

Thorsten Hippe

Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich?

Thorsten Hippe

Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich?

Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als
integrativer Gegenstand der ökonomischen
und politischen Bildung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl. Dissertation an der Universität Bielefeld, 2009

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Katrin Emmerich | Marianne Schultheis

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17228-6

Danksagung

Der vorliegende Text wurde im Juli 2009 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld als Dissertation angenommen. Besonders großer Dank gebührt meinem Doktorvater Prof. Reinhold Hedtke, durch dessen kritische Kommentare und herausfordernden Anstöße die vorliegende Arbeit in ganz erheblicher Weise an Qualität gewonnen hat. Ohne das offene und undogmatische Diskussionsklima in unserer Arbeitsgruppe Didaktik der Sozialwissenschaften wäre diese prononciert interdisziplinäre und dezidiert pluralistische Arbeit nicht in der vorliegenden Form zustande gekommen. Herzlich danken möchte ich auch Frau Prof. Birgit Weber für die Übernahme des Zweitgutachtens und unsere immer sehr anregenden Unterhaltungen sowie Herrn Prof. Detlef Sack und Herrn Prof. Gunnar Stollberg für ihre sehr hilfreichen Hinweise und ihr Mitwirken in der Prüfungskommission. Last but not Least geht auch ein herzliches Dankeschön an Prof. Lutz Leisering, der mir in den letzten Jahren einige wertvolle Erfahrungen wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt hat, die ich nicht missen möchte.

Bielefeld, im Oktober 2009

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	11
Abbildungsverzeichnis	13
Tabellenverzeichnis	14
1 Das Integrationsproblem der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik	15
1.1 Die `institutionenökonomische` Integrationshypothese	17
1.2 Die `sozialwissenschaftliche` Integrationshypothese	18
1.3 Die `politikwissenschaftliche` Integrationshypothese	19
1.4 Schwächen der Ansätze und offen gebliebene Fragen	20
1.5 Fragestellung, Ziel und Vorgehensweise der Arbeit	22
2 Gibt es grundlegende disziplinäre Differenzen zwischen den Sozialwissenschaften?	27
2.1 Unterschiedliche Frage- und Problemstellungen?	27
2.1.1 Ökonomische Analyse politischer Machtbeziehungen: Die Konstitutionenökonomik	30
2.1.2 Politikwissenschaftlich-soziologische Analyse der Wirtschaft: Das Varieties-of-(Welfare)-Capitalism-Paradigma	31
2.2 Unterschiedliche Kategorien?	32
2.3 Unterschiedliche analytisch-methodologische Verhaltensmodelle?	37
2.3.1 Konstante Präferenzen?	39
2.3.2 Rationale Akteure?	40
2.3.3 Moralabstinente Maximierung des Eigennutzes?	40
2.3.4 Transdisziplinäre Einflussfaktoren menschlichen Verhaltens	44
2.4 Zwischenfazit	46

3	Gestaltungsorientierung als zentrales fachdidaktisches Relevanzkriterium	49
3.1	Lebensqualität durch selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Lebensführung	52
3.2	Lebensqualität durch Mitgestaltung einer lebenswerten Gesellschaft	54
3.2.1	Mitbestimmungsfähigkeit als sozialwissenschaftlich reflektierte gestaltungsorientierte Urteilsfähigkeit	62
3.2.2	Das Ziel der gestaltungsorientierten Urteilsfähigkeit als interfachdidaktisch konsensfähiges Leitprinzip	67
3.2.3	Das Bürgerleitbild der sozialwissenschaftlichen Bildung – Homo Oeconomicus versus Zoon Politikon?	70
3.3	Zwischenfazit	75
4	Das Strukturschema der gestaltungsorientierten sozialwissenschaftlichen Bildung	77
4.1	Divergierende Problemwahrnehmungen (Zielkonflikte)	80
4.2	Das kontraintuitive Paradox der problemverursachenden Politik	81
4.3	Analyse von Interessenskonflikten	83
4.4	Reflexion über die Grenzen der bewussten Gestaltbarkeit von Gesellschaft	85
4.4.1	Reflexion über politische Durchsetzbarkeit	85
4.4.2	Reflexion über mögliche (kontraintuitive) Nebenfolgen	87
4.4.3	Offenheit für gestaltungspolitische Kontroversität	88
4.5	Das Strukturschema der gestaltungsorientierten sozialwissenschaftlichen Bildung .	94
4.6	Zwischenfazit	98
5	Orientierungsmodelle als inhaltliche Basis gestaltungsorientierter Urteilsfähigkeit	99
6	Wie kann man ein lebenswertes Wirtschafts- und Sozialsystem gestalten?	105
6.1	Gestaltungsorientierte Evaluation der Arbeitsmarktpolitik	108
6.1.1	Die Perspektive der Vergleichenden Politischen Ökonomie (VPÖ)	112
6.1.2	Die (institutionen)ökonomische Perspektive	123
6.1.3	Die Perspektive des Instituts für Arbeit und Qualifikation (IAQ)	137
6.1.4	Fachdidaktische Strukturierung des Politikfeldes gemäß Kapitel 4.5.	145
6.1.5	Politikfeldspezifische Auswertung der drei integrationsdidaktischen Ansätze .	151

6.2	Gestaltungsorientierte Evaluation der Sozialpolitik	153
6.2.1	Die egalitaristische Perspektive	157
6.2.1.1	Eine solidarisch-egalitaristische Arbeitslosenversicherung	165
6.2.1.2	Eine solidarisch-egalitaristische Rentenversicherung	168
6.2.1.3	Eine solidarisch-egalitaristische Krankenversicherung	176
6.2.1.4	Ein solidarisch-egalitaristisches Bildungssystem	183
6.2.2	Die liberale Perspektive	188
6.2.2.1	Eine subsidiär-liberale Arbeitslosenversicherung	194
6.2.2.2	Eine subsidiär-liberal-(konservativ)e Rentenversicherung	195
6.2.2.3	Eine subsidiär-liberale Krankenversicherung	201
6.2.2.4	Ein liberales Bildungssystem	206
6.2.3	Fachdidaktische Strukturierung des Politikfeldes gemäß Kapitel 4.5.	210
6.2.4	Politikfeldspezifische Auswertung der drei integrationsdidaktischen Ansätze .	218
6.3	Gestaltungsorientierte Evaluation der Verbraucherpolitik	219
6.3.1	Die institutionenökonomische Perspektive	223
6.3.1.1	Wettbewerbspolitik	223
6.3.1.2	Informationspolitik	229
6.3.1.3	Haftungsrecht	234
6.3.1.4	Mindeststandards	235
6.3.2	Die psychoökonomische Perspektive	238
6.3.3	Fachdidaktische Strukturierung des Politikfeldes gemäß Kapitel 4.5.	241
6.3.4	Politikfeldspezifische Auswertung der drei integrationsdidaktischen Ansätze .	244
7	Wie kann man ein lebenswertes politisches System gestalten?	247
7.1	Gestaltungsorientierte Evaluation des politischen Systems in Deutschland	248
7.1.1	Die egalitäre Perspektive	253
7.1.1.1	Verhältniswahlrecht statt Mehrheitswahlrecht	258
7.1.1.2	Ablehnung direktdemokratischer Institutionen	261
7.1.1.3	Ablehnung `aktivistischer´ Verfassungsgerichte	266
7.1.1.4	Asymmetrischer Föderalismus	267
7.1.2	Die partizipative Perspektive	274
7.1.2.1	Der höhere prozedurale Nutzen der (halb)direkten Demokratie	279
7.1.2.1.1	Stärkere politische Selbstbestimmung der Bürger	279
7.1.2.1.2	Höhere politische Kompetenz der Bürger	284
7.1.2.1.3	Höhere soziale Bezogenheit der Bürger	289
7.1.2.2	Die Versöhnung von Föderalismus und sozialpolitischer Umverteilung durch (halb)direkte Demokratie	291
7.1.3	Die liberal-konstitutionelle Perspektive	296
7.1.3.1	Die Problematik der demokratischen Mehrheitsherrschaft	297
7.1.3.1.1	Die ökonomische Umverteilungstyrannie der Mehrheit	298
7.1.3.1.2	Die ökonomisch rationale politische Ignoranz der Mehrheit	299
7.1.3.1.3	Die ökonomisch rationale politische Irrationalität der Mehrheit	300
7.1.3.2	Gestaltungspolitische Gegenmittel gegen die Probleme der Mehrheitsdemokratie	308

7.1.3.2.1 Verfassungsrechtliche Konstitutionalisierung	309
7.1.3.2.2 Dezentraler Wettbewerbsföderalismus	310
7.1.3.3 Liberal-konstitutionelle Perspektive und sozialwissenschaftliche Bildung – ein Widerspruch?	318
7.1.4 Fachdidaktische Strukturierung des Themenfeldes gemäß Kapitel 4.5.	319
7.1.5 Themenspezifische Auswertung der drei integrationsdidaktischen Ansätze	323
7.2 Gestaltungsorientierte Evaluation des politischen Systems der EU	326
7.2.1 Die sozialdemokratische Perspektive	331
7.2.2 Die intergouvernementale Perspektive	342
7.2.3 Die föderative Perspektive	351
7.2.4 Die partizipative Perspektive	365
7.2.5 Fachdidaktische Strukturierung des Themenfeldes gemäß Kapitel 4.5.	374
7.2.6 Themenspezifische Auswertung der drei integrationsdidaktischen Ansätze	378
8 Fazit: Gestaltungsperspektiven vergleichen statt Universitätsdisziplinen addieren	381
8.1 Gestaltungsorientierung als integratives fachdidaktisches Leit-Prinzip	381
8.2 Ein gestaltungsorientiertes Strukturschema für eine integrative Fachdidaktik	383
8.3 Sechs Schlüsselproblemkomplexe als zentraler inhaltlicher Gegenstand	384
8.4 Integration als kontroverser Vergleich gestaltungsorientierter Perspektiven	385
8.5 Beurteilung der drei fachdidaktischen Integrationshypothesen	388
8.5.1 Zur institutionenökonomischen Integrationshypothese (Kaminski)	388
8.5.2 Zur politikwissenschaftlichen Integrationshypothese (Detjen/Scherb)	389
8.5.3 Zur sozialwissenschaftlichen Integrationshypothese (Hedtke)	391
8.6 Ergebnis: (Partielle) Integration der drei Integrationshypothesen	391
8.7 Ausblick	394
Literatur	397

Abkürzungsverzeichnis

AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
ALG	Arbeitslosengeld
Art.	Artikel
AZI	Akteurzentrierter Institutionalismus
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSE	Bovine Spongiforme Enzephalopathie
BVG	Bundesverfassungsgericht
bzw.	beziehungsweise
CAP	Common Agricultural Policy
CFP	Common Fisheries Policy
DAI	Deutsches Aktieninstitut
DEGÖB	Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung
d.h.	das heißt
ebd.	Ebenda
EU	Europäische Union
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EP	Europäisches Parlament
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
GKV	Gesetzliche Krankenversicherung
GPJE	Gesellschaft für Politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GRV	Gesetzliche Rentenversicherung
GWB	Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen
IAQ	Institut für Arbeit und Qualifikation
i.d.R.	in der Regel
i.e.S.	im engeren Sinne
m.E.	meines Erachtens
MPIfG	Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
NIÖ	Neue Institutionenökonomik
NPÖ	Neue Politische Ökonomie
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖVT	Ökonomische Verhaltenstheorie
o.ä.	oder ähnliche
o.g.	oben genannte
PKV	Private Krankenversicherung
PVS	Politische Vierteljahresschrift
RCT	Rational Choice Theorie

s.o.	siehe oben
sog.	sogenannte
TVG	Tarifvertragsgesetz
u.a.	unter anderen
v.a.	vor allen
vs.	versus
WTO	World Trade Organisation
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Perspektiven zur Arbeitsmarktpolitik im ideologischen Koordinatenkreuz von Petrik (2007)	110
Abbildung 2: Perspektiven zur Sozialpolitik auf der x-Achse des ideologischen Koordinatenkreuzes von Petrik (2007)	155
Abbildung 3: Perspektiven zur Verbraucherpolitik auf der x-Achse des ideologischen Koordinatenkreuzes von Petrik (2007)	222
Abbildung 4: Perspektiven zum politischen System der BRD im ideologischen Koordinatenkreuz von Petrik (2007)	251
Abbildung 5: Perspektiven zur Europäischen Integration im ideologischen Koordinatenkreuz von Petrik (2007)	329

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontroverse Perspektiven zur Arbeitsmarktpolitik	111
Tabelle 2: Kontroverse Perspektiven zur Sozialpolitik	156
Tabelle 3: Kontroverse Perspektiven zum politischen System der BRD	252
Tabelle 4: Kontroverse Perspektiven zur Europäischen Integration	330

1 Das Integrationsproblem der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Die Situation der sozialwissenschaftlichen Bildung auf der Sekundarstufe II in Deutschland ist durch einen fundamentalen, fachdidaktisch problematischen Widerspruch gekennzeichnet. Auf der einen Seite gibt es in vielen Bundesländern eine Reihe von Schulfächern wie z.B. 'Sozialwissenschaften', 'Gemeinschaftskunde', 'Wirtschaft und Politik', die implizit (durch ihre Bezeichnung) oder explizit (durch entsprechende Begründung in den Richtlinien) von der These ausgehen, dass eine fachdidaktische Integration von soziologischen, politikwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen fachdidaktisch grundsätzlich möglich und auch sinnvoll sei. Damit wird zugleich implizit vorausgesetzt, dass die fachdidaktische Theorie über hinreichend ausgearbeitete Konzepte verfügt, mit denen man (zukünftigen) FachlehrerInnen im Rahmen ihrer fachdidaktischen Ausbildung die Kompetenz vermitteln kann, diese Integration im Unterricht umzusetzen. Diese Annahme aus schulpolitischen Gründen nicht weiter hinterfragend bestanden auch die bildungspolitischen Reaktionen der Kultusministerkonferenz und der Bundesländer auf die allseitige Forderung nach einer Stärkung der ökonomischen Bildung in der Schule um die Jahrhundertwende in erster Linie in einer *organisatorischen* Stärkung dieses integrativen Ansatzes, d.h. einer Stärkung des (bisher nicht selten vernachlässigten) ökonomischen Anteils innerhalb derartiger interdisziplinär zugeschnittener Schulfächer (Kahsnitz 2005a, 12f.).

Auf der anderen Seite müssen jedoch selbst solche Fachdidaktiker, die von der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit einer Integration von politischer und ökonomischer Bildung überzeugt sind, eingestehen, dass eine systematisch ausgearbeitete fachdidaktische Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung bis heute nicht existiert. Die fachdidaktische Frage, ob, zu welchem Zweck und auf welche Weise man politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse sinnvoll in Bezug zueinander setzen kann oder sogar muss, sei weitestgehend ungeklärt; der Stand fachdidaktischen Wissens dazu sei desaströs (Hedtke 2005a, 20). Daran ändere auch die in den Richtlinien des Faches in NRW (MSWWF 1999) explizierte theoretische Konzeption des Faches nichts, denn das dort zum Ausdruck kommende, konstitutive integrative Selbstverständnis des Faches sei inzwischen überholt (Hedtke 2005b).

Denn in diesen Richtlinien wird davon ausgegangen, dass sich die fachwissenschaftlichen Disziplinen durch spezifische Erkenntnisobjekte und Inhalte voneinander unterscheiden, sodass die wesentliche fachdidaktische Integrationsaufgabe dann darin bestehe, die vermeintlich disziplinspezifischen Inhaltsfelder (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft) aufeinander zu beziehen, um dadurch die Interdependenz der gesellschaftlichen Teilbereiche aufzuzeigen (MSWWF 1999, 12; MSJK 2004, 9). Diese vermeintlich nahe liegende Annahme einer arbeitsteiligen Korrespondenz zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und fachwissenschaftlichen Disziplinen trifft angesichts des sog. inhaltlichen 'Imperialismus' aller sozialwissenschaftlicher Disziplinen jedoch nicht (mehr) zu (so bereits Pandel 1978,

348). Jede der drei genannten Sozialwissenschaften bezieht sich forschend auf alle Bereiche der sozialen Realität (Hedtke 2005b, 2; Kaminski 2002, 60 & 65; Scherb 2006, 125).

Die Arbeits-, Wirtschafts- und Industriesoziologie (z.B. Hirsch-Kreinsen 2005; Mikl-Horke 2007; Minssen 2006; Nollert 2005) beschäftigt sich ebenso intensiv mit dem gesellschaftlichen Teilbereich Wirtschaft wie das für die Politikwissenschaft in Form des „Akteurzentrierten Institutionalismus“ (Scharpf 2000a) und des politologischen¹ „Varieties-of-Capitalism“-Ansatzes (z.B. Hall/Soskice 2001; Hall/Gingerich 2004; Hancké/Rhodes/Thatcher 2007; Pontusson 2005; Trumbull 2006) gilt. Umgekehrt gibt es in der Wirtschaftswissenschaft mit der Konstitutionenökonomik/Neuen Politischen Ökonomie/Public Choice (z.B. Acemoglu/Robinson 2005; Apolte 1999, 164-214; Erlei/Leschke/Sauerland 2007, Kapitel 6-8; Frey 2005; Kirsch 2004; Kortenjann 2007; Kruse 2008; Pappenheim 2001; Voss 2008; Wohlgemuth 2004) einerseits und der „Political Economics“ (z.B. Persson/Tabellini 2003) andererseits sogar zwei Strömungen (siehe Blankart/Koester 2006), mit denen man das politische System bzw. das Spannungsverhältnis zwischen verfassungsgemäßigem Wertesystem und den Durchsetzungsmöglichkeiten partikulärer Interessen analysieren kann (siehe dazu ausführlicher die Argumentation in Kapitel 2.1.1.). In der Volkswirtschaftslehre wird heutzutage selbst der politische Widerstand im Dritten Reich mit Hilfe ökonomischer Instrumente detailliert analysiert (wobei zugleich die partiellen Grenzen dieses Ansatzes selbstkritisch reflektiert werden) (Jacobs 2002).

Das Schulfach Sozialwissenschaften in NRW stützt sich derzeit insofern auf ein wissenschaftstheoretisch zumindest sehr fragwürdiges Integrationskonzept.

Angesichts der Tatsache, dass die einzelnen Sozialwissenschaften nicht an bestimmte Gegenstandsbereiche der Wirklichkeit gebunden sind, stellt sich damit zugleich die Frage, warum man den nicht unerheblichen intellektuellen Aufwand auf sich nehmen soll, der mit einer fachdidaktischen Integration der sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu einem Schulfach verbunden ist (z.B. für Lehramtsstudierende, die dann nicht eine, sondern drei Disziplinen studieren sollen). Denn die zur Begründung von interdisziplinärer Integration oft herangezogene sozialwissenschaftliche Binsenweisheit von der Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik (Massing 2006, 85), d.h. der grenzüberschreitenden, wechselseitigen Beeinflussung von Akteuren, Institutionen und Strukturen im politischen und im wirtschaftlichen Teilsystem stellt als solche noch keine überzeugende Begründung für dieses fachdidaktische Vorhaben dar. Der Grund dafür liegt darin, dass die Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik bereits von jeweils einer sozialwissenschaftlichen Disziplin allein für sich genommen, d.h. sowohl von der Politikwissenschaft (siehe z.B. Bechtel 2009; Busch 1995; Dieter 2005; Glassmann 2007; Hörisch 2009; Iversen 2005; Kaiser 2008; Milner 2005; Obinger/Wagschal/Kittel 2003; Obinger 2004; Scharpf/Schmidt 2000; Vogel 1997; Woll 2008) als auch von der Ökonomik (siehe z.B. Acemoglu/Robinson 2005; Behrends 2001; Blankart 2006, 2007; Blume 2009; Caplan 2007; Drosdowski 2007; Mueller/Stratmann 2002; Pies/Wockenfuß 2008; Rauhut 2000; Schmidt 2005: Kapitel 6; Stigler 1971; Vaubel 2001; Von Hayek 1971) umfassend thematisiert wird. Der Zusammenhang

¹ Die Begründer und Hauptvertreter des 'Varieties-of-Capitalism'-Ansatzes, d.h. Peter Hall, Torben Iversen, Jonas Pontusson und David Soskice, sind Politikwissenschaftler. Um diesen Kern herum schart sich eine sehr umfangreiche, weit verzweigte Scientific Community aus weiteren Politikwissenschaftlern und Politischen Soziologen, für die dieser Ansatz den zentralen Referenzpunkt ihrer Forschung bildet, mit dem man sich mehr oder weniger kritisch auseinandersetzt. In Deutschland ist hier insbesondere das Max-Planck-Institut-für-Gesellschaftsforschung (MPIfG) in Köln zu nennen. Es gibt aber auch einige Ökonomen, die sich auf dieses theoretische Paradigma beziehen (z.B. Allen/Funk/Tüselmann 2006; Hackethal/Schmidt/Tyrell 2003).

zwischen Politik und Wirtschaft als solcher lässt sich also schon mit Rückgriff auf die Literatur nur einer der beiden genannten sozialwissenschaftlichen Disziplinen detailliert analysieren. Insofern macht es sich das Argument von Kahsnitz (2005b, 117), Integration sei erforderlich, weil man ansonsten angesichts der vermeintlichen „Grenzen dieser Fachwissenschaften“ „kein hinreichendes Verständnis des [gesellschaftlichen] Gesamtzusammenhangs vermitteln“ könne, viel zu einfach.

In Anlehnung an Pandel (1978) könnte man jedoch darauf verweisen, dass sich die politikwissenschaftliche und die ökonomische Perspektive auf Politik, Wirtschaft und deren Zusammenhang (möglicherweise) voneinander unterscheiden und eine direkte In-Bezugsetzung dieser unterschiedlichen Perspektiven auf dieselben Gegenstände daher bildungstheoretisch sinnvoll sein könnte. Für Pandel (1978) unterscheiden sich die sozialwissenschaftlichen Disziplinen nicht durch ihre Gegenstandsbereiche, sondern durch ihre Frageweisen (was er allerdings nicht konkret durch eine entsprechende Gegenüberstellung belegt). Aus seiner Sicht (ebd., 366ff.) ergibt sich daraus die Möglichkeit, jeweils ein nicht-disziplinär gebundenes gesellschaftlich-praktisches Schlüsselproblem der Gegenwart wie z.B. Arbeitslosigkeit zum Ausgangspunkt von fachdidaktischer Integration zu machen, welches dann mit den eigenständigen, d.h. disziplinspezifischen Frageweisen und Kategorien der einzelnen Sozialwissenschaften zunächst getrennt voneinander analysiert werden soll. Im Anschluss daran soll dann das daraus resultierende Problem- und Lösungswissen „integriert“ werden.

Pandel (1978) erläutert jedoch nicht näher, wie dieser letzte und wohl entscheidende Schritt konkret aussehen soll: Was soll Integration an dieser Stelle konkret heißen? Soll darunter z.B. die fachdidaktische Herstellung einer systemischen Einheit durch den Zusammenbau von unterschiedlichen, aber ineinandergreifenden Teilen verstanden werden? Beispiel: Die Ökonomik stellt mögliche Lösungen für das Problem der Arbeitslosigkeit zur Verfügung und die Politikwissenschaft bietet Wissen bezüglich der Frage an, unter welchen politischen Voraussetzungen die Umsetzungswahrscheinlichkeit dieser Lösungen hoch ist. Oder soll Integration an dieser Stelle die Gegenüberstellung von vergleichbaren Unterschieden bezeichnen? Beispiel: Sowohl die Ökonomik als auch die Politikwissenschaft bieten unterschiedliche Lösungen für das Problem der Arbeitslosigkeit und deren jeweiliger politischer Durchsetzbarkeit zur Verfügung, die dann fachdidaktisch miteinander verglichen und auf ihre abschbare Leistungsfähigkeit hin evaluiert werden. Ob bzw. inwieweit sich die disziplinären Perspektiven auf Gegenwartsprobleme aber tatsächlich voneinander unterscheiden und ob bzw. inwieweit sich diese Perspektiven – gerade angesichts der von Pandel (1978) behaupteten unterschiedlichen, d.h. disziplinspezifischen Frageweisen – dann auch tatsächlich sinnvoll wechselseitig ergänzen und befruchten können oder sich aber direkt miteinander vergleichen lassen, ist jedoch ungeklärt. Denn dass bzw. wie genau sein abstraktes theoretisches Integrationskonzept konkret inhaltlich umgesetzt werden kann, hat Pandel (1978) noch nicht einmal exemplarisch gezeigt.

1.1 Die 'institutionenökonomische' Integrationshypothese

Dieser Mangel an konkreter, wenigstens beispielhafter Illustration des Konzepts von Pandel (1978) ist umso problematischer, als seitens einiger Vertreter der Ökonomik-Didaktik gegenüber solchen Integrationskonzeptionen eingewendet worden ist, dass eine derartige

Integrationsweise bildungstheoretisch sehr schwierig sei (Kruber 2005) oder gar zwangsläufig scheitern müsse (Kaminski 2002, 65f.) – und zwar gerade weil sich die Frage- und Problemstellungen sowie die Kategorien der sozialwissenschaftlichen Disziplinen stark voneinander unterscheiden würden. Hinzu komme auch noch ein „unterschiedlicher methodischer Zugriff [der Disziplinen] auf Realität“ (ebd., 67). Aus diesem Grund würden die Untersuchungsergebnisse der sozialwissenschaftlichen Disziplinen nicht vernünftig zusammenpassen: es sei kaum möglich, „Äpfel mit Birnen zu vergleichen“ (ebd., 65f.), da die Probleme in den Disziplinen „anders konstruiert“ (ebd., 66) seien. Als genauso problematisch wie bei Pandel (1978) erweist sich jedoch, dass auch Kaminskis Postulat von der ungenügenden Kompatibilität bzw. Vergleichbarkeit der disziplinären Problem- und Fragestellungen sowie Forschungsergebnisse über den Status einer Hypothese nicht hinauskommt, da er seine Behauptungen ebenfalls noch nicht einmal an einem beispielhaften Themengebiet exemplarisch nachweist.

Dennoch zieht Kaminski (2002) aus seiner nicht konkret belegten, rein wissenschaftstheoretischen Argumentation den weitreichenden bildungstheoretischen Schluss, dass die Integration disziplinärer Forschungsergebnisse im Unterricht zwar nicht abzulehnen sei, aber von einer Leitwissenschaft gesteuert, d.h. methodisch kontrolliert und daher wohl am besten im Rahmen getrennter Schulfächer zu erfolgen habe. Dies bedeute für die ökonomische Bildung, dass stets vom Denkansatz der Neuen Institutionenökonomik (NIÖ) als kategorialen Analyseinstrument auszugehen sei, in welchem relevante Wissensbestände anderer Disziplinen – die Funktionsweise des politischen Systems, der Wandel zu postmaterialistischen Werten etc. – als psychologische, rechtliche, politische etc. Restriktionen aufgegriffen würden, die dann bei der anreiztheoretischen Analyse der Vorteils-Nachteils-kalkulationen der Akteure zu berücksichtigen seien. Integration meint im Ansatz von Kaminski (2002) also die Berücksichtigung externer Wissensbestände bei der Anwendung einer einzigen heuristischen Perspektive (der NIÖ), d.h. eines feststehenden, „invarianten“ Analyseschemas (Kaminski 2001, 55). Die Berücksichtigung nicht-wirtschaftlicher Restriktionen bei der Anwendung dieser kategorialen Heuristik wird freilich bereits von der NIÖ i.d.R. selbst hinreichend geleistet und braucht von der Fachdidaktik somit nur noch übernommen zu werden. Insofern handelt es sich letztlich um eine monodisziplinäre Integrationskonzeption. Weil die NIÖ als Leitdisziplin fungieren soll, wird das Konzept von Kaminski (2001, 2002) hier als institutionenökonomischer Integrationsansatz bezeichnet.

1.2 Die 'sozialwissenschaftliche' Integrationshypothese

Aus Hedtkes Perspektive (siehe zum Folgenden Hedtke 2002a + b, 2005a + b, 2006) ist das monodisziplinäre Integrations-Konzept von Kaminski jedoch fachdidaktisch nicht haltbar, da die Verabsolutierung des Denkansatzes der NIÖ das Kontroversitätsprinzip des sozialwissenschaftlichen Lehrens verletze, welches auch für die ökonomische Bildung Geltung beanspruchen könne (Hedtke 2002a). Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen und die in ihnen vertretenen Denkansätze seien vielmehr gleichberechtigt zu berücksichtigen. Auch er begründet seine These in erster Linie wissenschaftstheoretisch. So hält Hedtke im Gegensatz zu Kaminski (2002) erstens die Forschungsergebnisse der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sehr wohl für kompatibel, weil sowohl die zentralen Kategorien als auch die analytischen Denkweisen zumindest teilweise disziplinübergreifend verwendet

würden. Zweitens stellt er die – von ihm im Gegensatz zu Pandel (1978) und Kaminski (2002) durch einige konkrete Beispiele illustrierte – zentrale These auf, dass es für dieselben gesellschaftlichen Phänomene und Probleme kontroverse analytische Erklärungsansätze gibt, die in den Disziplinen nur unterschiedlich stark vertreten seien. So existiere z.B. in der Wirtschaftswissenschaft auch noch das Paradigma der Alten Institutionenökonomik (AIÖ), das im Rahmen sozialwissenschaftlicher Bildung ebenfalls zu berücksichtigen sei.

Damit fasst Hedtke das Integrationsproblem zugleich etwas anders als Pandel (1978), weil es nun nicht in erster Linie um die fachdidaktische Integration von sozialwissenschaftlichen Disziplinen geht – die in *interdisziplinärer* Hinsicht weitaus ähnlicher und in *intradisziplinärer* Hinsicht weitaus differenzierter seien als in der fachdidaktischen Debatte gemeinhin angenommen –, sondern vielmehr um die Integration von unterschiedlichen disziplinübergreifenden Erkenntnisweisen/Paradigmen (Hedtke 2005a, 27) (z.B. Rational-Choice-Institutionalismus versus Sozialkonstruktivistischer Institutionalismus). Integration zielt dabei jedoch nicht auf die homogenisierende Verschmelzung dieser analytischen Denkweisen, sondern strebt deren komparative In-Bezug-Setzung an. Anstatt eine analytische Perspektive zu verabsolutieren (wie bei Kaminski (2002)), sollten diese kontroversen Erklärungsansätze miteinander verglichen werden. So könne der Lernende durch eine entsprechende Multiperspektivität und Kontroversität zu tiefer gehenden, d.h. komplexeren und reflektierteren, da mehrdimensionalen Einsichten gelangen (Hedtke 2006a, 216). Das sozialwissenschaftliche Integrationsproblem bestehe daher ganz allgemein in der „Strukturierung des Heterogenen“ (Hedtke 2005a, 28), d.h. in der übersichtlichen komparativen In-Bezug-Setzung von heterogenen „gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen, Konzeptionen und Erklärungsversuchen“ (Hedtke 2006a, 216), die sich auf denselben Sachverhalt der Realität (z.B. ein bestimmtes Problem) beziehen. Angesichts der postulierten Gleichberechtigung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen und der Betonung divergierender analytischer Denkweisen wird das Konzept von Hedtke hier als sozialwissenschaftlicher Integrationsansatz bezeichnet.

1.3 Die 'politikwissenschaftliche' Integrationshypothese

Doch kann man aus der bloßen Existenz verschiedener (disziplinär dominanter) Denkweisen auf der Wissenschaftsebene ohne weiteres deren gleichberechtigte Repräsentation auf der Bildungsebene ableiten? Im Anschluss an einige Politikdidaktiker (Detjen 2006a; Scherb 2005) könnte man gegenüber dieser Prämisse einwenden, dass eine Integration im Sinne von Hedtke zur Sicherung von Kontroversität und angesichts weitgehend übereinstimmender wissenschaftlicher Kategorien zwar in der Tat notwendig sei, eine Gleichberechtigung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen dabei aber aufgrund differenter disziplinärer Zielsysteme nicht gerechtfertigt sei. Denn diesen Autoren zufolge hat sich die Ökonomik gegenüber ethischen Gesichtspunkten verselbständigt (Detjen 2006a, 72) und habe – im Gegensatz zur Politikwissenschaft – kaum mehr die dienende Rolle wirtschaftlicher Prozesse im Hinblick auf übergeordnete Gesichtspunkte wie das gute Leben und das gerechte gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen im Blick (Detjen 2006a, 73; Massing 2006, 84). Daher sei die von der Ökonomik-Didaktik vorgenommene Verknüpfung des ökonomischen Denkansatzes mit der Kategorie des Gemeinwohls (DEGÖB 2004, 5) hochgradig artifiziell und führe zu einer „Inkompatibilität“, denn die individualistischen

Implikationen der ökonomischen Verhaltenstheorie könnten keine soziale Perspektive (im Sinne der postkonventionellen² Perspektive von Kohlberg (1995)) zur Entfaltung bringen, sodass die ökonomische Bildung zumindest für den Bereich der öffentlichen Angelegenheiten weit weniger stark zuständig sei als die politische Bildung (Scherb 2005, 123ff.).

Während sich die deutsche Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft von Beginn an durch eine entsprechende normative Ausrichtung ausgezeichnet habe, könne die ökonomische Bildung ihre ethischen Zielsetzungen nicht aus der Ökonomik gewinnen, sondern müsse dazu extern auf die politische Philosophie zurückgreifen. Infolgedessen stelle die politische Bildung bzw. die Politikwissenschaft das „umfassendere“ System dar, mit deren Hilfe die ökonomische Bildung ihre diesbezüglichen Defizite beheben müsse (ebd., 114f., 123). Dementsprechend meint Detjen (2006a, 76) unter Berufung auf die Verhältnisbestimmung der Sozialwissenschaften durch Aristoteles, dass es sinnvoll sei, die Ökonomik der Politikwissenschaft als Leitwissenschaft im Rahmen einer interdisziplinär ausgerichteten politischen Bildung unterzuordnen, weil die Politikwissenschaft die „allgemeinsten Überlegungen über das gemeinschaftlich Gute und Gerechte anstelle“ (ebd.). Integration bedeutet hier also, dass zur Beantwortung der von normativen politikwissenschaftlichen Theorien angeleiteten Frage nach der guten und gerechten Gesellschaft je nach Bedarf auch auf dafür benötigte ökonomische Erkenntnisse über volkswirtschaftliche Zusammenhänge, d.h. v.a. über wirtschaftliche Voraussetzungen und Folgen staatlichen Handelns zurückgegriffen wird. Angesichts der Tatsache, dass seit Aristoteles mehr als 2000 Jahre vergangen sind und der sog. ökonomische ‚Imperialismus‘ wie oben bereits angedeutet auch vor dem Bereich der Politik nicht Halt gemacht hat, stellt sich jedoch die Frage, ob diese – weder von Detjen (2006a) noch von Scherb (2005) für den derzeitigen fachwissenschaftlichen Diskussionsstand konkret-komparativ belegte – Hypothese vom Primat der Politikwissenschaft in Fragen des Gemeinwohls auch heute noch zutrifft. Angesichts der der Politologie eingeräumten Leitfunktion wird dieses Konzept hier als politikwissenschaftlicher Integrationsansatz bezeichnet.

1.4 Schwächen der Ansätze und offen gebliebene Fragen

Die oben dargestellten Beiträge zur fachdidaktischen Integrationsdebatte zeichnen sich dadurch aus, dass sie 1) allgemeine wissenschaftstheoretische Hypothesen über angebliche Fragestellungen und Ziele der einzelnen Fachwissenschaften und deren Verhältnis zueinander aufstellen, ohne dass diese Hypothesen an konkreten Unterrichts-Themen belegt würden. Dafür werden aus diesen Hypothesen aber umso weitreichendere fachdidaktische Schlussfolgerungen gezogen (das gilt für den institutionenökonomischen und den politikwissenschaftlichen Integrationsansatz). Schließlich machen sie 2) ohne systematische bildungstheoretische Reflexion die (behaupteten) zentrale(n) Struktur(en) der Fachwissenschaft(en) als solche zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, die dann im Nachhinein in allgemeiner Form als bildungstheoretisch wertvoll deklariert werden, sodass die zentralen

² Die postkonventionelle Gerechtigkeitsperspektive zeichnet sich nach Kohlberg (1995) dadurch aus, dass sich das Handeln nicht mehr an den Kriterien des reinen Eigennutzes, loyaler Gruppenkonformität oder unkritischer Systemstabilisierung orientiert, sondern an ethischen Prinzipien, die verallgemeinerbar im Sinne des Kantschen Imperativs bzw. des Rawlschen Schleiers der Unwissenheit sind, d.h. durch sozialen Perspektivenwechsel (Bewusstmachen der legitimen Ansprüche aller Beteiligten) gewonnen werden. Aus diesem lassen sich Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Frieden und Leben (Breit 1998) ableiten.

Strukturen der Fachwissenschaft offenbar nur noch in verkleinerter, vereinfachter und anschaulicher Ausführung 'kopiert' zu werden brauchen (das gilt v.a. für den institutionenökonomischen und den sozialwissenschaftlichen Integrationsansatz).

Die Fachdidaktik ist jedoch kein bloßer 'Transmissionsriemen', sondern (auch) eine inhaltliche Auswahl-Wissenschaft, sodass eine *erhebliche* bildungstheoretische Filterung von fachwissenschaftlichen Wissensstrukturen geboten ist, um abbilddidaktische Tendenzen zu vermeiden (Kahsnitz 2005b, 118ff.; Weber 2004, 79f.). Fachdidaktische Überlegungen zur Art und Weise von Integration sollten daher systematisch von bildungstheoretisch gewonnenen zentralen Bildungszielen angeleitet werden (ebd.), um Kriterien zu gewinnen, mit denen geklärt werden kann, welches Wissen bzw. welche Art von fachwissenschaftlichem Wissen überhaupt als bildungsrelevant gelten kann und in welchen Lernbereichen welche Art von Integration vonnöten ist, um die zuvor aufgestellten Bildungsziele zu erreichen. Kurzum: Man benötigt als *ersten Ausgangspunkt* eine „Philosophie des Schulfachs“ (Henkenborg 2001), die aufzeigt, warum und wozu die Schüler sich unter welchen Fragestellungen mit welchen Phänomenen der sozialen Welt auseinandersetzen sollen und mit welchen nicht.

Deshalb gilt: Selbst wenn es wissenschaftstheoretisch zutreffen sollte, dass analytische Denkweisen wie z.B. NIÖ / Rationalhandlungs-Institutionalismus und AIÖ / Sozialkonstruktivistischer Institutionalismus existieren bzw. den sozialwissenschaftlichen Diskurs dominieren, ist damit bildungstheoretisch noch lange nicht begründet, dass man (genau) diese (Art von) Denkweisen oder deren Vergleich zur zentralen fachdidaktischen Achse, d.h. zum Strukturprinzip des sozialwissenschaftlichen Unterricht machen sollte.

Denn warum sollte es fachdidaktisch nicht vorteilhafter sein, den Bildungsprozess angesichts des gemeinhin postulierten zentralen Ziels des *v.a. (wirtschafts)politisch* mündigen Bürgers z.B. durch die Opposition zwischen den normativen Strömungen des Liberalismus (z.B. Brennan/Lomasky 2006), Kommunitarismus (z.B. MacIntyre 1995) und Republikanismus (z.B. Pettit 1997) oder aber durch die Thematisierung der Auseinandersetzungen zwischen Anarchismus, Konservatismus, Liberalismus und Sozialismus im 19. Jahrhundert (Petrik 2007) zu strukturieren?

Oder wäre es fachdidaktisch vielleicht angemessener, von den 'großen (d.h. gesellschaftliche Teilbereiche übergreifenden) Erzählungen' überhaupt Abschied zu nehmen und sich jeweils mit stärker bereichsspezifisch ausgerichteten und deshalb möglicherweise sachlich viel präziseren Theorie(konflikte)n zu beschäftigen? Beispiele dafür wären 1) die Auseinandersetzung zwischen der Institutionalistischen Politischen Ökonomie, dem Neofunktionalismus, dem liberalen Intergouvernementalismus und dem Multi-Level-Governance-Ansatz bei der Behandlung der Europäischen Integration (Bieling/Lerch 2004; Schäfer 2002, 2), die Auseinandersetzung zwischen Neoliberalismus, Neokeynesianismus und Postkeynesianismus (Priewe 2002) bei der Behandlung von Wirtschaftspolitik oder 3) die Auseinandersetzung zwischen „Bioenvironmentalists“, „Social Greens“, „Institutionalists“ und „Market Liberals“ (Clapp/Dauvergne 2005) bei der ökologischen Problematik.

Oder kann man es sich nicht viel einfacher machen, indem man das Integrationsproblem einfach dadurch löst, dass man schlicht die von der Wissenschaft vorgegebenen disziplinären Grenzziehungen didaktisch reproduziert und in jedem Politikfeld 'die' ökonomische Perspektive und 'die' politikwissenschaftliche Perspektive miteinander vergleicht, wie es die Gliederung des Handbuchs ökonomisch-politische Bildung (Althammer/Andersen/Detjen/Kruber 2007) nahelegt?

Welche (Art von) sozialwissenschaftlicher/n Denkweise(n) sollte man also wählen und (wie) aufeinander beziehen? Welche Prioritäten sollte man angesichts der zeitlichen Restriktionen des Unterrichts setzen? Kann die Fachdidaktik vorgegebene disziplinäre Grenzbeziehungen oder entsprechende Übersichten über Denkweisen einfach aus der/den fachwissenschaftlichen Selbstwahrnehmung(en) kopieren oder sollte sie aus bestimmten Gründen eine eigenständige, genuin fachdidaktische Strukturierung erstellen? Da diese Fragestellung(en) nicht fachwissenschaftlich entschieden werden können und man – es sei denn, Fachdidaktik würde größtenteils auf eine methodische Vermittlungstechnik reduziert – diese Auswahl meiner Ansicht nach auch nicht völlig den jeweiligen persönlichen Vorlieben der Lehrenden anheimstellen sollte, benötigt man – gerade angesichts der knappen Unterrichtszeit (Kahsnitz 2005b, 116) – (ein) fachdidaktische(s) Kriterium/en zur Feststellung der Bildungsrelevanz fachwissenschaftlicher Wissensangebote und Denkweisen.

Die dafür erforderlichen Bildungsziele sollten jedoch nicht wie z.B. bei Hedtke (2006, 220f.) unumwunden ohne bildungstheoretische Begründung direkt aus den zentralen Begriffen der Sozialwissenschaft(en) abgeleitet werden, d.h. fachwissenschaftliche Stoffkategorien sollten nicht einfach zu Bildungskategorien umdeklariert werden – so bereits die Kritik von Kahsnitz (2005b, 115) an diesbezüglich strukturell sehr ähnlich vorgehenden Konzepten in der Ökonomikdidaktik (Kruber 2000). Stattdessen müssen Bildungsziele und daraus gewonnene inhaltliche Auswahlkriterien unter Rückgriff auf eine allgemeine Bildungstheorie fundiert und begründet werden, wie es z.B. Kahsnitz (2005b, 130-136) versucht, denn anderenfalls besteht die Gefahr einer Abbilddidaktik.

So bleibt aus bildungstheoretischer Sicht unklar, warum ausgerechnet das Verständnis der *fachwissenschaftlichen* Kategorien „Konstrukte, Kommunikationen, Denkweisen, Denkwirkungen, Institutionen, Nebenwirkungen, Normen, Evolutionen, Interessen, Perspektiven, Ebenen und Aussagetypen“ (Hedtke 2006a, 220ff.) als zentrale zu erreichende Kompetenz postuliert wird. *Wozu* sollen die Schüler dies lernen? Ist kategoriale Wissenschaftspropädeutik ein Selbstzweck? Warum gerade diese Begriffe und nicht andere? Warum sollte man stattdessen nicht z.B. die *lebensqualitätsorientierten* Kategorien der Arbeitszeit, Vollbeschäftigung, Bildung/Kompetenz (Humankapital), Demokratie, Freiheit / Autonomie, Frieden, Gerechtigkeit, Gesundheit, Nachhaltigkeit, Preisstabilität, Sicherheit, soziale Anerkennung/Integration (Sozialkapital), soziale (Chancen)(un)gleichheit und Wirtschaftswachstum in das didaktische Zentrum stellen? In diesem Fall könnte man didaktisch postulieren, dass Schüler als oberstes Ziel die Kompetenz erwerben sollen, beurteilen zu können, welche gesellschaftlichen Faktoren diese Größen – die gemäß der empirischen Glücksforschung für die Lebensqualität der Menschheit (und damit der Schüler) eine zentrale Bedeutung besitzen – aus wissenschaftlicher Sicht negativ bzw. positiv beeinflussen.

1.5 Fragestellung, Ziel und Vorgehensweise der Arbeit

Angesichts der oben dargestellten kontroversen fachdidaktischen Diskussion stellt sich somit die für diese Arbeit zentrale Fragestellung, ob man die Wissensstrukturen aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Rahmen des Bildungsprozesses in Form 1) des institutionenökonomischen, 2) des politikwissenschaftlichen oder 3) des sozialwissenschaftlichen Integrationsansatzes aufeinander beziehen sollte. Anhand von welchen *bildungstheoretischen* Kriterien kann man diese Frage entscheiden? Erfordern diese Krite-

rien die Entwicklung einer vierten, neuartigen Integrationskonzeption? Kann man die Frage nach der 'richtigen' Form von Integration überhaupt generell beantworten oder erhält man für verschiedene Lernbereiche unterschiedliche Antworten? Welche (Art von) sozialwissenschaftliche(n) Denkweise(n) sollte(n) sozialwissenschaftliche Integration strukturieren?

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesen Fragen besteht das zentrale Ziel dieser Arbeit darin, den derzeitigen Mangel³ an einer systematisch ausgearbeiteten theoretischen Grundlage für eine integrative sozialwissenschaftliche Fachdidaktik zu beheben und so eine fachdidaktikwissenschaftlich fundierte Basis für sozialwissenschaftlich ausgerichtete Schulfächer auf der Sekundarstufe II in Deutschland zu erarbeiten – unabhängig davon, ob dieses Fach nun direkt „Sozialwissenschaften“ (Nordrhein-Westfalen) oder „Gemeinschaftskunde“ (Baden-Württemberg), „Politik/Wirtschaft“ (Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein), „Politik/Gesellschaft/Wirtschaft“ (Hamburg), „Sozialkunde“ (Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern) genannt wird. Genauer gesagt verfolgt diese Arbeit das Ziel, ein basales theoretisches Fundament für eine integrative sozialwissenschaftliche Fachdidaktik zu konzipieren, die...

- a. ...bildungstheoretisch fundiert ist.
- b. ...fachwissenschaftliche Inhaltsstrukturen (aber nur solche mit Bildungsrelevanz) bzw. Verhältnisse zwischen derartigen Inhaltsstrukturen verschiedener Fachwissenschaften nicht in allgemein-generalisierender, unbelegter Form behauptet, sondern diese differenziert anhand exemplarisch ausgewählter Themengebiete ausführlich analysiert, prüft und konkret nachweist und dabei den inhaltlichen 'Imperialismus' aller sozialwissenschaftlicher Disziplinen berücksichtigt.
- c. ...hinreichend sensibel für mögliche pluralistische Denkweisen sowie den damit verbundenen möglichen sozialwissenschaftlichen Kontroversen ist, diese aber nur bei entsprechender Bildungsrelevanz berücksichtigt.
- d. ...hinsichtlich ihrer Integrationstechnik an zwei für den Bildungsbereich zentralen Lernbereichen (Politisches System und Wirtschafts- und Sozialsystem) ausführlich illustriert wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung und Erreichung dieses Ziels wird folgendermaßen vorgegangen.

Kapitel 2 setzt sich zunächst mit der (unbelegten) Behauptung von Vertretern der institutionenökonomischen Fachdidaktik auseinander, wonach ein sozialwissenschaftliches Unterrichtsfach zwangsläufig, d.h. aus *wissenschaftstheoretischen* Gründen ein inhaltlich verfehltes Konzept darstellen müsse, da es sich bei den sozialwissenschaftlichen Disziplinen angeblich um drei „grundverschiedene“ Fächer handle, die im Hinblick auf den Er-

³ Auch das von Behrmann/Grammes/Reinhardt (2004) ausgearbeitete, zweifelsohne didaktisch anregende Kerncurriculum Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe kann nicht den Status eines systematisch ausgearbeiteten Integrationskonzeptes beanspruchen, weil dort die für die Konstitution des Faches entscheidende Integrationsfrage nur am Rande behandelt wird bzw. auf eine Erörterung dieser Frage sogar explizit verzichtet wird (ebd., 369).

kenntnisgegenstand „nur wenig gemein“ hätten (DAI 2008, 17f.). Im Gegensatz zu dieser These wird in Kapitel 2 anhand von Übereinstimmungen bzgl. der Gegenstandsbereiche, der Kategorien und der Verhaltensmodelle der drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen jedoch ausführlich aufgezeigt, dass diese Argumentation nicht zutreffend ist.

Nachdem so die grundsätzliche fachwissenschaftliche Möglichkeit eines sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfaches dargelegt worden ist, wird untersucht, welcher fachdidaktische Integrationsansatz in welchem Lernbereich aus *bildungstheoretischer* Sicht am Besten geeignet erscheint.

Die zentrale Voraussetzung dafür wird in Kapitel 3 erarbeitet, das mit Klafki (1996) als *Ausgangspunkt* eine bildungstheoretische Grundlage für sozialwissenschaftliches Lernen entwickelt und daraus zentrale Bildungsziele sowie fachdidaktische Inhaltsauswahlkriterien ableitet, die sowohl mit den zentralen Zielvorstellungen der Ökonomikdidaktik, der Politikdidaktik und der sozialwissenschaftlichen Didaktik grundsätzlich kompatibel sind. Hieraus ergibt sich ein integratives Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit, die insbesondere über eine sozialwissenschaftlich reflektierte *gestaltungsorientierte Urteilsfähigkeit* verfügen sollte. Des Weiteren werden auf diese Weise besonders bildungsrelevante Themenbereiche für ein sozialwissenschaftliches Curriculum identifiziert.

Danach entwickelt Kapitel 4 ein allgemeines kategoriales Strukturschema für den auf *gestaltungsorientierte Urteilsfähigkeit* zielenden sozialwissenschaftlichen Unterricht, aus dem genauer ersichtlich wird, welche kategorialen Leitfragen zur Strukturierung des *gestaltungsorientierten* Unterrichts geeignet sind und welchen speziellen fachdidaktischen Anforderungen eine Integrationsweise genügen muss, um die in Kapitel 3 aufgestellten Bildungsziele systematisch verfolgen zu können. Dieses integrative Strukturschema wird dabei durch fachdidaktische Integration und kritische Weiterentwicklung von einem in der Politikdidaktik und einem in der Ökonomikdidaktik verbreiteten Schema gewonnen.

Im Anschluss daran erläutert Kapitel 5 unter Rückgriff auf und in kritischer Auseinandersetzung mit Petrik (2007), welche genaue Art von sozialwissenschaftlichen Denkweisen geeignet sind, das kategoriale Strukturschema aus Kapitel 4 inhaltlich zu füllen und mit Hilfe welcher fachdidaktischen Vorgehensweise und welcher Instrumente derartige sozialwissenschaftliche Denkweisen identifiziert und strukturiert werden können.

Kapitel 6 und 7 untersuchen sodann exemplarisch anhand der beiden zentralen Themenbereiche Wirtschafts- und Sozialsystem und Politisches System, welche konkreten sozialwissenschaftlichen Denkweisen und welche der drei oben vorgestellten fachdidaktischen Integrationsweisen in diesen gesellschaftspolitischen Feldern jeweils geeignet sind, das in Kapitel 3 herausgearbeitete Bildungsziel der *gestaltungsorientierten Urteilsfähigkeit* zu erreichen und sich mit den auf ebendieses Ziel bezogenen, in Kapitel 4 aufgeführten kategorialen Leitfragen auseinanderzusetzen. Zugleich wird dabei aufgezeigt, dass und warum kategoriale und *gestaltungsorientierte* Fachdidaktik *nicht notwendigerweise* unvereinbar sein müssen, sofern anerkannt wird, dass wissenschaftliche Kategorien keinen didaktischen Selbstzweck, sondern Hilfsmittel darstellen. Durch Kontraste mit einigen gegenwärtigen, vom Schulministerium in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern (Bauer et al. 2008; Detjen 2006b; Floren 2006; Heither/Klößner/Wunderer 2006; Jöckel 2006; Kaminski 2006) wird an ausgewählten Stellen verdeutlicht, wo das in dieser Arbeit vertretene Integrationskonzept der *gestaltungsorientierten* Fachdidaktik Optimierungsbedarf bei derzeitigen praxisnahen Lernmitteln sieht.

Kapitel 8 wertet die anhand der beiden Teilbereiche gewonnenen Erkenntnisse aus Kapitel 6 und 7 mit Blick auf die oben aufgeworfene zentrale Fragestellung nach der angemessenen Integrationsweise und der Art der didaktisch sinnvollen Perspektiven zusammenfassend aus. Es kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich das in Kapitel 3 herausgearbeitete zentrale Bildungsziel der gestaltungsorientierten Urteilsfähigkeit am Besten durch eine neuartige, vierte Integrationsweise fördern lässt, die bestimmte theoretische Elemente aus allen drei Integrationshypothesen miteinander verbindet. Andere Elemente sind hingegen jeweils aufzugeben, da sie sich bei genauer Analyse als fachdidaktikwissenschaftlich nicht haltbar erweisen.

Die in dieser Arbeit entwickelte sozialwissenschaftliche Bildungskonzeption eignet sich als basale theoretische Grundlage nicht nur für die Sekundarstufe II, sondern kann auch eine zentrale Grundidee bilden für die inhaltliche Ausrichtung entsprechender universitärer Studiengänge außerhalb der Lehrerbildung. Dies gilt insbesondere dann, wenn man die These vertritt, „dass der eigentliche Adressat der Wissenschaft von der Gesellschaft das öffentliche und gemeinsame Nachdenken ihrer Mitglieder über deren gute Ordnung zu sein habe“ (Streeck 2008, 22), d.h. wenn das primäre didaktische Ziel des sozialwissenschaftlichen Studiums darin bestehen soll, Menschen auszubilden, die in ihren späteren Funktionen (z.B. im Mediensystem) u.a. einen kompetenten Beitrag dazu leisten sollen, ebendieses öffentliche und gemeinsame Nachdenken zu stimulieren und zu intensivieren, aber auch zu strukturieren und in möglichst rationale Bahnen zu lenken.

2 Gibt es grundlegende disziplinäre Differenzen zwischen den Sozialwissenschaften?

Wie bereits oben angedeutet, vertreten Kaminski (2002; DAI 2008) und Kruber (2005) – im Gegensatz zu den anderen beiden oben aufgeführten Integrationsansätzen – die These, dass eine disziplinär gleichberechtigte Integration von Soziologie, Politologie und Ökonomik im Rahmen eines einheitlichen Faches „Sozialwissenschaften“ (wie bei Pandel (1978) oder Hedtke (2005)) angesichts unterschiedlicher Frage- und Problemstellungen, Erkenntnisgegenstände, Kategorien und analytisch-methodologischer Verhaltensmodelle der Disziplinen aus *wissenschaftstheoretischen* Gründen apriori scheitern müsse (DAI 2008; Kaminski 2002) bzw. nur schwer möglich sei (Kruber 2005).

2.1 Unterschiedliche Frage- und Problemstellungen?

Aus der Sicht von Kruber (2005) beschäftigt sich die Politologie in erster Linie mit der Verfassung des politischen Gemeinwesens, der Frage nach politischer Macht und der Legitimation politischer Entscheidungen sowie dem Problem der Sicherung von Frieden, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit. Hingegen stünden in der Ökonomik der effiziente Umgang mit Knappheiten, das (Nicht-)Funktionieren von Märkten und die Frage nach der Sicherung von individuellen Verwirklichungschancen im Mittelpunkt der Analyse (ebd., 79-80). Entgegen den von Kruber (2005) verwendeten formalen Termini zur Bezeichnung dieser Unterschiede („Fragestellungen“, „Instrumente“), scheint in diesen vermeintlichen Belegen jedoch wieder die obsoleete Auffassung durch, dass die sozialwissenschaftlichen Disziplinen ihren Fokus auf unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche bzw. zumindest verschiedene Aspekte dieser Bereiche richten würden. Diese These, wonach sich die wissenschaftlichen Disziplinen Ökonomik und Politologie durch unterschiedliche inhaltliche Gegenstände (Ökonomik: Märkte, Effizienz, Knappheit, Wirtschaftskreislauf; Politologie: Verfassung, Macht, Frieden, Freiheit, soziale Gerechtigkeit) voneinander unterscheiden, kann jedoch nicht überzeugen (zur ausführlichen Begründung siehe Kapitel 2.1.1. und 2.1.2.).

Dasselbe gilt auch für die mit Krubers Argumentation übereinstimmende, von Kaminski (2007, 7) vertretene Behauptung, die Ökonomik sei eine „Theorie der *Marktprozesse*“, die sich mit „Wirtschaft, Wertschöpfung und Beschaffung“ befasse, wohingegen die Politologie eine „Theorie der *Machtprozesse*“ sei, die sich mit „Staat, Politik, Gouvernanzregimes“ beschäftige (so auch DAI 2008, 19). Denn diese auch von Willke (2006, 40f.) vorgenommene Zuordnung von einer Fachwissenschaft zu einem bestimmten gesellschaftlichen Subsystem entspricht nicht den derzeitigen Gegenstandsbereichen der jeweiligen heutigen fachwissenschaftlichen Diskussion. Sie ist schlichtweg nicht haltbar, wie im Folgenden ausführlich gezeigt wird.

Selbst wenn man zunächst einmal *kontrafaktisch* annimmt, dass diese These zutreffen *würde, wäre* das ein Grund für fachdidaktische Integration im Sinne einer sehr intensiven,

wechselseitigen, ineinandergreifenden Ergänzung disziplinärer Perspektiven. Denn die Unterscheidung zwischen „Machtprozessen“ und „Marktprozessen“ stellt eine *idealtypische* Unterscheidung im Sinne von Max Weber (1991) dar, mit der man den fachdidaktischen Lernprozess zwecks anfänglicher Komplexitätsreduktion vielleicht sinnvoll beginnen kann, bei dem dieser aber nicht stehen bleiben darf.

Denn zum einen fördert es erheblich das Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems und die darauf bezogene (wirtschafts)politische Urteilskraft, wenn politische Machtprozesse unter Rückgriff auf Marktmechanismen analysiert werden, wie in ganz unterschiedlicher Weise sowohl Wohlgemuth (2004) als auch Behrends (2007) gezeigt haben. Auch der soziale Kitt einer Gesellschaftsordnung, nämlich soziale Anerkennungsprozesse, lässt sich unter Rückgriff auf Marktprozessmechanismen analysieren, wie Brennan/Pettit (2004) in einer ökonomisch-politologischen Koproduktion dargestellt haben.

Zum anderen stellen real existierende Märkte keinen machtfreien Raum dar (siehe dazu auch die Beiträge in Berger/Nutzinger 2008), sondern sind häufig von staatlichen und privaten Machtstrukturen geprägt, die nicht selten zusammenwirken. Dies kann man nicht nur anhand monopolistisch oder oligopolistisch vermachteter Märkte erkennen, sondern auch an der nicht selten verbrauchereindlichen, aber produzentenfreundlichen Regulierung von Märkten wie z.B. dem deutschen Privatversicherungsmarkt (Rehberg 2003, 249ff.), die man mit Olson (1968) auf die Logik kollektiven Handelns und damit auf die unterschiedliche politische Organisationsfähigkeit und damit Macht von Verbraucher- und Produzenteninteressen zurückführen kann (Von Weizsäcker 2002, 16ff.).

Die Macht bestimmter sozialer Gruppen gegenüber anderen Gruppen zeigt sich in der Wirtschaft überdies auch in Form der ökonomischen Diskriminierung von Frauen, die in der (feministischen) Ökonomik auch erforscht wird (z.B. Kreimer 2009). Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass diese wichtige Problematik in ökonomikdidaktischen Hand- und Schulbüchern (Bauer et al. 2008; Kaminski 2005; May 2008) ignoriert wird. Dasselbe gilt für die rassistische Diskriminierung von Arbeitnehmern mit nicht-weißer Hautfarbe durch Arbeitgeber mit weißer Hautfarbe, deren hohe empirische Bedeutsamkeit z.B. durch die Studie von Pager/Western/Bonikowski (2009) belegt wird. Die mancherorts propagierte These, die scheinbar machtfreie Sphäre des freien Marktes würde solche Diskriminierungen von Minderheiten weitaus besser beseitigen als die angeblich notgedrungen von der eigen-nützigen Wähler-Mehrheit korrumpierte Macht der Politik (Weede 2003, 24), erweist sich insofern als einigermassen fragwürdig.

Weitere Beispiele machen deutlich, dass Macht „als jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980, 28) ein Phänomen ist, das sich in der real existierenden Wirtschaft häufig beobachten lässt.

Erstens zeigen sich auf dem deutschen Privatversicherungsmarkt nicht nur – die von der NIÖ so betonten – Informationsasymmetrien, sondern insbesondere auch erhebliche *Macht*-Asymmetrien zwischen Verbrauchern und Versicherungskonzernen (siehe den Artikel „Die großen Verunsicherer“ in der Zeitschrift FOCUS 12/2007, 152-166 und das dortige Interview mit dem Rechtswissenschaftler Hans-Peter Schwintowski). Diese Macht-Asymmetrien sind fachdidaktisch mit Blick auf die künftige Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler von großer Relevanz.

Dasselbe gilt zweitens für von Macht geprägte Beziehungen zwischen Bankberatern und ihren Vorgesetzten (siehe z.B. den preisgekrönten Artikel von Melanie Bergermann in

der Wirtschaftswoche vom 02.02.2008 (Nr. 6), 55-63), in denen Vorgesetzte ihre Kundenberater unter derart massiven Vertriebsdruck setzen, dass diese sich faktisch gezwungen sehen, ihre Kunden unangemessen zu beraten und diese der Beratung aufgrund von Informationsasymmetrien dennoch vertrauen. Deshalb ist es fachdidaktisch außerordentlich problematisch, wenn Kaminski/Behrends/Brettschneider/Koch (2005, 22-26 & 67-85) in ihrem Unterrichtsmaterial zur Finanzbildung diese Macht-Verhältnisse im deutschen Versicherungs- und Bankwesen nicht zur Sprache bringen, dafür aber der positiven Selbstdarstellung einer führenden deutschen Bank einen sehr breiten Raum zur Verfügung stellen (ebd., 125-128). Interessant zu wissen wäre, ob in den dort angedachten Rollenspielen mit diesem „Praxiskontaktpartner“ auch der massive Vertriebsdruck simuliert wird, unter dem viele deutsche Bankberater laut zahllosen Berichten (z.B. Bergermann 2008; Kusitzky et al. 2008; Seith 2009) stehen. Möglicherweise wäre eine Verbraucherzentrale als „Praxiskontaktpartner“ hier wesentlich besser geeignet gewesen.

Drittens zeigen sich ökonomische Machtbeziehungen schließlich auch, wie neuere Dokumentationen des Journalisten Günter Wallraff (2007, 2008, 2009) exemplarisch offenbart haben, auf prekäre Weise sowohl in den Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern im deutschen Niedriglohnsektor als auch im Verhältnis zwischen Auszubildenden und Ausbildern in der deutschen Berufsausbildung.

Viertens zeigt sich die Relevanz der Kategorie Macht für die Analyse von internen Akteursbeziehungen in Unternehmen exemplarisch auch am Beispiel der Investmentbank Lehman Brothers, deren Innenleben durch deren ehemaligen Kommunikationschef (Gowers 2008) skizziert wurde. Für den Bankrott dieses Geldhauses im September 2008, der die globale Finanzkrise auf dramatische Weise verschärfte, spielten demnach interne Machtverhältnisse und -kämpfe eine erhebliche Rolle (ebd.). Angesichts dessen erscheint die Insistenz, mit der bisweilen (DAI 2008) – ohne systematischen empirischen Beleg – betont wird, dass sich die „Eigenlogik“ der Akteurshandlungen und -beziehungen in Politik und Wirtschaft grundsätzlich voneinander unterscheiden würden (ebd., 19), sehr übertrieben:

„Zu sagen, dass Dick Fuld [der ehem. CEO von Lehman Brothers, T.H.] von einem Persönlichkeitskult umgeben war, wäre eine Untertreibung. (...) Seine engsten Mitarbeiter waren ihm hörig wie einem mittelalterlichen Monarchen (...). Sie hielten Ärger von ihm fern – und alles, was er nicht hören wollte. (...) Sein Stil enthielt auch die Saat des Desasters: Niemand konnte oder wollte das Urteil des Bosses infrage stellen, wenn es falsch war oder wenn die Dinge auf eine schiefe Bahn gerieten. (...) Gregory [der ehem. Geschäftsführer von Lehman Brothers, T.H.] drängte Lehmans Manager, noch aggressivere Wetten abzuschließen auf haussierenden Märkten wie dem Hypothekengeschäft. Ihm im Wege zu stehen konnte tödlich sein für die Karriere. Bereichsleiter, die zur Vorsicht mahnten, sägte Gregory ab.“ (Gowers 2008)

Dies steht im Widerspruch zur gängigen ökonomischen These, die unsichtbare Hand eines freien (Arbeits-)Marktes verhindere die Entwicklung solcher despotischen Macht-Verhältnisse im Innern von Unternehmen (Von Weizsäcker 2002).

Man könnte einwenden, dass die vier gerade aufgeführten Beispiele für die Relevanz von Macht in der Wirtschaft (meines Wissens) bisher gar nicht – ganz im Gegensatz zu der äußerst umfangreich erforschten gewerkschaftlichen Vermachtung von Arbeitsmärkten – von der Ökonomik analysiert worden sind. Aber soll man daraus etwa den Schluss ziehen, dass diese Machtphänomene kein Gegenstand ökonomischer Bildung sein können? Bei

aller gebotenen Vorsicht gegenüber der Reliabilität und Validität journalistischer Berichte kann das Prinzip der Wissenschaftsorientierung wohl kaum bedeuten, dass didaktisch nur das behandelt werden darf, was von der Wissenschaft untersucht wird. Alle oben genannten 'journalistischen' Beiträge sind bei didaktisch reflektiertem Einsatz durchaus geeignet, Individuen zu einem ethischen Urteil über ökonomische Sachverhalte (DEGÖB 2004, 5) zu verhelfen.

Akzeptiert man dies, fragt man sich: Worin soll denn überhaupt die fachdidaktische Relevanz der wissenschaftstheoretischen These Kaminskis (2007) und Willkes (2006) liegen, dass es sinnvoll sei, zwischen einer ökonomischen 'Markt-Wissenschaft' und einer politologischen 'Macht-Wissenschaft' zu differenzieren? Wie gesehen genügt es nicht, Wirtschaft nur mit einer „Theorie der Marktprozesse“ (Kaminski 2007) zu analysieren.

2.1.1 Ökonomische Analyse politischer Machtbeziehungen: Die Konstitutionenökonomik

Unabhängig von dieser Kritik lässt sich die von Kaminski (2007) und Willke (2006) getroffene Unterscheidung zwischen 'wirtschaftswissenschaftlichen Marktprozessen' und 'politikwissenschaftlichen Machtprozessen' aber auch gar nicht aufrechterhalten. Zum einen beschäftigen sich viele Ökonomen im Rahmen der sogenannten Konstitutionenökonomik (z.B. Acemoglu/Robinson 2005; Blankart/Mueller 2002; Brunetti/Straubhaar 1996; Feld/Kirchgässner 2003; Feld/Kirchgässner/Savioz 1999; Kirchgässner 2004; Kruse 2008; Leschke 1993; Mueller 2003; Vanberg 2004 & 2006a; Vaubel 2001; Voss 2008; Wohlgenuth 2006) intensiv mit der systematischen Analyse von politischen Institutionensystemen und den dadurch konstituierten Machtverhältnissen. Insofern ist die Verfassungsökonomik im Kern eine Theorie der Machtprozesse. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass das zentrale normative Urteilkriterium der Verfassungsökonomik nicht nur die ökonomische Effizienz einer politischen Institutionenordnung ist, sondern insbesondere auch der Schutz der (negativen) Freiheit des Individuums insbesondere gegen übermäßige Machteingriffe seitens des Staates (Blankart/Koester 2006, 179f.; Gerken/Märkt/ Schick/Renner 2002, 17).

Deshalb beschäftigt sich die Konstitutionenökonomik z.B. mit der Frage nach der optimalen Ausgestaltung einer politischen Verfassung. So haben z.B. einige Ökonomen die „European Constitutional Group“ gebildet und einen detaillierten Alternativvorschlag für eine Europäische Verfassung ausgearbeitet (Bernholz/Schneider/Vaubel/Vibert 2004). Ökonomen beschäftigen sich dabei auch mit dem Problem, unter welchen institutionellen Bedingungen politische Entscheidungen nicht nur als effizient, sondern insbesondere auch als legitim gelten können: sie betreiben letztlich nichts anderes als normative politische Philosophie. So untersuchen einige Ökonomen das Spannungsverhältnis zwischen demokratischem und liberalem Prinzip anhand des Verhältnisses zwischen direkter / repräsentativer Demokratie auf der einen und der Gewährleistung individueller Menschenrechte auf der anderen Seite (Frey/Goette 1998; Kirchgässner 2009). Daneben gibt es eine Reihe von Ökonomen, die sich mit der Herausforderung, wie man Frieden und Demokratie in der Welt durchsetzen und den Terrorismus bekämpfen kann, ausführlich beschäftigen (Coyne 2007; Enders/Sandler 2005; Frey/Lüchinger 2002 & 2007; Krueger 2007; Lal 2004). Überdies haben die Ökonomen Tullock (1987), Wintrobe (1998) sowie Acemoglu / Ticchi / Vindigni (2008) Theorien der Autokratie bzw. (Militär-) Diktatur entwickelt. Auch rechtsextremistische Gewalttaten sind Gegenstand ökonomischer Forschung (Krueger/Pischke 1997).

Schließlich wurde kürzlich eine umfassende Analyse des US-Militarismus durch den Ökonomen Hossein-Zadeh (2006) vorgelegt.

In diesen ökonomischen Studien spielen all diejenigen Kategorien, die Kruber (2005) im Anschluss an Sutor für spezifisch 'politikwissenschaftlich' erachtet und in seinem ökonomischen Kategorienkatalog nicht aufführt, eine große Rolle. Dies gilt z.B. für Problem, Information, Beteiligung, Beteiligte, Gemeinwohl, Folgen, Durchsetzung, Entscheidung, Legitimität, Macht und Mitbestimmung bei der – kontroversen – Bewertung und Analyse der politischen Auswirkungen der halb-direkten Demokratie (der Schweiz) in der Ökonomik (z.B. Feld/Kirchgässner/Savioz 1999 versus z.B. Brunetti/Straubhaar 1996). Hierbei spielen auch die vermeintlich 'politikwissenschaftlichen' Kategorien Meinung und Ideologie eine Rolle, die überdies Caplan (2007) in einem systematischen Vergleich der wirtschaftspolitischen Urteile von Bürgern und ökonomischer Profession analysiert und daraus weitreichende Schlüsse zieht. Ökonomen verfassen überdies auch wichtige (empirisch fundierte) Beiträge zu der vermeintlich 'politikwissenschaftlichen' Fragestellung, wie Presse(un)freiheit mit dem Ausmaß des politischen Wissens der Bürger und ihrer politischen Partizipationsintensität zusammenhängt (Leeson 2008). Zu beachten ist, dass die genannten ökonomischen Analysen politischer Institutionen keinesfalls zwangsläufig einen ökonomischen Reduktionismus implizieren. Beispielsweise zeigt Krueger (2007) empirisch, dass die ätiologische Quelle des islamistischen Terrorismus eben nicht, wie in der westlichen Öffentlichkeit oft vermutet wird, in ökonomischer Deprivation zu finden sei, sondern seinen Ursprung vielmehr in der Verweigerung von politischen und v.a. zivilen Grundrechten habe. Ebenso sei rechtsextremistische Gewalt in der BRD nicht sozioökonomisch bedingt, sondern Folge mangelnder staatlicher Rechtsdurchsetzung (Krueger/Pischke 1997).

Das fachdidaktische 'Gebietsmonopol', das Kruber in seiner tabellarischen Aufteilung (2005, 109) der Politischen Bildung auf den Gebieten Demokratie, politische Entscheidungsprozesse und politische Philosophie einräumen möchte, ist deshalb – vorsichtig ausgedrückt – ausgesprochen fragwürdig.

2.1.2 Politikwissenschaftlich-soziologische Analyse der Wirtschaft: Das Varieties-of-(Welfare)-Capitalism-Paradigma

Zum anderen beschäftigt sich eine Vielzahl von Politikwissenschaftlern und Soziologen im Rahmen der vergleichenden Politischen Ökonomie (nicht zu verwechseln mit Public Choice) und des von ihnen begründeten „Varieties-of-(Welfare)-Capitalism“-Paradigma (z.B. Beyer 1998; Börsch 2007; Bradley/Stephens 2006; Busch 2005; Crouch/Le Galès/Trigilia/Voelzkow 2004; Dobbin/Boychuk 1999; Dörre 2001; Esping-Andersen 1999; Glassmann 2007; Hall/Soskice 2001; Hall/Gingerich 2004; Hancké/Rhodes/Thatcher 2007; Kern/Schumann 1998; Lane 2000; Obinger 2004; Scharpf/Schmidt 2000; Streeck/Höpner 2003; Streeck 1992, 2004, 2009; Thelen 1999; Voelzkow 2007; Whitley 1999; Windolf 2002 & 2005; Yamamura/Streeck 2003; Zugehör 2003) eingehend und umfassend mit der Analyse von Märkten (auch als solchen, d.h. nicht nur mit deren Verbindung zum politischen System) und den sie umgebenden ökonomischen Institutionensystemen (nationalen Produktionsregimen und regionalen Wirtschaftsklustern). Diese ökonomische Abteilung der Politikwissenschaft/Soziologie kann ohne weiteres als eine 'Theorie der Marktprozesse' bezeichnet werden.

Dabei setzen sich die Autoren mit der Frage auseinander, welche Art von Kapitalismus, d.h. welche Formen der institutionellen Regulierung von Märkten in makroökonomischer Sicht zu welchen historischen Zeiten in welchen Produktparten eine besonders hohe wirtschaftliche Effizienz und hohes Wirtschaftswachstum fördern, welche Märkte inwieweit funktionieren und welche nicht, wie sich die Marktregulation im Zeitverlauf ändert, welche Marktregulationen mehr Arbeitslosigkeit produzieren als andere, und mit dem Problem, welche Form des Kapitalismus welchen Individuen besonders hohe ökonomische Verwirklichungschancen bietet und welchen Individuen eher nicht. Dabei wird nicht nur gefragt, was politisch als legitim gelten kann, sondern insbesondere auch, was ökonomisch effizient erscheint:

“Some [questions, T.H.] are policy-related. What kind of economic policies will improve the performance of the economy? What will governments do in the face of economic challenges? Other questions are firm-related. Do companies located in different nations display systematic differences in their structure and strategies? If so, what inspires such differences? How can national differences in the pace or character of innovation be explained? Some [questions, T.H.] are issues about economic performance. Do some sets of institutions provide lower rates of inflation and unemployment or higher rates of growth than others? What are the trade-offs in terms of economic performance to developing one type of political economy rather than another?” (Hall/Soskice 2001, 1)

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von soziologischen Marktanalysen (z.B. Abraham/Hinz 2005; Beckert 1997; Beckert/Diaz-Bone/Gaßmann 2007; Blomert 2005, 2007; DiMaggio/Louch 1998; Faßauer 2008; Knorr-Cetina/Preda 2004; Troy/Werle 2008). Ebenfalls in diesem Kontext zu erwähnen sind insbesondere auch die vom Mediensoziologen Schuster (2001, 2004) erstellten Analysen zum deutschen Finanzmarkt, die hinsichtlich des Kriteriums Bildungsrelevanz (hier: Förderung kritischer Konsumentensouveränität) so manche wirtschaftswissenschaftliche Publikation zu diesem Thema in den Schatten stellen. Das fachdidaktische Problem besteht also nicht darin, dass es keine umfangreichen soziologischen und politikwissenschaftlichen Theorien über den Kapitalismus, seine Märkte, seine Effizienz und seine Knappheiten gäbe, sondern darin, dass diese Theorien von der Politikdidaktik meines Wissens bislang nicht rezipiert worden sind.

Die von Kruber (2005) und Kaminski (2002; 2007) zur Begründung ihrer These von ganz unterschiedlichen disziplinären Fragestellungen der einzelnen Sozialwissenschaften angeführten Argumente bzw. Belege können also nicht überzeugen, da sie bei genauerer Analyse letztlich nur wieder die obsoleete Annahme aufwärmen, die einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen würden sich mit unterschiedlichen Wirklichkeitsausschnitten beschäftigen.

2.2 Unterschiedliche Kategorien?

Auch die zweite These von Kruber (2005), derzufolge sich politische und ökonomische Stoffkategorien in weiten Bereichen deutlich voneinander unterscheiden, wie er anhand der Gegenüberstellung seines ökonomischen Kategorienkatalogs und dem politischen Kategorienkatalog von Sutor zeigen will (ebd., 99), ist wenig überzeugend. Selbst wenn dies so

wäre, müsste man zunächst fragen, ob die Kategorien nicht bloß unterschiedlich, sondern auch miteinander unverträglich sind anstatt sich komplementär zu ergänzen. Unterschiede als solche sind auch deshalb noch kein zwangsläufiges Integrationshindernis, weil Unterschiede einen Anlass für didaktisch sinnvolle Vergleiche bieten können.

Unabhängig davon ist jedoch noch wichtiger, dass Kruber (2005) fachdidaktische Kategorien und fachwissenschaftliche Kategorien unumwunden gleichsetzt, ohne die Möglichkeit zu bedenken, dass der Kategorienkatalog der politischen Fachdidaktik eventuell hinter der fachwissenschaftlichen Forschung von Politikwissenschaft und Soziologie zurückbleiben könnte. In fachwissenschaftlicher Hinsicht trifft es jedenfalls nicht zu, dass die im Sutorschen Katalog fehlenden, 'ökonomischen' Kategorien von Kruber (*Knappheit, Bedürfnisse, Nutzen-Kosten-Überlegungen, Arbeitsteilung, Betriebe, Beruf, Koordination, Interdependenzen, Märkte, Geld, soziale Ungleichheit, externe Effekte, Instabilitäten, Wirtschaftskreislauf*) nur 'ökonomische' Stoffkategorien darstellen. Auch in diesen Kategorie-klassifikationen scheint letztlich wiederum die obsoleete Vorstellung durch, die Disziplinen würden sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen: Politologie = Politik, Soziologie = Gesellschaft, Ökonomik = Wirtschaft. Das trifft jedoch nicht zu, und zwar erst recht nicht, wenn man im Gegensatz zur derzeitigen deutschen Fachdidaktik auch die englischsprachige Politikwissenschaft und Soziologie mit einbezieht. Dies ist fachdidaktisch insofern sinnvoll, als diese Literatur häufig mit internationalen Vergleichen arbeitet, das sozioökonomische System Deutschlands dabei oft Gegenstand der Analyse ist und die aus den empirischen Analysen gezogenen Schlussfolgerungen für Deutschland zumeist eine hohe Relevanz besitzen bzw. oft sogar explizit darauf zugeschnitten sind.

Im Folgenden werde ich die Interdisziplinarität der obigen, vermeintlich rein 'ökonomischen' Kategorien nachweisen.

Erstens gibt es im Rahmen sowohl der Allgemeinen Soziologie als auch der Wirtschaftssoziologie eine sich explizit so nennende Soziologie der *Knappheit* (Balla 2005; Baecker 2006, 12-47; Luhmann 1988, Kapitel 6; Turner/Rojek 2001, insbesondere Kapitel 5), die diesen Begriff explizit und ausführlich thematisiert. Andere Soziologen (Berger 2006) verwenden die Kategorie implizit, wenn sie Theorien entwickeln, die eine Antwort auf die wichtige Frage „Warum sind einige Länder so viel reicher als andere?“ geben, d.h. Faktoren zur Beseitigung der Knappheit von Gütern identifizieren. Zwar gebrauchen sie den Begriff der Knappheit dabei nicht *explizit*, doch viel bedeutsamer als die Oberflächen-*Semiotik* ist dagegen z.B. Bergers (ebd.) inhaltliche Haupt-*Semantik*, wonach der ökonomische Neoinstitutionalismus allein zur Erklärung von wirtschaftlichen Entwicklungsunterschieden nicht ausreicht. Auch in der Politikwissenschaft (Homer-Dixon 2001; Kahl 2008) wird der Begriff der Knappheit explizit in den Mittelpunkt gerückt, wenn den Zusammenhängen zwischen künftiger ökonomischer bzw. ökologischer Knappheit und derzeitigen bzw. kommenden gesellschaftlichen Konflikten sowie Gewalt nachgegangen wird.

Zweitens wird die Kategorie *Bedürfnis* im Rahmen der Soziologie explizit (Grone-meyer 2002; Hondrich 1975; Hondrich/Vollmer 1983; Steiner 1999) oder implizit (z.B. Prisching 2006; Schor 1999 & 2005) behandelt. Laut Petrik (2007, 44) ist Bedürfnis auch eine von mehreren politikdidaktischen Ansätzen geteilte Kategorie und findet sich bisweilen auch in politikwissenschaftlichen Lexika (z.B. Schubert/Klein 2006). Unabhängig davon ist es jedoch v.a. fraglich, ob sich die Kategorie 'Bedürfnis' wirklich so gut zur Herausstellung eines ökonomikdidaktischen/wirtschaftswissenschaftlichen Spezifikums eignet. Befragt man nämlich drei derzeit gängige ökonomikdidaktische Schul- bzw. Handbücher