

Hedtke, Reinhold

Disziplin, Domäne oder Denkweise? Strukturprinzipien der politisch-ökonomischen Bildung

Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 17 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Hedtke, Reinhold: Disziplin, Domäne oder Denkweise? Strukturprinzipien der politisch-ökonomischen Bildung. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 17 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336166 - DOI: 10.25656/01:33616

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336166>

<https://doi.org/10.25656/01:33616>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Fakultät für Soziologie

AB 9 Didaktik der Sozialwissenschaften
Reprint No. 16 | 2025

Disziplin, Domäne oder Denkweise?

Strukturprinzipien der politisch-ökonomischen Bildung

Reinhold Hedtke

Sozialwissenschaftliche Schulfächer sind typischerweise multidisziplinär organisiert. Das verlangt eine Fachdidaktik mit multidisziplinärem Selbstverständnis.

2025 (2017)

Didaktik der Sozialwissenschaften**Social Science Education**

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber | Editors:

Prof. Dr. Udo Hagedorn

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

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

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

Fakultät für Soziologie | Faculty of Sociology

Postfach | Postbox 100 131

33501 Bielefeld

Germany

Homepage

<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab9/index.xml>

e-Mail

[udo.hagedorn\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:udo.hagedorn[at]uni-bielefeld.de)

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

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



Bielefeld 2025

© Copyright by the author(s)

Disziplin, Domäne oder Denkweise?

Strukturprinzipien der politisch-ökonomischen Bildung

Reinhold Hedtke

Inhalt

	Einleitung	4
1	Schulfächer	4
2	Disziplinen	5
4	Denkweisen	13
5	Fazit	15
	Literatur	16
	Abb. 1: Disziplinen	5
	Abb. 2: Studiengang und Schulfach	7
	Abb. 3: Konkurrierende Definitionen des Domänenbegriffs	9
	Abb. 4: Domäne, Disziplin, disziplinäres Cluster, transdisziplinärer Kern	10
	Abb. 5: Die sozialwissenschaftliche Domäne	12
	Abb. 6: Allgemeinste sozialwissenschaftliche Denkweisen	13

Einleitung ¹

Die sozialwissenschaftliche Domäne erlebt seit mehr als zwei Jahrzehnten kontroverse fachdidaktische Diskussionen über die Bezugsdisziplinen und das Zuschneiden der Schulfächer. Das bekannteste Beispiel dafür ist die einzigartige Kampagne für ein separates Schulfach Wirtschaft (vgl. z.B. Hedtke 2008b; Engartner 2014, 2013). Nicht nur in solchen lobbygesteuerten bildungspolitischen Debatten, sondern auch in wissenschaftlichen Beiträgen wurden theoretische Erkenntnisse und empirische Ergebnisse bisher weitgehend vernachlässigt. Man ignorierte insbesondere die Vielfalt äquivalenter Optionen für das Design von Domänen und Fächern jenseits der schlichten Formel „Eine Disziplin – ein Schulfach“. Wenn man diese beiden Defizite wissenschaftlich analysiert und bearbeitet, zeigt sich rasch, dass es keine Best-Practice-Lösung in der Schulfachfrage gibt, und dass damit Argumente für die Schaffung von standardisierten Einheitsfächern fehlen.

Die Argumentation dieses Beitrags verläuft in fünf Schritten. Zunächst skizzieren wir die real existierende Vielfalt der Schulfächer, um dann das Verhältnis von Schulfächern, Wissenschaftsdisziplinen und Studiengängen zu untersuchen. Dem schließt sich ein Vorschlag für die Abgrenzung der sozialwissenschaftlichen Domäne und ihre inhaltliche Struktur an. Dann begründen wir, warum man spezifische Denkweisen als *domänenspezifische* Kompetenzen verstehen kann. Ein kurzes Fazit schließt den Text ab.

1. Schulfächer

Die große Mehrzahl der europäischen Länder organisiert die schulische Bildung in der Form multidisziplinärer Fächer, meist mit Bezug auf mehrere Sozialwissenschaften (Hedtke 2015, 18–21). Das illustriert die Fächerstruktur in den Nachbarländern Deutschlands. Dänemark hat *Social Studies* in der Folkeskol und *Social Science* im Gymnasium, England *Personal, Social, Health and Economic Education*, Frankreich *Éducation civique, juridique et sociale* sowie *Sciences économiques et sociales* am Lycée, die Niederlande in der Basisschool *Social and environmental studies*, Österreich *Geographie und Wirtschaftskunde* sowie *Geschichte und Sozialkunde/Politik* in Bildungsgängen der Allgemeinen Hochschulreife.

Die Logik der Schulfächerstruktur in unserer Domäne folgt zwei allgemeinen Strukturprinzipien, der *Wissenschaftssystematik* mit ihren Fächergruppen und Disziplinen, oder bestimmten *Bildungsaufgaben* nach Weltzugängen, Problemlagen oder Situationstypen wie Haushalt, Familie oder Gesellschaft oder Arbeit und Beruf. Die wissenschaftssystematisch konstruierten Schulfächer orientieren sich an zwei Typen der Strukturierung des wissenschaftlichen Wissens: *Multidisziplinarität/Transdisziplinarität* oder *Bidisziplinarität/Monodisziplinarität*. Zum ersten Typ gehören Fächer, die sich auf die Humanwissenschaften oder die Sozialwissenschaften beziehen, zum zweiten Typ Fächer mit Bezug auf Rechts- und Wirtschaftswissenschaften oder Wirtschaftswissenschaft(en).

Die beiden Strukturprinzipien Wissenschaftssystematik und Bildungsaufgabe mischen sich in den real existierenden Curricula mit einem dritten Prinzip, dem *Gegenstandsbereich*, der sich in Fächernamen wie Politik oder Wirtschaft ausdrückt.

Die Analyse der realweltlichen Fächerstrukturen unserer Domäne in Europa kann hier nicht ausdifferenziert werden. Festzuhalten bleibt aber: es herrscht eine große institutionelle Vielfalt. Daraus lässt sich eine erste These gewinnen:

¹ Dieser Text ist eine Langfassung des gleichnamigen kurzen Kapitels, das erschienen ist in: Engartner, Tim; Krisanthan, Balasundaram (Hg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts. 2017, S. 52-60.

These 1

Die internationale und regionale institutionelle Vielfalt der Fächerstrukturen spiegelt die Diversität der Schulsysteme, Bildungskonzepte und Schulfachphilosophien.

In unseren Nachbarländern gehorcht die Fächerstruktur der sozialwissenschaftlichen Domäne überwiegend Prinzipien wie Multidisziplinarität, Problemorientierung sowie Lebensweltorientierung. Die Forderung „Jede Wissenschaftsdisziplin braucht ein separates Schulfach“ erweist sich als ein deutscher Sonderweg. In der Subdomäne *Wirtschaft* dominieren zwei Traditionslinien der Fächerkonstruktion: die sozialwissenschaftliche Tradition an allen allgemeinbildenden Schulformen sowie ferner die arbeitsorientierte Tradition ökonomischer Bildung mit Schwerpunkten in bestimmten Schulformen (Hedtko 2015, 19). Hinzu kommt eine dritte, verbraucherorientierte Traditionslinie.

Die in der curricularen Praxis angewendeten Prinzipien und die empirisch vorfindbaren Fächerstrukturen zeigen, dass Disziplingruppen, Disziplinen und Einzeldisziplinen offensichtlich eine gewisse Rolle als Prinzipien der Fächerstrukturierung spielen. Damit stellen sich zwei Fragen: Was kennzeichnet wissenschaftliche Disziplinen? Taugen sie für das Zuschneiden von Fächern, insbesondere der Sekundarstufe I?

2 Disziplinen

Disziplinen sind durch Kommunikation verbundene soziale Gemeinschaften. Sie fungieren als Mechanismen epistemischer, sozialer und ökonomischer Schließung, sie zielen beispielsweise auf die Repräsentation und Kontrolle der Wissensbestände oder formulieren einen exklusiven Anspruch auf Forschungsmittel (Weingart 2010). Ihr wichtigster Reproduktionsmechanismus ist die Sozialisation mittels disziplinärer akademischer Ausbildung in Fakultäten oder Abteilungen (Fourcade 2009, 22-24, 250-253). Dennoch sind Disziplinen in sich oft heterogen oder gar gespalten (Barry/Born 2013, 7–10). Das gilt insbesondere in den Kultur- und Sozialwissenschaften, denn diese weisen eine multiparadigmatische Struktur auf. Wesentliche Merkmale von Disziplinen präsentiert die Abbildung 1.

Abbildung 1: Disziplinen

	<i>Ausprägung</i>	<i>Entwicklung</i>
<i>Philosophie</i>	Selbstverständnisse, Paradigmen	Pluralität, Multiparadigmatizität
<i>Funktion</i>	Schließung Macht, Ressourcen	Kämpfe um Deutungshoheit Lagerbildung
<i>Organisation</i>	Fakultät/Abteilung, Assoziation	Stabilität und Reorganisation
<i>Öffentlichkeit</i>	Zeitschriften, Tagungen	Aufspaltung in Teilöffentlichkeiten
<i>Reproduktion</i>	Studiengänge Kooptation	Mono-, multidisziplinäre und problemorientierte Studiengänge
<i>Grenzen</i>	relational zu Nachbardisziplinen	Fraktionierung: Teildisziplinen, neue Disziplinen, Rekombinationen

Eigene Darstellung

Offensichtlich unterscheiden sich Schulfächer als Kategorie, Institution und Praxisform ganz wesentlich von Disziplinen (vgl. Abbildung 2). Erheblich mehr Gemeinsamkeiten gibt es dagegen zwischen Schulfächern und Studiengängen. Das führt zu meiner nächsten These:

These 2:

Die akademische Korrespondenzinstitution von Schulfächern sind Studienfächer und Studiengänge, nicht Disziplinen.

Als allgemeine Institution und als konkrete (Aus-)Bildungsform zielen Schulfächer und Studienfächer auf Bildung bzw. Ausbildung. Beide sind in Bildungsorganisationen eingebunden – hier Schule, dort Hochschule –, ihre Praktiken und Routinen ähneln einander sehr, sie arbeiten oft mit denselben Mitteln des Lehrens, Lernens und Evaluierens.

In Studienfächern oder Studiengängen kann man einen akademischen Abschluss erwerben. Sie bestehen zum einen in der Regel aus mehreren separaten Fächern, etwa Politische Theorie, Vergleichende Politikwissenschaft und Internationale Beziehungen, Empirische Sozialforschung, Statistik und Theoretische Soziologie, Statistik, Mikroökonomik, Makroökonomik und Theorie der Wirtschaftspolitik.

Studiengänge umfassen zum anderen oft mehrere Disziplinen, sind also multidisziplinär, interdisziplinär oder transdisziplinär strukturiert. Das gilt auch für viele Schulfächer. Studiengänge konstruiert man heute oft nach den antizipierten Anforderungen aus beruflichen Tätigkeitsfeldern oder Tätigkeitstypen von Akademikern. Das produziert eine ständig wachsende Vielzahl von multidisziplinär oder transdisziplinär strukturierten akademischen Ausbildungsgängen.

Multidisziplinäre Studiengänge gehören aber schon seit langem zum Standardprofil der Universitäten in den Natur-, Technik-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Beispiele sind Cultural Studies, Gender Studies, European Studies, Area Studies oder Master of Business Administration.

In der sozialwissenschaftlichen Domäne sind Studiengänge oder Studienfächer – wie die entsprechenden Schulfächer – häufig interdisziplinär angelegt. Das belegen interdisziplinäre Politik- und Soziologiestudiengänge in Deutschland: zwei Fünftel der BA-Studiengänge im Feld Soziologie, drei Fünftel der Masterstudiengänge im politikwissenschaftlichen Bereich haben ein multidisziplinäres Profil.

Anscheinend profiliert man Studiengänge umso weniger monodisziplinär, je mehr sie auf Tätigkeiten außerhalb von Universität und Forschung vorbereiten (sollen). Ein Beispiel ist die Ausbildung zur Diplom-Handelslehrerin an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten. Dieser in der Subdomäne Wirtschaft traditionsreiche Studiengang umfasste meist sieben verschiedene Disziplinen.

Auch bei Schulfächern bringt ein höherer Grad an „Praxisnähe“ meist mehr Multidisziplinarität mit sich. Einschlägige Beispiele wie Verbraucherbildung, Arbeit / Wirtschaft oder Berufswahlvorbereitung illustrieren das.

Insgesamt betrachtet folgt aus Studiengängen, die man als Manifestation der Struktur der akademischen Lehre betrachten kann, weder ein Vorrang noch eine Überlegenheit von disziplinär zugeschnittenen gegenüber multidisziplinären oder transdisziplinären Schulfachtypen.

Allerdings unterschieden sich Schulfächer und Studiengänge auch in einigen Punkten. Studiengänge studiert man freiwillig, in Schulfächern lernt man meist aufgrund der Schulpflicht. Die Norm der Pluralität und das Kontroversitätsgebot gelten deshalb ganz besonders für den Unterricht an Schulen.

Schulfächer und Studiengänge orientieren sich an drei unterschiedlichen Leitprinzipien: Wissenschaftlichkeit (Hochschule), Wissenschaftspropädeutik (gymnasiale Oberstufe) und Wissenschaftsorientierung (Sekundarstufe I und nicht-gymnasiale Sekundarstufe II).

Abbildung 2: Studiengang und Schulfach

	Studiengang	Schulfach
<i>Selbstverständnis</i>	Forschung, auch Anwendung	Bildung und Erziehung
<i>Organisationsform</i>	Studiengang: Freiwilligkeit	Bildungsgang: Schulpflicht
<i>Ziel</i>	Berufsqualifikation	„Einbürgerung“
<i>Fokus</i>	disziplinär, multidisziplinär, transdisziplinär, problemorientiert, usw.	
<i>Leitprinzip</i>	Wissenschaftlichkeit	
	... als didaktisches Prinzip: Wissenschaftsorientierung (Sek I) Wissenschaftspropädeutik (Sek II GY)	

Eigene Darstellung

Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik gelten seit Jahrzehnten als anerkannte zentrale Prinzipien der allgemeinen Bildung. Beide meinen erklärmaßen nicht *Disziplin*orientierung (Klafki 1996, 162–172). Wenig überraschend: beide Prinzipien erfahren, unterschiedliche Auslegungen (Wierichs 1990, 59 f.).

Was folgt daraus, wenn die dem Schulfach affine Organisationsform an Hochschulen der Studiengang oder das Studienfach sind und nicht die Einzeldisziplin? Zunächst erhöht sich die Varianz der durch Verweis auf akademische Pendants grundsätzlich *legitimierbaren* Kombination von Disziplinen in Schulfächern signifikant. Man kann multidisziplinäre Schulfächer dann nicht mehr als im Vergleich zur vermeintlich monodisziplinären akademischen Struktur defizient bewerten, dafür fehlt die empirische Grundlage. Vielmehr findet man in der akademischen Ausbildungswelt zahlreiche Parallelen zu multi- und interdisziplinären Fächerstrukturen in der schulischen Bildungswelt.

Zugleich erweist sich die oft als schulischer und normativer Normalfall unterstellte eindeutige und eindimensionale Relation von einem bestimmten Schulfach zu einer bestimmten Disziplin als unterkomplex und voreingenommen.

Vor diesem Hintergrund kann man feststellen:

Feststellung:

Die strukturelle Relation von Schulfächern und akademischen Disziplinen war und ist ebenso heterogen wie kontingent.

Nicht nur der oben skizzierte Länderüberblick belegt diese These. Sie wird auch durch die Liste der im Pflichtprogramm allgemeinbildender Schulen repräsentierten und nicht repräsentierten Disziplinen gestützt. Traditionsreiche Disziplinen wie Philosophie, Jura, Medizin oder Technikwissenschaften haben, bis auf wenige Ausnahmen, kein Pflichtschulfach als Pendant. Auch die gesellschaftliche Domäne der Schulen spiegelt nicht die Struktur der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen an Hochschulen wider.

Es existiert also kein Prinzip der curricularen Repräsentation wesentlicher Wissenschaftsdisziplinen, denn viele von ihnen fehlen im obligatorischen Fächerkanon der Pflichtschulen. Allerdings kann man bildungstheoretisch, didaktisch und fachdidaktisch aus keiner, akademisch noch so relevanten Disziplin die Notwendigkeit ihrer Repräsentation in der Stundentafel ableiten.

Regel:

Aus institutionenökonomischer Sicht gilt eine seit langem etablierte Institution so lange als „effizient“, wie man keine (a) überlegene, (b) einen Nettonutzen garantierende und (c) umsetzbare Alternative vorweisen kann.

Der Institutionenökonom Oliver Williamson entwickelte dieses von ihm so genannte *Behebbarkeitskriterium* („remediableness criterion“) für die Bewertung von existierenden Institutionen, um der Orientierung an hypothetischen Idealvorstellungen eine realistische Orientierung entgegenzusetzen (Williamson 2000, 601). Vorschläge zur institutionellen Reorganisation von Stundentafelstrukturen und Schulfachdesigns müssen Williamsons Behebbarkeitskriterium erfüllen. In unserer Domäne gibt es ein prominentes Beispiel für das Verfehlen von Williamsons institutionenpolitischem Qualitätskriterium: die Forderung nach dem Herauslösen der wirtschaftlichen Themen aus den Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne und ihr Transfer in ein neues Fach.

Williamsons Regel impliziert, dass man nicht nur die Überlegenheit einer neuen Fächerstruktur gegenüber dem Status quo nachweisen muss, sondern dass man auch die Nachteile der Umstrukturierung für andere Fächer, für die betroffene Domäne und für den Bildungsgang in Rechnung stellen muss. Systematische Abwägungen dieser Art fehlen bisher, empirische Institutionenvergleiche existieren nicht.

Aus der Feststellung und der Regel ergibt sich die nächste These:

These 3:

Für die sozialwissenschaftliche Domäne kann man keine überlegene institutionelle Lösung für die Schulfachfrage identifizieren. Es existiert vielmehr eine Mehrzahl in etwa äquivalenter Kombinationen von Disziplinen und Fächern.

In Verbindung mit der institutionenökonomischen Regel folgt dann aus These 3 *beispielsweise*, dass die Forderung, ein Separatfach Wirtschaft aus den existierenden multidisziplinären Fächern herauszulösen, *ökonomisch* unbegründet ist.

3 Domänen

Der erziehungswissenschaftliche, kognitionspsychologische, fachdidaktische und bildungspolitische Umgang mit dem Begriff Domäne ist nachlässig. Der Begriff Domäne wird mit recht unterschiedlichen Bedeutungen verwendet; das ist unvermeidbar. In der Folge haben wir es mit konkurrierenden Definitionen von Domäne zu tun, die aber oft nicht expliziert werden (vgl. die Beispiele in Abbildung 3). Von einer verallgemeinerbaren wissenschaftlichen Systematik der Domänen ist man noch immer weit entfernt (Weinert 2001, 59). Wir versuchen deshalb hier nur, mehr begriffliche Klarheit für die sozialwissenschaftliche Domäne zu schaffen.

Vorstellungen von „Domänen“ oder „Welten“ als mehr oder weniger abgegrenzten und spezifischen Bereichen sind im alltäglichen Welterleben präsent, oft selbstverständlich und „eingelebt“ (Boltanski/Thevenot 2007; Thévenot 2011a, 2011b). Sie gehören zum „common sense“ und zum Alltagswissen.

In den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken trifft man auf einen eher diffusen Domänenbegriff. Teils wird er mit Disziplin, teils mit Schulfach, teils mit Schulfachgruppen gleichgesetzt. Diese unbefriedigende Begriffspraxis begründet die nächste These:

These 4:

Der Begriff Domäne muss sich von den Begriffen Disziplin, Lernbereich oder Schulfach klar und deutlich unterscheiden, sonst braucht man ihn im wissenschaftlichen Kontext nicht.

Abbildung 3: Konkurrierende Definitionen des Domänenbegriffs

	<i>Kognitionspsychologie</i>	<i>Allgemeine Fachdidaktik</i>	<i>Orthodoxe Wirtschaftsdidaktik</i>	<i>Sozioökonomie-didaktik</i>
<i>Begriff Domäne</i>	besonderes Inhaltsgebiet	Fächergruppe: Lerndomäne verwandter Fächer	Disziplin, Schulfach	Gruppe affiner Schulfächer
<i>Abgrenzung einer Domäne</i>	bedarfsbezogen bestimmbar: enger oder weiter	Affinität von Schulfächern	disziplinäre Perspektive	Gegenstandsbereich und Problemstellung
<i>Systematik von Domänen</i>	wissenschaftlich bisher ungeklärt	Bildungsdimensionen, Weltzugangsmodi	Wissenschaftsdisziplinen	Weltzugangsmodi; kontingent und pfadabhängig
<i>Beispiele für Domänen</i>	mathematisches Problemlösen, Fremdsprachen, Rhetorik, u. a.	Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, u. a.	Wirtschaft, Ökonomie, Mathematik, Sprache, Chemie, u. a.	Sozialwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften
<i>Struktur von Bildungsstandards</i>	(entfällt)	fachlich, domänenspezifisch, fachübergreifend, überfachlich	disziplinär abgeleitet	fachlich, domänenspezifisch, fachübergreifend

Eigene Darstellung

Daraus ziehen wir die Konsequenz, Disziplinen, Domänen und Schulfächer als distinkte Begriffe zu verwenden (Hedtkke 2011). Wir definieren den Domänenbegriff für unseren Kontext wie folgt:

Domäne bezeichnet ein von Öffentlichkeit, Wissenschaft oder Bildungspolitik als zusammenhängend aufgefasstes Wissensgebiet. Als dessen organisatorisches Spiegelbild im schulischen Kontext in Stunden-tafeln und Curricula bezeichnet Domäne eine Gruppe einander mit Blick auf das Wissensgebiet affine Fächer (Gesellschaft für Fachdidaktik 2009). Genauer müsste man deshalb von Fächern sprechen, die eine Domäne in einem Bildungsgang repräsentieren.

In diesem Sinne kann man eine curriculare Domäne Gesellschaft – Wirtschaft – Politik identifizieren. Sie wird in vielen Lehrplänen und Lehrmaterialien in Deutschland und Europa als ein für die schulische all-gemeine Bildung hinreichend abgrenzbares Wissensgebiet betrachtet. Das dafür besonders berücksich-tigte Wissenschaftswissen entstammt vor allem den sozialwissenschaftlichen Disziplinen: Politikwissen-schaft, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Sozialgeographie sowie Methoden empirischer Sozialfor-schung und Statistik (vgl. Abbildung 4). Die Selektivität der hier berücksichtigten Wissensbestände legt es nahe von der sozialwissenschaftlichen Domäne zu sprechen.

Nach diesem Vorschlag wäre beispielsweise die Subdomäne Wirtschaft ein Teil der sozialwissenschaft-lichen Domäne. Verglichen mit Schulfach ist Domäne dann ein allgemeinerer und umfassenderer Begriff.

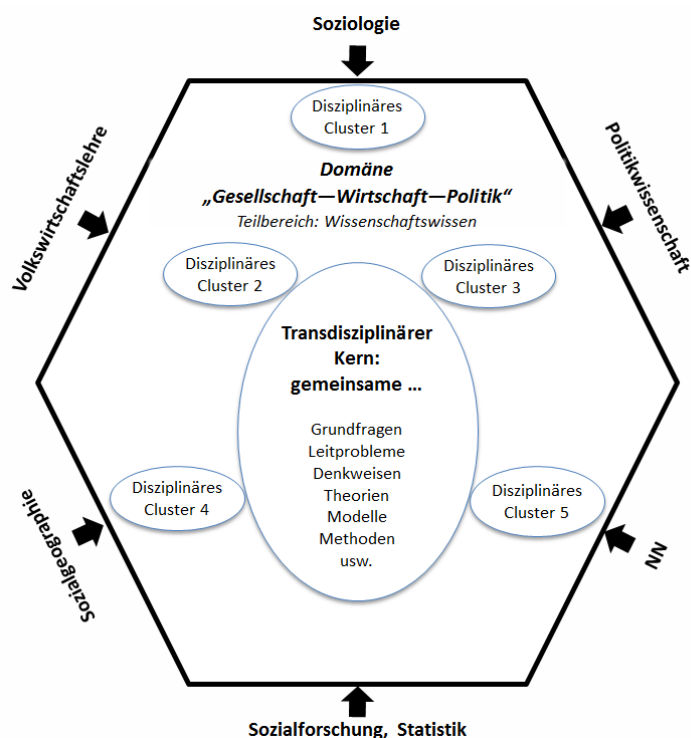
Selbstverständlich kann man ein anderes Bildungskonzept für diese Domäne entwickeln und damit be-gründen, dass eine alternative Konfiguration der sozialwissenschaftlich-disziplinären Bezüge überlegen sei. Manche Autoren nehmen etwa noch die Subdomäne Recht hinzu (Sander 2010, 38–40; Behrmann u.a. 2004, 366–369; Grammes 1998). Das zeigt, dass es keine natürliche, etwa aus der Natur von Dis-ziplinen resultierende Domänen- und Schulfächerstruktur gibt. Alternative Domänenzuschnitte sind nicht nur empirisch evident, sondern auch theoretisch gut zu begründen.

Wie kann man sich nun die Grundstruktur einer Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld vorstellen? Wir zeigen das am Beispiel der Domäne *Gesellschaft–Wirtschaft–Politik*. Ihren Teilbereich

Wissenschaftswissen strukturieren wir in einen transdisziplinären Kern und in mehrere disziplinäre Cluster. Berufs- und Alltagswissen lassen wir hier unberücksichtigt.

Die Domäne „Gesellschaft–Wirtschaft–Politik“ umfasst das bildungsrelevante Wissen aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre sowie Sozialgeographie und empirische Sozialforschung und Statistik. Als weitere für diese Domäne relevante Disziplinen kommen beispielsweise Sozialpsychologie, Sozialanthropologie sowie Teile der Betriebswirtschaftslehre in Betracht. Welche Wissensbestände im Einzelnen bildungsrelevant sind, hängt vom zu Grunde gelegten Bildungskonzept und den angestrebten Kompetenzen ab.

Abbildung 4: Domäne, Disziplin, disziplinäres Cluster, transdisziplinärer Kern



Eigene Darstellung

Gemäß den Bildungsprinzipien der Wissenschaftsorientierung und der Wissenschaftspropädeutik liegt der Schwerpunkt in den Sekundarstufen I und II auf dem transdisziplinären Kern des relevanten sozialwissenschaftlichen Wissens. Da es sich bei beiden um allgemeine didaktische Prinzipien handelt, gelten sie unabhängig von der in der Domäne realisierten Fächerstrukturvariante.

Zum transdisziplinären Kern der Domäne gehören die gemeinsamen Grundfragen der Sozialwissenschaften (Kröll/Stögner 2015, 122; Lehner 2011, 13 f.; Hedtke 2011); dabei unterstellen wir einen weiten Begriff von Gesellschaft, der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft umfasst:

- Wie verhalten sich Individuum und Gesellschaft zueinander?
- Wie ist gesellschaftliche Ordnung möglich?
- Wie wandeln sich Gesellschaften?
- Wie soll unsere Gesellschaft gestaltet werden?
- Wer soll nach welchen Prinzipien und Regeln worüber entscheiden?
- Wie sollen Verwirklichungschancen gestaltet und verteilt werden?

Der transdisziplinäre domaniale Kern umfasst auch gemeinsame kompetenzorientierte Leitfragen der Domäne:

- Wie kann man sozialwissenschaftliche Beschreibungen und Analysen anlegen?
- Was kann man mit sozialwissenschaftlichen Daten, Modellen und Theorien erklären?
- Wie wirkt sozialwissenschaftliches Wissen?
- Wie kann und wie soll man sozialwissenschaftliches Wissen verwenden und anwenden?

Neben dem transdisziplinären Kern schließt die Domäne auch spezifisch disziplinäre Cluster ein, soweit sie als bildungsrelevant auszuzeichnen sind. Das können beispielsweise Marktmodelle sein, für die das Curriculum vorsieht, dass sie aus den Perspektiven der Volkswirtschaftslehre heraus erarbeitet werden. Es kann sich auch um Demokratietheorien handeln, die in die Perspektive des politikwissenschaftlichen Clusters gestellt werden. Oder es geht um soziale Repräsentationen von Wirtschaft, die dem soziologischen Cluster zugeordnet werden.

Transdisziplinäres und ferner disziplinäres Wissenschaftswissen allein verbürgen noch keine Wissenschaftsorientierung. Diese unterliegt in der schulischen Praxis vielmehr einem Prozess der Deformation, indem wissenschaftliches Wissen dort gerade nicht dem wissenschaftstypischen Zugriff von Skepsis, Prüfung und Kritik ausgesetzt und relativiert wird, sondern zu unbestrittener und unbestreitbarer Geltung erhoben wird (Wierichs 1990, 64–68). Hinzu kommt die naive Annahme, wissenschaftliches Wissen könne in der Lebenspraxis der Lernenden „angewendet“ werden.

Auch in wissenschaftlich-konzeptionellen Kontexten begegnet man diesem doppelten Deformationsprozess von Wissenschaftsorientierung. Das trifft insbesondere für die distanzlose Haltung zu, die die orthodoxe Politikdidaktik und die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik gegenüber ihren Bezugsdisziplinen und deren dominanten Paradigmen einnehmen (in exemplarischer Form bei Weißeno u.a. 2010; Kaminski/Eggert 2008; Retzmann u.a. 2010). Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik sind konzeptionell unterentwickelte Prinzipien, hier herrscht für die sozialwissenschaftliche Domäne dringender fachdidaktischer Forschungsbedarf.

Fasst man die Struktur unserer Domäne zusammen, ergibt sich das systematische Bild in Abbildung 5. In unserem Modell besteht die Domäne aus den drei Subdomänen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, ergänzt um den sozialwissenschaftlichen Part der Subdomäne Raum. Diese Subdomänen kann man bekanntlich keiner Disziplin eindeutig zuordnen (Hedtke 2011). Die Domäne selbst ist zugleich Bestandteil des mehrere Domänen umfassenden gesellschaftlichen Lernbereichs i. w. S. und hat sich auch mit Blick auf dessen Bildungsauftrag zu legitimieren.

Den gemeinsamen Gegenstandsbereich dieser Subdomänen kann man als das menschliche Handeln und Zusammenleben in der Gesellschaft bezeichnen. Die einzelnen Fachdidaktiken und fachdidaktischen Konzeptionen buchstabieren diesen Gegenstandsbereich mit unterschiedlichen Akzentuierungen aus; einige gängige Beispiele führt die Übersicht auf.

Subdomänen, Domänen und Lernbereiche erhalten ihren Sinn erst durch ihren Beitrag zur Bildung der Lernenden. Sie müssen deshalb von einem übergreifenden Bildungskonzept her begründet werden. Wir vereinfachen das und fragen: Wofür stehen in einer universalen kanonischen Grundstruktur von Bildung der Lernbereich Gesellschaft im weiteren Sinne und die Domäne Gesellschaft im engeren Sinne?

Der Lernbereich eröffnet einen historisch-gesellschaftlichen Weltzugang und damit einen spezifischen Modus der Erschließung von Welt, des Weltverstehens, der Welterfahrung und eine besondere Weltsicht. Das Spezifikum der Domäne Gesellschaft–Wirtschaft–Politik sehen wir in der Perspektive der sozialen Ordnung – die auch ihr Gegenteil, die Anomie, beinhaltet – samt der sozialen Organisation und Einbettung menschlichen Denkens und Handelns als das Spezifikum der Domäne Gesellschaft im engeren Sinne (Lehner 2011, 13).

Abbildung 5: Die sozialwissenschaftliche Domäne

Lernbereich	Gesellschaft / Gesellschaftswissenschaften i. w. S.				
Domäne	Gesellschaft / Gesellschaftswissenschaften i. e. S. Sozialwissenschaften Gesellschaft–Wirtschaft–Politik			Natur- wiss.	
Subdomäne	Politik	Wirtschaft	Gesellschaft	Geografie	Geschichte
Gegenstandsbereich	menschliches Handeln und Zusammenleben in der Gesellschaft			... mit der Na- tur	
	Politik / politische Realsituationen Das Politische	Die Perspektive des Ökonomen Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft	soziale Verflech- tungen zwischen Menschen und soziale Beziehun- gen zur übrigen Welt	Wechselbezie- hungen zwischen Natur und Gesell- schaft in Räumen	Gedächtnis der Gesellschaft Geschichtsbe- wusstsein
Bildungen	sozialwissenschaftliche Bildung				
	Politische Bildung i.e.S.	Ökonomische Bildung Sozioökonomi- sche Bildung	Soziale Bildung Gesellschaftliche Bildung	Geografische Bildung Verknüpfung von naturwissen- schaftlicher und gesellschaftlicher Bildung	Historische Bil- dung Historisch-kultu- relle Bildung

Eigene Darstellung unter Nutzung von Formulierungen aus der einschlägigen Literatur.

Die Domäne Gesellschaft steht damit für eine *eigenständige* Bildungsdimension, zu der die Subdomäne Wirtschaft einen spezifischen Beitrag liefert. Die genaue Gestalt beider kann nur innerhalb eines Gesamtkonzepts von Bildungsdimensionen und in wechselseitiger Abstimmung zwischen ihnen gefasst werden.

4 Denkweisen

Versteht man Domänen als Wissensbereich, wie oben beschrieben, lassen sich in der Regel auch domänenspezifische Denkweisen oder Denkstile bestimmen. Denkweisen kann man näherungsweise zunächst als zusammenhängende Denkopoperationen oder Analyseverfahren beschreiben. Wissenschaft und Gesellschaft sind Produzenten, Konsumenten und Distribuenten von Wissen, die Struktur und der Inhalt von wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Wissen sind – zumindest in unserer Domäne – grundsätzlich von Pluralität geprägt (Kornmesser/Schurz 2014; Lehner 2011, 412–427). Deshalb findet man in einer Wissensdomäne üblicherweise eine plurale Mehrzahl von Denkweisen, die sich teils ergänzen, teils einander widersprechen (vgl. z.B. Hedtke 2008a; Jäger/Springler 2013; Kröll/Stögner 2015).

Abbildung 6: Allgemeinste sozialwissenschaftliche Denkweisen

	Pol I ◀◀	Kontinuum	Pol II ▶▶
<i>Forschungsperspektive:</i>			
<i>Denkfigur 1</i>	Reduktionismus		Komplexität
<i>Denkfigur 2</i>	Asozialität, Entbettung		Sozialität, Einbettung
<i>Denkfigur 3</i>	Universalismus		Historizität, Evolution
<i>Denkfigur 4</i>	Zweckrationalität		Multimotivationalität
<i>Methodologie:</i>			
<i>Basisprogramm 1</i>	Individualismus		Kulturalismus
<i>Basisprogramm 2</i>	Naturalismus		Konstruktivismus
<i>Basisprogramm 3</i>	Mechanik		Evolution
<i>Basisprogramm 4</i>	Positivismus		Normativität
<i>Paradigmatik</i>	Monismus		Pluralismus
<i>Politikbezug:</i>			
<i>Politikbezug 1</i>	Analyse		Optimierung
<i>Politikbezug 2</i>	Dezision		Partizipation
<i>Politikbezug 3</i>	Funktionalismus		Kritizismus

Eigene Darstellung

Mit der Figur der sozialwissenschaftlichen Denkweisen in unserer Domäne lehnen wir uns an Ludwik Flecks Begriff des Denkstils in bestimmten Denkgebieten an (Fleck 2015/1935). Als einen besonderen Denkstil bezeichnet Fleck ein „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ durch ein Denkkollektiv (Fleck 2015/1935, 130). Charakteristisch für den Denkstil eines Denkkollektivs sind gemeinsame Merkmale der es interessierenden Probleme, der von ihm als evident betrachteten Urteile und der zur Erkenntnisgewinnung angewendeten Methoden (ebd.).

Denkkollektive können beispielsweise wissenschaftliche *communities* sein. Dabei kann man etwa an die neoklassische, österreichische, ordoliberalen, postkeynesianistische, institutionalistische, neoinstitutionalistische, sozioökonomische, radikale oder feministische Schule der Volkswirtschaftslehre denken (Harvey 2015; Keizer 2015). In Denkweisen, das illustrieren diese Beispiele recht gut, „steckt stets auch eine implizite, nicht immer explizierte Vorstellung von der Stellung, der Bedeutung und der Funktion der Sozialwissenschaften in der Welt“ (Kröll/Stögner 2015, 12).

Als zwei Beispiele für basale Denkweisen (Erkenntnisweisen) unserer Domäne können wir das Rationalwahlparadigma und den kulturhistorischen Denkstil benennen (Moldaschl 2015, 135 f.). Als Exempel für

methodologische Denkweisen der Sozialwissenschaften oder für ihre Erkenntnisstrategien gelten etwa Pragmatismus und Sozialkonstruktivismus auf der Ebene der Epistemologie und Anthropologie, Methodologischer Kulturalismus oder Methodologischer Individualismus auf der Ebene der Methodologie oder Evolutorische Institutionalismen auf der Ebene der Gegenstandstheorien (vgl. Kröll/Stögner 2015, 17). Die Schnittmenge gemeinsamer Denkweisen verändert sich in Abhängigkeit davon, welche Disziplinen man zur Gruppe der Sozialwissenschaften rechnet.

Auf einer konkreteren Ebene findet man eine Reihe einschlägiger sozialwissenschaftlicher Denkweisen, die ganz überwiegend mehr oder weniger transdisziplinär sind, d. h. von mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen geteilt werden. Diese Denkweisen greifen systematisch auf grundlegende sozialwissenschaftliche Konzepte wie beispielsweise Bedürfnis, Interesse, Akteur, Entscheidung, Handeln, Organisation, Institution, Arbeit, Produktion, Konsum, Norm, Konsens, Konflikt, Macht, Herrschaft, System, Gewordenheit, Wandel oder Recht zurück (Lange 2011; Henkenborg 2011; Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

These 5:

In der Sekundarstufe I stehen sozialwissenschaftliche Denkweisen im Zentrum, einzeldisziplinäre Denkweisen sind demgegenüber eher nachrangig. Wenn die Lernenden am Ende der Sekundarstufe I über einige der wichtigsten sozialwissenschaftlichen Denkweisen verfügen, dann ist schon viel erreicht.

Damit wenden wir das Prinzip an, mit dem Allgemeinen – dem der ganzen Domäne Gemeinsamen (Transdisziplinäres) – zu beginnen und dies dann – soweit für den Bildungsprozess erforderlich – schrittweise zum Speziellen (Disziplinäres) hin auszudifferenzieren (vgl. Hedtke 2019). Elgin F. Hunt und David C. Colander bringen dies in ihrem Lehrbuch „Social Science. An Introduction to the Study of Society“ gut auf den Punkt:

„All too often our educational system rushes students into specializations before the students have an overall picture—before they know where they want to go. Once they have an overall picture, specialization is necessary, but to specialize before having an overall picture is unfair to students. Students who specialize too early don't develop a commonsense perspective; they aren't sensitive to the interrelationships and resonances among disciplines. At worst, they become slaves of their discipline's approach. At best, they have the wisdom to recognize that there are many approaches to a problem, but their lack of training forces them to recreate the wheel. Knowledge of the other disciplines would have saved them the trouble and been far more efficient. [...] The general social science course is one of the most important courses students take in college, and in my view it is a necessary prerequisite to taking courses in specific disciplines. It puts those other courses in perspective.“ (Hunt/Colander 2016, xix).

Eine fachdidaktische Fokussierung auf solche domänenspezifischen Denkweisen empfiehlt sich insbesondere für kompetenzorientierte Curricula und Lehr-Lern-Formen. Denn Denkweisen bezeichnen nichts anderes als allgemeine analytische kognitive Kompetenzen. Sozialwissenschaftliche Denkweisen decken damit einen erheblichen Teil dieses Kompetenztyps in den Sekundarstufen I und II ab, die sich auf bildungsrelevantes *wissenschaftliches* Wissen beziehen.

Einige sozialwissenschaftliche Denkweisen sollten in basaler Form zu den verfügbaren Kompetenzen Jugendlicher am Ende ihrer Schulpflicht gehören. Darunter befinden sich insbesondere Denkweisen, die etwa die soziale Konstruktion von Wirklichkeit und Wissen, die Kontingenz gesellschaftlicher Entwicklungen, die Relevanz von Institutionen, die Wirkung von Evolution und Pfadabhängigkeit, die Erklärungskraft von Rational Choice- und Makro-Mikro-Makro-Modellen, den Mechanismus selbsterfüllender Prophezeiung, die Interessen sozialer Gruppen und die soziale und theoretische Multiperspektivität aufgreifen und anwenden.

5 Fazit

Unsere kurze Analyse hat versucht, nicht nur Ordnung in die fachdidaktischen Begrifflichkeiten, sondern auch eine sinnvolle Strukturierung der sozialwissenschaftlichen Domäne zu skizzieren. Selbst wenn man unseren Vorschlägen nicht im Einzelnen folgen will, muss man die Quintessenz der Argumentation zumindest in ihrer Negativversion anerkennen:

These 6:

Die Gleichsetzung von Disziplin, Domäne und Schulfach ist unterkomplex und fachdidaktisch fehlerhaft.

Das ist keine neue, sondern eine alte, aber immer wieder vergessene Erkenntnis. Der Curriculumforscher und Bildungsreformer Saul Robinsohn betonte schon vor Jahrzehnten, dass die Grenzziehungen und Ziele der wissenschaftlichen Disziplinen für die Curriculumkonstruktion nicht relevant sind (Robinsohn 1969, 46).

Altbekannt ist auch die europaweit vorherrschende Struktur unserer Domäne, ohne dass die einschlägigen Fachdidaktiken bisher angemessen darauf eingegangen wären:

These 7:

Die sozialwissenschaftlichen Schulfächer sind typischerweise multidisziplinär organisiert. Deshalb braucht man eine (auch) multidisziplinäre oder transdisziplinäre Fächerdidaktik.

Dies setzt voraus, dass man den curricularen Pluralismus und die institutionalisierten domänenspezifischen Praktiken als soziale Tatsachen und Problemlösungsversuche kompetenter Akteure anerkennt, sie wissenschaftlich analysiert um sie verstehen und in eigenen Konzeptionen sowie in der Politikberatung angemessen und differenziert an sie anschließen zu können.

Die Fachdidaktiken müssen sich also in zuvörderst *wissenschaftlichem* Interesse der gemeinsamen Domäne zuwenden. Sie müssen gemeinsame Konzepte für die Aufgaben der auf absehbare Zeit fortbestehenden Domänen-Subdomänen-Strukturen und deren Abstimmung entwickeln. Sie müssen gemeinsam die Positionen analysieren, die ihnen im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften und in der sozialwissenschaftlichen Domäne von der Bildungspolitik und den Akteuren der Lehr-Lern-Praxen zugewiesen werden.

Damit nimmt unser Thema zum Schluss eine fachpolitische Wende, die eine Reformulierung der Problemdiagnose verlangt:

These 8:

Wir brauchen nicht mehr Fächer in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Vielmehr brauchen wir dringend mehr Lernzeit für die sozialwissenschaftliche Domäne insgesamt.

Schon vor langem hat Saul Robinsohn das angemahnt und die epochale Aufgabe herausgestellt, die Sozialwissenschaften angemessen in die Schule aufzunehmen (Robinsohn 1973, 18, 22). Wie wenig das bisher gelungen ist, zeigt ein Blick in die Stundentafeln des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs. Im Bundesdurchschnitt der Sekundarstufe I beträgt das Verhältnis der Stundenkontingente zwischen der Domäne Sozialwissenschaften zu den beiden Domänen Geographie und Geschichte 1:3 bis 1:4.

Die angemessene bildungspolitische Forderung der fachdidaktischen Fachverbände in der sozialwissenschaftlichen Domäne wäre ein Verhältnis der drei genannten Domänen von 1:1:1 als Mindeststandard. In dieser Hinsicht haben die sozialwissenschaftlichen Fachverbände in den vergangenen Jahrzehnten versagt, sie waren zu verzagt, diese bildungspolitische Aufwertung der Sozialwissenschaften auch nur zu denken.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: ders. (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 163–171.

Barry, Andrew/Born, Georgina (2013): Interdisciplinarity: Reconfigurations of the social and natural sciences. In: dies. (Hrsg.): Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural sciences. Abingdon, Oxon, S. 1–56.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle/Hampe, Peter (Mitarbeit) (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 322–406.

Boltanski, Luc/Thevenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg.

Engartner, Tim (2013): Das Fach „Wirtschaft“ als Fach der Wirtschaft? Einige ausgewählte Aspekte vergangener und gegenwärtiger Debatten. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 3/2013, S. 439–446.

Engartner, Tim (2014): Lobbyismus als „fünfte Gewalt“: „Hinterzimmerpolitik“ oder pluralistische Notwendigkeit? In: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn, S. 35–58.

Fleck, Ludwik (2015/1935): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main.

Fourcade, Marion (2009): Economists and societies. Discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s. Princeton.

Gesellschaft für Fachdidaktik (2009): Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 2009, S. 371–377.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.

Harvey, John Terence (2015): Contending perspectives in economics. A guide to contemporary schools of thought. Cheltenham.

Hedtke, Reinhold (2008a): Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung ; Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen. Schwalbach/Ts.

Hedtke, Reinhold (2008b): Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 4/2008, S. 445–461.

Hedtke, Reinhold (2011): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 51–68.

Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht, 140/2015, S. 18–38.

Hedtke, Reinhold (2019): Das Konkordanzprinzip als domänendidaktische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt am Main, S. 105–112.

Henkenborg, Peter (2011): Wissen in der politischen Bildung - Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 111–132.

Hunt, Elgin F./Colander, David C. (2016): Social Science. An Introduction to the Study of Society. Abingdon, New York.

Jäger, Johannes/Springler, Elisabeth (2013): Ökonomie der internationalen Entwicklung. Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Wien.

Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin.

Keizer, Piet (2015): Multidisciplinary economics. A methodological account. Oxford.

- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel.
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.) (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität. Wiesbaden.
- Kröll, Friedhelm/Stögner, Karin (2015): Sozialwissenschaftliche Denkweisen. Eine Einführung. Wien.
- Lange, Dirk (2011): Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. . In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 95–110.
- Lehner, Franz (2011): Sozialwissenschaft. Wiesbaden.
- Moldaschl, Manfred (2015): Die Einbettung der Sozioökonomik. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden, S. 125–158.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. O. O. [Berlin].
- Robinson, Saul B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied am Rhein, Berlin.
- Robinson, Saul Benjamin (1973): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Und: Ein strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied am Rhein.
- Sander, Wolfgang (2010): Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 29–45.
- Thévenot, Laurent (2011a): Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.): Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt, S. 231–253.
- Thévenot, Laurent (2011b): Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements im Bereich zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen. In: Diaz-Bone, Rainer (Hrsg.): Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt, S. 255–274.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Sagolnik, Laura H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle u. a., S. 45–66.
- Weingart, Peter (2010): A short history of knowledge formations. In: Frodeman, Robert/Klein, Julie Thompson/Mitcham, Carl/Holbrook, J. Britt (Hrsg.): The Oxford handbook of interdisciplinarity. Oxford, S. 3–14.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Wierichs, Georg (1990): Wissenschaftsorientierung von Unterricht - ein wichtiges didaktisches Prinzip. In: Die Deutsche Schule, 1/1990, S. 57–70.
- Williamson, Oliver E. (2000): The New Institutional Economics. Taking Stock, Looking Ahead. In: Journal of Economic Literature, 3/2000.

A large, light gray geometric graphic consisting of several overlapping parallelograms and triangles, creating a stylized, abstract shape that resembles a large 'K' or a series of connected planes. It is positioned in the background, partially obscured by the contact information box.

Kontakt

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Prof. Dr. Reinhold Hedtke
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
Telefon: 0521.106-3983
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de