

Tim Engartner · Andrea Szukala
Birgit Weber *Hrsg.*

Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissen- schaftlicher Bildung



Springer VS

Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung

Tim Engartner · Andrea Szukala ·
Birgit Weber
(Hrsg.)

Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung

Hrsg.

Tim Engartner
Universität zu Köln
Köln, Deutschland

Andrea Szukala
Universität Augsburg
Augsburg, Deutschland

Birgit Weber
Universität zu Köln
Köln, Deutschland

ISBN 978-3-658-36994-1 ISBN 978-3-658-36995-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Cori Antonia Mackrodt

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Laudatio	1
	Tim Engartner, Andrea Szukala und Birgit Weber	
2	Ambivalenzen des Interesses – Performative Citizenship Education	13
	Malte Kleinschmidt und Dirk Lange	
3	Die Idee der Bildung in der Didaktik der Sozialwissenschaften – Anmerkungen zu einem aktuellen Lehrbuch	25
	Wolfgang Sander	
4	Civic and Citizenship Education for Autonomous Citizens.	31
	Olga Bombardelli	
5	Some Reflections on the Nature of Knowledge in Social Science Education	39
	Ian Davies	
6	A Plea for Citizenship Education in Norway	47
	Trond Solhaug	
7	Undisciplining social sciences and politicising citizenship education	55
	Isabel Menezes	
8	Die Norm der Normativität? Zum Umgang mit impliziter Normativität in den Sozialwissenschaften und der sozialwissenschaftlichen Bildung	61
	Eva-Maria Walker und Franziska Wittau	

9	Warum Konventionentheorie? Die Ökonomie und Soziologie der Konventionen als ein integrativer sozialwissenschaftlicher Ansatz	71
	Rainer Diaz-Bone	
10	Was messen Wirtschaftswissenstests wirklich? Ein Exempel	79
	Christian Fridrich	
11	Sozioökonomische Bildung und Pragmatismus	93
	Henning Middelschulte	
12	Transnationale Arbeitsmärkte als Gegenstand von Forschung und sozioökonomischer Bildung – Ein marktsoziologischer Zugang	103
	Ursula Mense-Petermann	
13	Interdisziplinarität anhand des Moduls „Integration Politik/Wirtschaft“	113
	Udo Hagedorn und Detlef Sack	
14	The Promise of Socio-Economic Education: Reflections From a Finnish Perspective	121
	Jan Löfström und Marko van den Berg	
15	Vom Konzept zur Konzeption: Das Sozioökonomische Curriculum	127
	Gerd-E. Famulla und Harald Hantke	
16	Humanistische Produktivität und zweckrationale Effizienz. Gedanken über die Zieldimensionen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik	135
	Georg Tafner	
17	Die Berufsunfähigkeitsversicherung als Exempel sozioökonomischer Finanzbildung	147
	Thorsten Hippe	
18	Lehrkustdidaktik im sozio-ökonomischen Curriculum	157
	Tilman Grammes	

19	Wie sozialwissenschaftliche Bildung künftigen Herausforderungen (nur) gerecht werden kann – oder: ein Plädoyer für Interdisziplinarität	167
	Lisa-Marie Schröder	
20	Integration statt Separation – oder: Eine Analyse des <i>Sozioökonomischen Curriculums</i> von Reinhold Hedtke	177
	Tim Engartner	
21	Kontroverse in Gefahr, die Gefahren der Nicht-Kontroverse: Eine deutsch-französische Reflexion	189
	Claude Proeschel und Andrea Szukala	
22	Von der Kritik der ökonomischen Bildung zum Paradigma der sozio-ökonomischen Bildung – 20 Jahre Wissenschaftsgeschichte ökonomischer Bildung	199
	Birgit Weber	
23	Strukturierte Publikationsübersicht von Reinhold Hedtke	215
	Tim Engartner, Andrea Szukala und Birgit Weber	



Tim Engartner, Andrea Szukala und Birgit Weber

1.1 Person und Institution

Reinhold Hedtke ist einer der prominentesten Vertreter einer interdisziplinären, emanzipatorischen und subjektorientierten sozialwissenschaftlichen Bildung im deutschsprachigen Raum. Bis zum heutigen Tag identifiziert er die Schnittstellen der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Domäne als ebenso sensibler wie vielseitig interessierter Seismograf. Der disziplinäre Dreiklang seines Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftsstudiums scheint in beinahe jeder seiner Publikationen auf. Dabei misst er dem interdisziplinären Zugang mittels sozialwissenschaftlicher Integration besondere Bedeutung bei, um zugleich an einer verkürzten „ökonomistischen“ Bildung Kritik zu üben.

Ein markanter Zug des Hedtkeschen Werks ist die Vielfalt der bearbeiteten Themenbereiche bei gleichzeitiger stringenter Weiterentwicklung des Denkens und der Domäne: Sie reichen von der Konsum-, Umwelt- und Partizipationsforschung über die „Exegese“ volkswirtschaftlicher und soziologischer Markttheorien bis hin zu Lehrplananalysen und -entwicklungen, wie sich am

T. Engartner (✉) · B. Weber
Schwerpunkt ökonomische Bildung, Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: tim.engartner@uni-koeln.de

B. Weber
E-Mail: birgit.weber@uni-koeln.de

A. Szukala
Lehrstuhl Politische Bildung, Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland
E-Mail: andrea.szukala@phil.uni-augsburg.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

T. Engartner et al. (Hrsg.), *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8_1

inzwischen jährlich erscheinenden „Ranking Politische Bildung“ und am Entwurf des sozioökonomischen (Schul-)Curriculums ablesen lässt. Die disziplinäre Vielfalt seiner Arbeiten zwischen politischer und sozioökonomischer Bildung einerseits sowie (Wirtschafts-)Soziologie und Politikwissenschaft andererseits ist in Tiefenschärfe und Reichweite absolut bemerkenswert, im Feld der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Sphäre geradezu einzigartig. Was mit der Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik(wissenschaft) nahezu jedem seiner Vor- und Beiträge zugrunde liegt, kam in der Doppeldenomination seiner Bielefelder Professur – „Wirtschaftssoziologie und Didaktik der Sozialwissenschaften“ – auch institutionell zum Ausdruck. „Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität“ lautet treffend der Titel einer seiner jüngsten Beiträge.

Seine mehr als 200 Monografien, Herausgeberschaften und Zeitschriftenbeiträge (vgl. systematische Werkübersicht, [Kap.23](#)) haben die Debatten im Feld der sozialwissenschaftlichen Bildung in den vergangenen drei Jahrzehnten nachhaltig geprägt. Der große Einfluss, den er mit seiner Arbeit auf die Fortentwicklung des gesamten Feldes genommen hat, kommt aber nicht nur in seinen deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen zum Ausdruck, sondern auch in seinem institutionellen und disziplinpolitischen Engagement. Reinhold Hedtke füllt die Rolle des akademischen *citoyen engagé* in vielerlei Hinsicht aus. Seine Tatkraft bei der Organisierung und Steuerung von Projekten und Initiativen ist herausragend und atemberaubend: In ihm, der dem unternehmerischen Selbst und der *Entrepreneurship Education* stets kritisch gegenüberstand, mag man einen unermüdlichen *Entrepreneur* Jahrzehnte überdauernder sozialwissenschaftlicher Bildungsprojekte erkennen, wie etwa dem Theorie-Praxis verbindenden Transferprojekt *sowi-online*. Er hat als vielleicht einziger seiner Generation das Projekt der integrativen sozialwissenschaftlichen Bildung von Beginn an als ein internationales und digitales Unterfangen verstanden und gelebt. Ebenso ist er Gründer und *spiritus rector* zahlreicher öffentlichkeitswirksamer Vernetzungsinitiativen, wie etwa der Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb), der Initiative Institut für sozialwissenschaftliche Bildung (IISB) und der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW). Er war über viele Jahre Landes- und Bundesvorstandsmitglied der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Als Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zeichnete er in den vergangenen Jahren für eine Reihe bildungspolitischer Stellungnahmen mitverantwortlich; der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ist er eng verbunden. Ein weit ausgreifendes internationales Netzwerk (dokumentiert auch durch viele Beiträge internationaler Kolleg*innen in diesem

Band) hat er auf der Plattform des die europäische sozialwissenschaftliche Fachdidaktik vereinigenden, englischsprachigen Journal of Social Science Education (JSSE) verbunden. Das JSSE war zudem das erste nach Peer-Review-Verfahren begutachtende sozialwissenschaftsdidaktische Journal in Deutschland, das in englischer Sprache im *Open Access* zugänglich ist. Diese internationale Reichweite fußt nicht nur auf seiner Mitgliedschaft in der International Association for Citizenship (Social & Economics Education), Reinhold Hedtke war auch ein wichtiger Anstoßgeber für das inzwischen globale Netzwerkprojekt NECE der Bundeszentrale für politische Bildung. Seit 2018 ist er zudem Herausgeber der im Verlag Springer VS erscheinenden Reihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft“.

Reinhold Hedtke tritt ebenso wortgewaltig wie rhetorisch versiert auf. Seine theoretisch ausgefeilten, argumentativ vielschichtigen und sprachlich zugespitzten Wort- und Redebeiträge bereichern wissenschaftliche Diskurse ebenso wie bildungspolitische Debatten. Als *public intellectual* wirkt er auf dem sowi-online-Blog genauso aus- und nachdrücklich wie in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der Süddeutschen Zeitung oder auch in WDR und SWR.

Seine Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in verständliche Worte zu kleiden, mag auch darauf zurückzuführen sein, dass er vor Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn 16 Jahre lang an verschiedenen nordrhein-westfälischen Berufskollegs und Kollegschulen tätig war. Auch wenn er mit seinem unermüdlichen Engagement für sozialwissenschaftliche Integrationsfächer den Kolleg*innen, die sich monodisziplinäre Perspektiven wünschen, als streitbarer disziplinpolitischer Zuspitzer gelten mag, müssen sie ihm dennoch attestieren, dass ihm akademischer Dünkel und Statusdenken ebenso fremd sind wie eine Verweigerung von Diskursbereitschaft oder mangelnde Kenntnisnahme fachdidaktischer Beiträge unterschiedlichster Couleur. Den nordrhein-westfälischen Schülersprecher*innen steht er genauso Rede und Antwort wie Landtagsabgeordneten, die ihn nach Düsseldorf, Dresden oder München rufen. Auch die Kommentierungen seiner Lehrveranstaltungen ließen durchweg erkennen, wie wichtig ihm die Verzahnung von studentischen Interessen und wissenschaftlichen Standards waren: „Welche Zukunft hat die Marktwirtschaft? Markt und Märkte im Unterricht“, „Umweltkrisen und Erderwärmung im Fach Politik und Wirtschaft“, „Kontroversität und Multiperspektivität in Lehr-Lernmaterialien und im Unterricht“ oder „Politik und Wirtschaft integriert unterrichten am Beispiel von Klimakrise und Marktwirtschaft“. So lauteten zuletzt die Titel seiner universitären Lehrveranstaltungen.

Ob sich Reinhold Hedtkes produktive Standfestigkeit auch mit seiner Standorttreue erklären lässt, liegt für uns im Dunkeln. Klar ist jedoch, dass Bielefeld

inklusive seines Umlands Dreh- und Angelpunkt seiner Bildungs- und Berufsbiografie ist: Geboren am 28. Mai 1953, erwarb Reinhold Hedtke am Bielefelder Helmholtz-Gymnasium im Jahre 1971 die allgemeine Hochschulreife, bevor er neun Jahre später sein erstes Staatsexamen für das Lehramt in den Fächern Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Geschichte an der Universität Bielefeld ablegte. An eben jener Institution arbeitete er zwischen 1986 und 1991 als Lehrbeauftragter, bevor er 1994 an der dortigen Fakultät für Soziologie promoviert wurde. Nach einem (bahn-)pendelintensiven Intermezzo ab 1996 als Vertretungsprofessor und ab 1998 als ordentlicher Professor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurde er 2002 an die Universität Bielefeld berufen. 2005 wurde er Direktor des Zentrums für Deutschland- und Europastudien (bis 2009) und Vorstandsmitglied der Bielefeld Graduate School in History and Sociology. Er diente „seiner“ Fakultät in den Jahren der Transformation als Dekan (2007 bis 2011), war zeitweilig Vorsitzender des Vorstands des internationalen Promotionsstudiengangs der Fakultät für Soziologie und agierte anschließend als Vorsitzender des Promotionsausschusses. Den bisherigen institutionellen Schlussakkord seiner Laufbahn setzte er mit der von 2019 bis 2021 bekleideten Seniorprofessur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Den Geist der sozialwissenschaftlichen Multi-, Inter- und Transdisziplinarität Reinhold Hedtkes atmen seine zahlreichen Herausgeberschaften des *Journal of Social Science Education* sowie seine umfänglichen Beiträge und Stellungnahmen für Wissenschaft, Bildungspolitik und bildungsinteressierte Öffentlichkeit als einzigartiger, inspirierender Fundus.

Seine pointierten und fokussierten, mitunter kontroversen Stellungnahmen sind nicht nur für uns als enge Kolleg*innen eine unverzichtbare Quelle, sondern auch für eine Vielzahl von Fachdidaktikwissenschaftler*innen und Studierenden. Reinhold Hedtkes thematische, disziplinäre, paradigmatische und methodologische Offenheit sind in vielerlei Hinsicht bemerkenswert. Seine Forschungsschwerpunkte sind ebenso interessant wie relevant. Konzeptionen politischer, sozialwissenschaftlicher und (sozio-)ökonomischer Bildung beschäftigen ihn ebenso wie Ansätze partizipativer Bürgerbildung, europäische Kulturen der Bürgerbildung und soziologische oder volkswirtschaftliche Markttheorien.

Zweifellos geht sein Beitrag weit über das hinaus, was gemeinhin als Fachdidaktikwissenschaft verstanden wird. Reinhold Hedtke bewegt sich hier auf einer anderen Flughöhe. Die Vulgarisierung von sozialwissenschaftlichem Wissen für pädagogische Zwecke ist ihm ein Graus, eine differenzierte Wissenschaftsorientierung, die sich in seiner profunden Belesenheit spiegelt, ist die zentrale Vorbedingung seines dann leichthändig wirkenden interdisziplinären

und didaktischen Arbeitens. So ist es eine fulminante intellektuelle Reise, die den Geehrten von Überlegungen zu Nachhaltigkeitsstrategien des Einzelhandels zur Arbeit mit dem sophistizierten Theoriegebäude des französischen Neopragmatismus geführt hat. Von Stagnation ist Reinhold Hedtke über die Maßen weit entfernt. Im Gegenteil: Er hat sich in den letzten Jahren beständig weiterentwickelt und dabei sein Denken noch einmal erheblich theoretisch geschärft und verdichtet.

Selbst wir als langjährige Weggefährt*innen können sein gesamtes Œuvre kaum umfassend würdigen. Die in diesem Band versammelten Beiträge von akademischen Freund*innen und Wegbegleiter*innen reflektieren dieses Lebenswerk und treten mit ihm in einen intensiven Dialog. Ihre Denksteine verdeutlichen in ihrer Gesamtheit, wie sehr Reinhold Hedtke an den fruchtbaren Schnittstellen zwischen den Sozialwissenschaften und einer Fachdidaktik der ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Bildung anregt, und wie untrennbar diese Arbeiten mit einem zutiefst auf Metareflexion orientierten wissenschaftlichen Verständnis von politischer und ökonomischer Bildung letztlich verbunden sind.

1.2 Politik und Gesellschaft

Für Reinhold Hedtke ist die sozialwissenschaftliche Bildung nicht nur durch ein integratives Verständnis von den Sozialwissenschaften fundiert, sondern durch ein zutiefst politisches. Es sind nicht zuletzt seine Arbeiten mit der Autorengruppe Fachdidaktik und jene, die an fachdidaktische Klassiker*innen anschließen, in denen diese Position weiterentwickelt wurde. Dies ist die Schnittstelle zwischen ökonomischer Analyse und kritischer Politikanalyse, an die Reinhold Hedtke anknüpft, wenn er Fachdidaktik im Sinne einer kritischen Bildungsforschung weiterentwickelt. Hier ist Reinhold Hedtke ein kritischer Fachdidaktiker *avant la lettre*, für den eine politische Bildung, die von sozioökonomischen Ungleichheitsverhältnissen absieht, ihrem Anspruch und ihrer Aufgabe nicht gerecht werden kann.

Deshalb hat er in den letzten Jahren immer wieder – darauf verweisen *Dirk Lange* und *Malte Kleinschmidt* in ihrem Beitrag – an das Konzept Interesse bei Rolf Schmiederer angeknüpft und dazu elaboriert, inwieweit dieses neben die Befähigung zur politischen Urteilsbildung gesetzt werden muss, wenn diese auch auf konkrete Handlungsbereitschaften vorbereiten soll.

Wolfgang Sander zeichnet in seinem Aufsatz zur Bildungsidee in der Didaktik der Sozialwissenschaften ebenfalls ein kritisches Bild und beschreibt die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen, normativen Fundierung der politischen

Bildung in der Demokratie. Er grenzt sich hier mit Reinhold Hedtke von einem utilitaristischen, nur auf messbare Kompetenzen ausgerichteten Bildungsverständnis der politischen Bildung ab und zeigt auf, dass politische Bildung durch die Beschreibung von speziellen Weltverhältnissen zutiefst normativ verankert ist in einer politischen Kultur, für die Demokratie einen unhintergehbaren intrinsischen Wert haben muss.

Olga Bombardelli weist in internationaler Perspektive ebenso darauf hin, wie sehr die bildungspolitische Ausrichtung von politischer Bildung durch Evaluationen vordergründige Aktivitäten hervorbringt und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten sowie die Orientierung auf die Entwicklung der politischen Persönlichkeit nicht begünstigt, ihr möglicherweise sogar schadet. Sie verweist dabei auf das norwegische Steuerungsbeispiel als ein mögliches Zukunftsmodell, da es die Messung solcher spezifischen Performanzen ausdrücklich untersagt.

Auch *Ian Davies* unterstreicht die Bedeutung der tatsächlichen Bereitschaften zum Handeln in der Demokratie und betont die Ansprüche an eine situative Handlungsfähigkeit, die von einer politischen Bildung für die demokratische Partizipation adressiert werden müssen.

Wieder am Beispiel der norwegischen Schule wird deutlich, dass die Bürgerschaften, so *Trond Solhaug*, die in Programmen der politischen Bildung adressiert werden, nicht genügend plural sind, und dass junge Menschen die Vieldimensionalität von Bürgerschaftlichkeit im eigenen Handeln nicht wahrnehmen können, wenn diese durch politische Bildung aus dem Raum des Politischen bereits curricular ab- und ausgegrenzt sind.

An diese zentrale Kritik an der politischen Bildung knüpft *Isabel Menezes* mit ihrem Beitrag zur „undisziplinierten“ sozialwissenschaftlichen Bildung an: Sehr früh arbeitete Reinhold Hedtke seine Kritik an der funktionalistischen Instrumentalisierung von politischer Bildung und der an sie anschließenden und sich ihrer bedienenden Demokratiepoltiken aus. Ohne eine tief durchgearbeitete Klärung, wie eine politische und sozioökonomische Bildung Formen der Partizipation definiert, die mehr sein können als eine Legitimationsbeschafferin für das demokratische System, kann Fachdidaktik nicht gedacht werden. Dies gilt umso mehr, als sichergestellt sein muss, dass zentrale Systemfunktionen wie Gemeingüter und prozedurale Fairness zur Verfügung stehen.

Hier stellt sich heraus, dass – so legt es auch Reinhold Hedtke immer wieder offen – politische Bildung geradezu zwangsläufig zum Teil eines demokratiepolitischen Problems werden kann, und nicht – wie sie selbst zumeist von sich behauptet – a priori stets Teil der Lösung sein muss. Auch hier tritt deutlich hervor, dass es ebenjene Arbeiten an den Bruchstellen zwischen Wissenschafts-, Lebenswelt- und Subjektorientierung sind, an denen Reinhold

Hedtkes mit dem Ziel einer verbesserten sozialwissenschaftlichen und sozioökonomischen Bildung wegweisend arbeitet – ausgehend von einer aufgeklärten Skepsis gegenüber den Versuchen, die sich politische Bildung für ein spezifisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmodell anverwandeln, was vor allem in den Beiträgen der internationalen Kolleg*innen besondere Beachtung erfährt.

1.3 Kritik und Kompetenz

Eva-Maria Walker und Franziska Wittau beschäftigen sich mit dem Problem der normativen Zurichtung und Ausrichtung der Kritik in der sozialwissenschaftlichen und der sozioökonomischen Bildungstheorie und -praxis. Sie wenden die Frage nach dem Eigensinn von Subjekten als kritisch-kompetenten Akteur*innen und argumentieren, dass eine kritische Sozialwissenschaft sich von ihrem handlungsleitenden Anspruch verabschieden muss, wenn sie das Postulat einer echten Subjektorientierung ernst nehmen und einlösen will.

Diese bildungstheoretische Perspektive auf kompetente, sozial eingebettete Subjekte und ihre pluralen, normativen Handlungshorizonte verdankt Reinhold Hedtke nicht zuletzt seiner intensiven Theoriearbeit in einem seiner weiteren zentralen Wirkungsfelder: der Wirtschaftssoziologie (Hedtke 2018a).

So würdigt *Rainer Diaz-Bone* ihn als einen der ersten Wissenschaftler, die in Deutschland die neopragmatistische *Économie des conventions* rezipiert haben (Boltanski & Thévenot 1991), welche im letzten Jahrzehnt Konzepte von Wert, Markt, Bewertung und Kritik zutiefst transformiert haben. Sie trugen zu einer Erschütterung von Epistemologien und den mit ihnen verbundenen Denkweisen – nicht nur der Sozialwissenschaften, sondern vor allem in den Wirtschaftswissenschaften – bei. Diese neopragmatistischen Denkfiguren haben zuletzt das Arbeiten und Denken von Reinhold Hedtke maßgeblich beeinflusst und wirken wie ein Katalysator auf das gesamte Werk, insbesondere auf die in ihm zum Ausdruck kommende Wertschätzung des kritischen Subjektes, seiner alltäglichen Kompetenz und seiner Fähigkeiten. Hier geht er weit über die in Deutschland ubiquitären Formen der Fokussierung auf Bourdieus Habituskonzept hinaus. Diese Arbeiten leuchten nicht zuletzt soziologisch die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik in einem Bildungssystem aus, das in einem epochalen Wandel und unter erheblichem Transformationsdruck steht.

Angesichts der Eigenlogiken von Kommodifizierungsprozessen, der Etablierung von marktlichen Handlungs- und Bewertungslogiken im Bereich von Bildung und Wissenschaft und den aus ihnen erwachsenen Dynamiken hin zu noch mehr Messungs- und Verwertungsdenken weist *Christian Fridrich* aus, wie der Dis-

positivcharakter von Instrumenten ökonomische Kompetenzen bestimmt, was im Feld Bildung als Wirtschaft verstanden wird und welche Ideologeme durch diese Konzepte in den Raum der Schule eingeführt und immer wieder reifiziert werden.

An diese Perspektive schließt auch *Henning Middelschulte* an, wenn er in seinem Beitrag zeigt, wie in einem wertsoziologisch gestützten Verständnis zu einer kritischen Prüfung zentraler Kategorien der fachdidaktischen Wissenschaft beigetragen werden kann. Diese Sichtweise, so deutet Middelschulte an, zieht auch theoretische Neuperspektivierungen des Lernprozesses in der sozialwissenschaftlichen Bildung nach sich, welche nicht mehr von einem Gegensatz zwischen Wissenschaftsorientierung und Lebenswelt ausgeht (wobei im überkommenen Verständnis die Lebenswelt durch wissenschaftliches Wissen im Sinne der Irritation destabilisiert werden muss, damit Lernen möglich werden kann). Es geht im Gegenteil um eine Einbettung von Lernprozessen in einen kontinuierlichen pragmatischen Prozess im Sinne einer kritischen antiskeptizistisch-falliabilistischen Prüfung.

Ursula Mense-Petermann befasst sich mit dem Beitrag von Reinhold Hedtke zur Marktsoziologie: In ihrem Aufsatz zu transnationalen Arbeitsmärkten stellt sie dar, welche weiteren Entwicklungsstränge einer dynamischen marktsoziologischen Typisierung von Arbeitsmärkten aus transnationaler Perspektive verfolgt werden sollten. Diese bieten auch zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für eine im eigentlichen Sinne sozioökonomische berufsorientierende Bildung, die von diesen zeitgenössischen soziologischen und wirtschaftssoziologischen Ansätzen zu Markt, Arbeit, Globalisierung abgeleitet werden können.

1.4 Pluralismus und Kontroverse

Die von Hedtke immer wieder aufgerufene Perspektive des Pluralismus liegt seiner vielfach elaborierten und in empirischen Forschungen validierten Kritik an dem toxischen Trio von Nationalismus, Affirmativität und Individualismus in der sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Bildung und ihren Wissenschaften zugrunde (Hedtke et al. 2019).

Was das für die interdisziplinäre Praxis der Lehrerbildung an der Hochschule bedeutet, berichten *Detlef Sack* und *Udo Hagedorn* über die etablierte Lehrpraxis am Standort Bielefeld, wie sie von Reinhold Hedtke an der dortigen Fakultät für Soziologie entwickelt und wirksam implementiert wurde.

Dass die Vielheit der wissenschaftlichen Zugänge hier aufzulösen sei, liegt eben nicht im Fokus des Verständnisses von Integration, sondern es geht vielmehr um die Problematisierung von curricular-monoparadigmatischen Zugängen

zu sozialen, ökonomischen und politischen Welten. Die sozialwissenschaftlich ausgerichteten Fachdidaktiken – namentlich die sozioökonomische Bildung – werden von Reinhold Hedtke stets aus einer integrativen Perspektive aufgefasst. Viele der Beiträge dieses Bandes beschäftigen sich mit diesem wichtigen Aspekt seines Beitrags zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik und den Fragen der mangelnden Kontroversität und paradigmatischen Offenheit und Ausgewogenheit der sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schule.

Jan Löfström und *Marco van den Berg* arbeiten aus, wie eine multiperspektivische Analyse und Vermittlung des marktwirtschaftlichen Systems eine domaniale, sozialwissenschaftliche Professionalisierung im Lehramt zur Voraussetzung haben. Eine sozioökonomische Bildung thematisiert dabei explizit das Verhältnis zwischen Kapitalismus und Demokratie und befähigt so zum vernetzten Denken, Urteilen sowie zum politischen, sozialen und ökonomischen Handeln: Wird ökonomisches menschliches Handeln in Gesellschaften entkoppelt thematisiert, kann am Ende die Bedeutung von Ökonomie überhaupt nicht wahrgenommen, geschweige denn kritisch reflektiert werden. Die finnischen Kollegen unterstreichen in besonderer Weise die Bedeutung des „sozioökonomischen Curriculums“, welches diese Sichtweise erstmals in einem komplexen domanialen Bildungsprogramm operationalisiert (Hedtke 2018b).

Auch *Harald Hantke* und *Gerd-E. Famulla* betonen in ihrem Beitrag, wie fundamental neu die Betrachtung der Weltverhältnisse von Subjekten gesehen werden muss, wenn der Ausgangspunkt von ökonomischer Bildung nicht die Vorstellung ist, Subjekte auf eine Ökonomisierung aller Lebensbereiche vorzubereiten, sondern eine kritische Reflexion auf die Mechanismen und eine gestaltungsorientierte Perspektive auf Wirtschaft und Gesellschaft für eine gutes Leben in und die Entwicklung von Zukunft für diese Gesellschaft(en) in den Fokus rückt.

Hierauf verweist ebenfalls *Georg Tafner*, wenn er die Subjektposition einer auf die Gestaltungsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft orientierten ökonomischen Bildung in den Blick nimmt. Er bezieht sich ganz ausdrücklich auf die Kritik von Reinhold Hedtke an seiner eigenen Konzeption, wenn er auf die „Produktivität“ des Subjektes im Sinne einer autonomen Weiterentwicklungsfähigkeit hin zur Mündigkeit in Gestalt von Autonomie-, Partizipations- und Solidaritätsfähigkeit hinweist.

Am Beispiel der Berufsunfähigkeitsversicherung zeigt *Thorsten Hippe* auf, wie eine disziplinar informierte und lebensweltlich verankerte sozioökonomische Bildung didaktisch-methodisch aussehen kann. Er verdeutlicht, wie die sozioökonomische Finanzbildung ökonomische, politische und soziale Konzepte integriert und wie diese anhand einer schüler- und problemorientierten Fragestellung

gestaltungsorientiert entwickelt werden können. Nicht zuletzt durch solche Vorgehensweisen kann, so zeigt es Hippe, entgegen anderslautenden Behauptungen der Ansatz der sozioökonomischen Bildung im alltäglichen Unterricht problemlos implementiert werden.

Tilman Grammes geht der Frage nach, wie die Lehrkustdidaktik in Unterrichtschoreografien ökonomische Gegenstände genetisch, exemplarisch und dramaturgisch in den sozioökonomischen Klassenraum integriert. Er weist aus, dass in der „Bielefelder Schule der sozioökonomischen Fachdidaktik“ ein spezifischer Zugang zu Methoden (Sachmethode=Lernmethode) herausgearbeitet wurde, die in Lebenswelten des Sozialen, Politischen und Ökonomischen eine eigene Bedeutung haben, wie die Zukunftswerkstätten und die Szenariomethode.

Der Beitrag von *Lisa-Marie Schröder* zielt auf die Herausforderungen, mit denen sich interdisziplinäre Zugänge – als Leitprinzip von Reinhold Hedtkes Forschung und Lehre – konfrontiert sehen. Sie skizziert, inwieweit sozialwissenschaftliche Bildungsansprüche auf vielschichtige, komplexe und dynamische Gegenstandsbereiche zielen. Vor diesem Hintergrund thematisiert ihr Beitrag das sozialwissenschaftliche Leitprinzip der Interdisziplinarität und beschreibt, wie dieses den Dreh- und Angelpunkt Reinhold Hedtkes Forschung und Lehre bildet. Der Beitrag stellt auch die Herausforderungen dar, mit denen sich interdisziplinäre Praxis konfrontiert sieht, und arbeitet heraus, warum es gerade deshalb notwendig ist, dass sozialwissenschaftliche Bildung diese konstruktiv adressiert.

Tim Engartner nimmt eine Kommentierung des 2018 von Reinhold Hedtke veröffentlichten „Sozioökonomischen Curriculums“ vor. Dabei akzentuiert er die aus seiner Sicht beeindruckende Vielzahl von Aspekten sozioökonomischer Bildung, die in dieser Monografie gebündelt sind, um zugleich Grundprinzipien eines kritisch-reflexiven Bildungsverständnisses unter Verweis auf Prinzipien wie die Subjekt-, Situations-, Problem- und Erfahrungsorientierung bildungstheoretisch zu erörtern.

Claude Proeschel und *Andrea Szukala* diskutieren in ihrem Beitrag zur deutsch-französischen Disziplinpolitik die Gefahren einer Politisierung der wissenschaftlichen Kontroverse in den Sozialwissenschaften: Am Beispiel der Debatte um die soziologischen und politikwissenschaftlichen Forschungen zu gesellschaftlicher Diversität wird gezeigt, wie Diskreditierungen von Forscher*innen im politischen und publizistischen Raum verlaufen und welche schädlichen Folgen die performative Polarisierung von vulgarisierten Ansätzen der Sozialwissenschaften und den mit ihnen verbundenen inszenierten Kontroversen haben können.

Abschließend zeichnet *Birgit Weber* das Wirken von Reinhold Hedtke als zwei Dekaden fortwährende Wissenschaftsgeschichte der ökonomischen bzw. sozio-ökonomischen Bildung nach – beginnend mit seiner Kritik an den existierenden wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen bis zu einem eigenen sozialwissenschaftlichen Entwurf, dem zunächst gemeinsamen, später getrennten Ringen um eine bessere ökonomische Bildung. Infolge disziplin- und interessenpolitischer Kämpfe wurde die Geburtsstunde eines neuen Paradigmas eingeläutet: der sozio-ökonomischen Bildung, zu der Reinhold Hedtke maßgeblich beigetragen hat. Der Beitrag zeigt die Entwicklung auf, stellt aber ebenso dar, dass auch dieses Paradigma durchaus der Offenheit und Pluralität, der Kritik und des Diskurses zu seiner Weiterentwicklung bedarf.

Alle Texte lassen erkennen, warum Reinhold Hedtke nicht nur für viele sozialwissenschaftlich orientierte ökonomische und politische Bildner*innen ein inspirierender Kollege ist, sondern auch für weniger integrativ ausgerichtete Kolleg*innen ein würdiger Sparringspartner – nicht nur, aber gerade auch in bildungspolitischen Debatten. Als Freund und Kollege bzw. als akademischer Mentor, Rat- und Stichwortgeber ist er uns als den Herausgeber*innen dieser Festschrift seit vielen Jahren ein unverzichtbarer Wegbegleiter. Reinhold Hedtke zeichnet sich nämlich nicht nur durch ein außergewöhnliches Maß an Initiative, Kreativität und Schaffenskraft aus, ihm eigen ist auch eine besondere Kombination aus Authentizität, Charisma, Takt, Integrität und Mut, Empathie und Humor. Jugendliche Leidenschaft, bedingungslose Begeisterungsfähigkeit und reflektierte Streitlust sind ihm auch nach sieben Jahrzehnten nicht abhandengekommen. Wir hoffen, dass er uns und den sozialwissenschaftlichen Diskurs noch lange bereichert und begleitet.

Schließlich möchten wir uns sehr herzlich bei allen Autor*innen für ihre Beiträge bedanken. Ohne ihre unmittelbare Bereitschaft, sich als Wegbegleiter*innen von Reinhold Hedtkes akademischem Leben an dieser Festschrift zu beteiligen, wäre die Würdigung des unermüdlichen Schaffens eines so bedeutenden Wissenschaftlers in dieser Form nicht möglich gewesen. Falk Leigers und Franka Potthoff (Münster) leisteten wertvolle technisch-redaktionelle Unterstützung. Schließlich sei Lisa-Marie Schröder für die höchst professionelle Koordination des Vorhabens aus- und nachdrücklich gedankt.

Literatur

Hedtke, R. (2018a). *Wirtschaftssoziologie*. Wien: utb.

Hedtke, R. (2018b). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Hedtke, R., Sack, D., Middelschulte, H., & Kahle, P. (2019). Wissenschaftsbezug mit Lücken, Einseitigkeiten und Nationalismus: Eine Massentextanalyse von Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/68360>. Zugegriffen: 15. Februar 2022.

Thévenot, L., & Boltanski, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Tim Engartner ist Professor für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Bildung, Theorie und Empirie sozioökonomischer Bildung, Vor-/Einstellungen von Lernenden sowie Privatisierungsaspekte des Wandels von Staatlichkeit.

Andrea Szukala ist Professorin für Politische Bildung und die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Bildungssteuerung der politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung im internationalen Vergleich, forschendes Lernen und Digitalität in der sozialwissenschaftlichen Domäne, Transfer und Impact sozialwissenschaftlichen Wissens und die Natur der Sozialwissenschaften.

Birgit Weber ist Professorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsbereiche sind ökonomische Bildung und sozioökonomische Bildung, darunter Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verbraucherbildung, Kultur der Selbstständigkeit, wirtschafts- und sozialpolitische Bildung, Globales Lernen, Bildungsstandards sowie Curriculumanalysen und -entwicklung.

Ambivalenzen des Interesses – Performative Citizenship Education

2

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

2.1 Soziökonomische Ungleichheit produziert politische Ungleichheit

In seinem Beitrag *Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung* stellt Reinhold Hedtke einige Thesen auf, die die Ausrichtung mancher Politikdidaktiken grundlegend hinterfragen. Im Folgenden werden diese Thesen skizziert, um daran anschließend den zentralen Begriff des Interesses zu problematisieren und die Thesen im Sinne des performativen Ansatzes von Inclusive Citizenship Education zu wenden.

Hedtke baut seine Argumentation anhand von drei Punkten auf. Der erste Punkt zielt auf den Zusammenhang der gravierenden und zunehmenden sozioökonomischen Ungleichheit mit der politischen Ungleichheit – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. Die Schere zwischen Armen und Reichen nimmt seit Jahren stark zu – sowohl in Bezug auf Vermögens- als auch Einkommensungleichheit. Gleichzeitig kann eine korrespondierende Asymmetrie in der Responsivität festgestellt werden. Oder anders ausgedrückt: Die Interessen der oberen Mittelschichten bis zu den Eliten spiegeln sich signifikant mehr im politischen Diskurs und den politischen Entscheidungen wider als die der unteren Einkommensgruppen (Elsässer et al. 2016). Das in liberalen Demokratien „ständige Spannungsfeld zwischen dem

M. Kleinschmidt (✉) · D. Lange
Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover, Hannover,
Deutschland
E-Mail: malte.kleinschmidt@idd.uni-hannover.de

D. Lange
E-Mail: agora@ipw.uni-hannover.de

Anspruch politischer Gleichheit und der Existenz ökonomischer Ungleichheit“ (Elsässer et al. 2017, S. 162) wird so weiter gedehnt und damit die demokratische Substanz der Regierungsform der Demokratie grundlegend infrage gestellt. Reinhold Hedtke fasst diesen Zusammenhang so: „Die sozioökonomische Ungleichheit behindert strukturell die Interessenvertretung der benachteiligten Gruppen und gefährdet die Voraussetzungen und die Legitimation einer repräsentativen Demokratie.“ (Hedtke 2020, S. 73) Die Ungleichheit der sozialen Lage und der politischen Responsivität gilt dabei in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche, die nicht nur die sozioökonomische Ungleichheit als solche, sondern die „verbreitete Nichteinlösung des meritokratischen Versprechens des Aufstiegs durch Leistung“ (ebd.) am stärksten zu spüren bekommen. Hedtke kommt zu dem Schluss, dass „Kapitalismus und Demokratie [...] heute kaum kompatibel“ seien und „sozioökonomische Ungleichheit [...] das Prinzip politischer Gleichheit“ (ebd., S. 73–74) verletze. Dabei behindere die „sozioökonomische Ungleichheit [...] strukturell die Interessenvertretung der benachteiligten Gruppen“ und gefährde somit „die Voraussetzungen und die Legitimation einer repräsentativen Demokratie“ (ebd., S. 74).

Hedtke stellt nun – und damit kommt er zu seinem zweiten Argumentationsschritt – die Frage danach, was dieser Befund für die politische Bildung bedeutet. Wenn sich die „fachdidaktische Forschung“ – so Hedtke – überhaupt mit dem Zusammenhang von sozioökonomischer und politischer Ungleichheit auseinandersetze, dann begreife „sie den Gegenstand mehrheitlich meist als das Problem, wie man Marginalisierte, Exkludierte oder einfach Abwesende auf dem Wege einer pädagogisch und fachdidaktisch geförderten und geforderten Partizipation stabilisierend in das politische System integrieren kann“ (Hedtke 2020, S. 69). Dementgegen schlägt er einen „asymmetrischen Bildungsauftrag für die schulische politische Bildung“ (ebd., S. 74) vor. Wenn gesellschaftlich die „Interessenwahrnehmung sozioökonomisch systematisch zuungunsten bestimmter Gruppen verzerrt“ (ebd., S. 72) ist, dann müsse die politische Bildung „kompensatorisch asymmetrisch zugunsten der sozioökonomisch und politisch strukturell Benachteiligten arbeiten“ (ebd., S. 75). Der Bildungsauftrag bestünde also in einer „Parteinahme“ und zieler auf eine „Stärkung sozioökonomisch und politisch (relativ) benachteiligter Gruppen“ (ebd., S. 74–75).

2.2 Interessen- statt Urteilsbildung? Zu Ambivalenzen des Interessenbegriffs

Wie Hedtke (2011) bereits in seiner Diskussion des Didaktikverständnisses bei Rolf Schmiederer herausgestellt hat, stellt er sich hier in die Tradition einer politischen Bildung, die auf die „Stärkung des politischen Selbstbewusstseins von Kindern

und Jugendlichen und ihre mentale, kognitive, emotionale und praktische Ausrüstung für die politische Durchsetzung ihrer Interessen“ (Hedtke 2020, S. 74) abzielt. Schmiederer war bekanntlich ein Wegbereiter dessen, was bis heute eine zentrale Leitlinie politischer Bildung darstellt: die Subjektorientierung. Schmiederer formulierte bereits 1977, dass „der Schüler mit seinen Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen“ und seiner „konkrete[n] Lebenssituation“ (Schmiederer 1977, S. 108–109) im Zentrum des Politikunterrichts stehen sollte. Dabei unterscheidet insbesondere der Begriff des Interesses – neben anderen Punkten, die für die Argumentation dieses Beitrags zurückgestellt werden – Schmiederers Subjektorientierung vom heute gängigen Verständnis. Genau hierauf basiert der dritte Argumentationsschritt des Textes von Hedtke, der für eine „politische Interessenbildung als Leitformat politischer Bildung in der Schule“ eintritt, die dann „mindestens gleichberechtigt neben die politische Urteilsbildung“ (Hedtke 2020, S. 77) treten soll. Die „herkömmliche politische Urteilsbildung“ würde dadurch „nicht obsolet“, es sei aber „nicht zu erkennen, wie sie dazu beitragen soll, die Bedürfnisse und Interessen ausgerechnet derjenigen zu befördern, die sozioökonomisch benachteiligt und politisch weitgehend einflusslos sind“ (Hedtke 2020, S. 76). Im Sinne der asymmetrischen Bildung ginge es dann also darum, die „Stärkung des Eigeninteresses und der Interessenvertretung durch die sozioökonomisch Benachteiligten selbst“ (ebd., S. 77) zu ermöglichen und zu fördern. Demgegenüber erscheint das „Ideal der Urteilsbildung als akademisch-bürgerliche Denkfigur, als eine Ungleichheit [...] perpetuierendes, politisch einseitiges und die Deprivilierten letztlich deaktivierendes Format“ (ebd.). Das Leitbild der politischen Urteilsbildung neige dazu, „unpolitisch zu sein“ (ebd.).

Im Begriff des Interesses stecken Ambivalenzen, die sich lohnen, genauer zu betrachten und für die Argumentation fruchtbar zu machen. Während die „tendenziell affirmative Bildung“ (Hedtke 2020, S. 74) Interesse individualisierend als Vorlieben versteht, beziehen Schmiederer und Hedtke einen vielschichtigen Begriff von Interesse, wie wir im Folgenden anhand von vier Bedeutungsdimensionen skizzieren werden. Schmiederer verwendet Interesse im Kontext des „schülerzentrierten Unterrichts“ (Schmiederer 1977, S. 108) im Sinne von „seine[n] [sic!] Interessen, Vorstellungen, Bedürfnisse[n]“.

Interesse als Vorliebe (1.): Diese zunächst auch individualisierend zu verstehende Formulierung als individuelle Vorlieben wird von Schmiederer durch ein Verständnis der „konkrete[n] Lebenssituation des Schülers, d. h. seine Existenz als Kind, Jugendlicher, Arbeiterkind, Mittelstandskind, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser), Geschlechtswesen usw.“ (ebd., S. 109) konturiert. Im Anklang an die Arbeiten Bourdieus werden hier also auch die subjektiven Vorlieben als

Ausdruck der gesellschaftlichen Position lesbar. Schmiederer nennt dies den „objektiven Faktor Subjektivität“ (ebd.), der für ihn gleichzeitig einen zentralen Ausgangspunkt von politischen Bildungsprozessen darstellt. Damit kommt die zweite Bedeutungsdimension in den Blick.

Interesse als Wille (2.): Schmiederer geht von der These aus, dass „jeder Mensch ein Interesse an Selbsterkenntnis und an der Erkenntnis seiner Umwelt, der ihn beeinflussenden und bedingenden Situation und Verhältnissen hat“ (ebd.). Interesse ist hier also vielmehr als ein Wille oder Antrieb zu verstehen, der Schmiederer zufolge durch „Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung der Lernprozesse“ sowie der Ausgang der Bildungsprozesse von der „konkreten, wirklich erfahrenen Lebenssituation des Schülers“ (ebd.) ins Werk gesetzt wird. Dabei muss für Schmiederer die Selbsterkenntnis immer mit der Umwelterkenntnis zusammengehen, wie Hedtke herausgearbeitet hat: „So wie die Gesellschaftsanalyse Schmiederers subjektive und objektive Situation der Lernenden verknüpft, so versteht er Selbsterkenntnis umfassend als Begreifen des Zusammenhangs der ‚eigenen konkreten Lebenssituation und ihrer historisch-gesellschaftlichen Ursachen.‘“ (Hedtke 2011, S. 181) Dies führt uns zur dritten Bedeutungsdimension des Begriffs.

2.3 Die Auflösung des Politischen in der Schüler*innenorientierung

‘Objektive’ Interessen (3.): Schmiederer schreibt von den „‘objektiven’ Interessen“ (1977, S. 110), womit er sich in eine lange, aus seiner Sicht zuletzt durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule vertretene Theorietradition stellt. Politische Urteilsbildung als akademisch-bürgerliche Denkfigur referiert letztlich sowohl auf den alternativlos erscheinenden Status quo sowie auf einen universalisierenden Vernunftbegriff. Aus Sicht der Kritischen Theorie erscheinen die Schwierigkeiten des Vernunftbegriffs darin aber begründet, „dass die Allgemeinheit, die man der Vernunft zuschreibt, nichts anderes als die Übereinstimmung der Interessen aller Individuen bedeuten kann, während die Gesellschaft immer noch in Klassen aufgespalten ist“ (Horkheimer 1932, S. 326). Unterschiedliche gesellschaftliche Positionen führen zu unterschiedlichen Interessen, welche wiederum unterschiedliche Rationalitäten bedingen. Das erscheint einleuchtend, beispielsweise, wenn wir einen Blick auf die Schief lagen der monodisziplinär ausgerichteten Wirtschaftsdidaktiken werfen. Vor dem Hintergrund, dass der allergrößte Teil der Schüler*innen spätere Arbeitnehmer*innen sein werden, erscheint die normative Ausgangsposition der