegenwartskunde 49 (2000) 4, 505-512. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/reinhoeko.htm>> vom 04.09.2001.
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar (Hg.) (2011): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Aufl. Berlin.
- Retzmann, Thomas (2001): Braucht die ökonomische Bildung ein eigenes Fach an allgemein bildenden Schulen? In: sowi-onlinejournal 1 (2001) 1. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/retzmann.htm>
- Retzmann, Thomas (Hg.) (2011): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Rosen, Rüdiger von (2000): Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. In: Gegenwartskunde 49 (2000) 1, 11-22. <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/rosen.htm> vom 29.7.2000.

- Rosenau, James N. (1992): Governance, Order, and Change in World Politics. In: ders.; Czempel, Ernst-Otto (Hg.): Governance without Government. Order and Change in World Politics. Cambridge, 1-29.
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996) 4, 501-544.
- Rushing, Francis W.; Wilson, Marie (2000): Economics and business education. Convergence or divergence? In: Lines, David (Hg.): Effective Strategies in Economics and Business Education. An International Perspective. London, 100-114.
- Sander, Wolfgang (1988): Lernen für die Mündigkeit: Perspektiven der politischen Bildung. Marburg
- Sander, Wolfgang (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg.
- Sander, Wolfgang (1997): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: ders. (Hg.), 5-45.
- Sander, Wolfgang (2002): Politikdidaktik heute – wo steht die Wissenschaft vom politischen Lernen? In: GPJE (Hg.), 9-19.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (1993): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft (Politik und Bildung; 11). Schwalbach/Ts.
- Schanz, Günther (2014): Eine kurze Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Konstanz.
- Schimmelpfenning, Frank (2010): Internationale Politik. In: Lauth, Hans-Joachim; Wagner, Christian (Hg.): Politikwissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart, 135-161.
- Schmid, Michael; Maurer, Andrea (Hg.) (2006): Ökonomischer und soziologischer Institutionalismus. Interdisziplinäre Beiträge und Perspektiven der Institutionentheorie und -analyse. 2. Aufl. Marburg:
- Schreyögg, Georg (2012): Das Verhältnis der Betriebswirtschaftslehre zu ihren Nachbardisziplinen, insbesondere der Volkswirtschaftslehre. In: Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (Hg.), Der Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft. Geschichte des VHB und Geschichten zum VHB. Wiesbaden, 191-201.
- Schierenbeck, Henner (1995): Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre. München, Wien.
- Schlösser, Hans Jürgen (2001): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_schloesser.htm> vom 11.11.2001.
- Schlösser, Hans Jürgen (Hg.) (2001a): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 25). Bergisch Gladbach.
- Schlösser, Hans Jürgen; Weber, Birgit (1999): Zehn Thesen zur ökonomischen Bildung am Gymnasium. In: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard Stiftung (Hg.): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/schl_web.htm>
- Schörken, Rolf (Hg.) (1974): Curriculum Politik. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen.
- Schörken, Rolf (Hg.) (1978): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; 20). Stuttgart.
- Schuhen, Michael; Wohlgemuth, Michael; Müller, Christian (Hg.) (2012): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung. Stuttgart.
- Schützeichel, Rainer (2009): Methodologischer Individualismus, sozialer Holismus und holistischer Individualismus. In: Greve, Jens; Schützeichel, Rainer; Schnabel, Annette (Hg.): Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, 357-371.
- Sczesny, Christoph; Lüdecke, Sigrid (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998) 3, 403-420. <http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/sczelued.htm>
- Seeber, Günther; Retzmann, Thomas; Remmele, Bernd; Jongbloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Spelt, Elisabeth J. H.; Biemans, Harm J. A.; Tobi, Hilde; Luning, Pieter A.; Mulder, Martin (2009): Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. In: Educational Psychology Review 21 (4), 365-378.
- Staveren, Irene van (2015): Economics after the crisis. An introduction to economics from a pluralist and global perspective. Abingdon, Oxon, New York.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber (Hg.) (1997), 1-22.
- Steinmann, Bodo (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hg.) (2008), 209-212.
- Steinmann, Bodo; Weber, Birgit (Hg.) (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Ein Sammelband mit 31 Beiträgen für die Unterrichtspraxis. Neusäß: Kieser.
- Steinmann, Horst; Scherer, Andreas G. (2002): Betriebswirtschaftslehre und Methodischer Kulturalismus – Was leistet das kulturalistische Programm zur Grundlegung der Betriebswirtschaftslehre? In: Gutmann, Mathias; Hartmann, Dirk; Weingarten, Michael; Zitterbarth, Walter (Hg.): Kultur, Handlung, Wissenschaft. Für Peter Janich. Weilerswist, 149-181.
- Sum, Ngai-Ling; Jessop, Bob (2013): Towards a cultural political economy. Putting culture in its place in political economy. Cheltenham, UK, Northampton, MA.
- Thommen, Jean-Paul; Achleitner, Ann-Kristin (1998): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Umfassende Einführung aus managementorientierter Sicht. Wiesbaden.
- Ulrich, Peter (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftsbuergerkunde_ulrich.htm>
- Weber, Birgit (1995): Handlungsorientierte Methoden. In: Steinmann/Weber (Hg.), 17-45. <<http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/weberho.htm>> vom 12.4.2002.
- Weber, Birgit (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm> vom 11.11.2001.
- Weber, Birgit (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer/Zurstrassen (Hg.) (2014), 128-154.
- Weinbrenner, Peter (1997): Plädoyer für eine „zukunftsfähige“ ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.), 225-262.
- Weinbrenner, Peter (1997a): Ökonomisches Lernen. In: Sander (Hg.), 301-314.
- Weißeno, Georg (1997): Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Sander (Hg.), 190-200.
- Weißeno, Georg (2002): Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft? In: GPJE (Hg.), 20-31.
- Weißeno, Georg (2003): Lehren und Lernen im Politikunterricht? In: GPJE (Hg.), 34-44.
- Weyland, Michael (2012): Soziale Marktwirtschaft in der Vermittlungskrise. Ursachen und Lösungsansätze. In: Schuhen et al. (Hg.), 167-182.
- Wood, B. Dan; Bohte, John (2004): Political Transaction Costs and the Politics of Administrative Design. In: Journal of Politics 66 (2004) 1, 176-202.
- Würth, Reinhold; Klein, Hans Joachim (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau.
- Zurstrassen, Bettina; Becker, David (2013): Go and find out! Die Betriebserkundung in der Arbeitswelt. Eine Handreichung für die sozioökonomische Bildung. Hg. vom GEW Hauptvorstand und IG Metall Vorstand. O. O. (Frankfurt am Main).



Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Anschrift des Autors:
Reinhold Hedtke
Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
33501 Bielefeld
reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

urn:nbn:de:0070-pub-29052518
Bielefeld: Faculty of Sociology 2016

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

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

Homepage

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

E-Mail

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

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

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



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

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

Homepage

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

e-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

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



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)