

Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.)
Neutralität ist keine Lösung!

Schriftenreihe Band 10592

Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.)

Neutralität ist keine Lösung!

Politik, Bildung – politische Bildung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitung. Vollständiger Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Bonn 2022

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Lektorat und Redaktion: Katharina Reinhold

Projektkoordination und Redaktion: Peter Zorn

Titelfoto: © sablin/stock.adobe.com, Bildbeschriftung bearbeitet durch Michael Rechl, Kassel

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel

Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Berlin

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt/Main

ISBN: 978-3-7425-0592-7

www.bpb.de

Inhalt

ALEXANDER WOHNIG / PETER ZORN
Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben 9

Zusammenfassungen der einzelnen Beiträge 18

Teil 1

Zur »politischen Geografie«
Politischer Bildung und ihrer Begründung 27

HELLE BECKER
Im Niemandsland oder: Wie legitimiert sich außerschulische
politische Kinder- und Jugendbildung? 29

CARSTEN BÜNGER
Weder neutral noch zweckbestimmt
Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs 41

PAUL CIUPKE
»Keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein ihrer
Teilnehmer kontrollierte«
Die Entwicklung didaktischer Prinzipien zur Lösung der Diskussion um
Neutralität und Parteilichkeit in den Jahren der Weimarer Republik 53

MARIE-LUISA FRICK
Was soll, was darf politische Bildung? 69

THOMAS HÖHNE
(Politische) Bildung als Prävention?
Die relative Autonomie der politischen Bildung – und ihre Aufhebung in
der Politik der Prävention 82

FRIEDHELM HUFEN
Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot
der Sachlichkeit
Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit 102

BENNO HAFENEGER / HANNAH JESTÄDT Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitäts- forderungen der AfD	119
BETTINA LÖSCH Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit?	137
MARC MÖLDERS Zum Öffnen und Schließen von Spezifikationslücken Differenzierungstheoretische Perspektive auf die Profession der Politischen Bildung	162
VEITH SELK Expertise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung	174
MANON WESTPHAL Demokratische Parteilichkeit Ein demokratietheoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung	188
PETER ZORN Politisch bilden, ohne politisch zu wirken? Anmerkungen zu Politischer Bildung als Profession, System oder Feld	200
BETTINA ZURSTRASSEN Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher	219
<hr/>	
Binnenverhältnisse der Politischen Bildung – Flurbegehung	233
WERNER FRIEDRICHS Legitimationen von Gewicht Zur materialen Normativität politisch-kultureller Bildung	235

Teil 2

THOMAS MEYER Von der Königin zum Aschenputtel Zur paradoxen Marginalisierung soziologischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen	248
REGINA MÜNDERLEIN Unterschiedliche Räume, unterschiedliche Legitimationskontexte Räume schulischer und außerschulischer (politischer) Bildung	268
BENEDIKT WIDMAIER Zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Freiheit Was sind Träger der politischen Bildung?	279
<hr/>	
	Teil 3
Lackmustest: Politische Partizipation und Bildung	297
BETTINA BLANCK Partizipation und Begründung	299
SUSANN GESSNER Partizipation als voraussetzungsvolles Konzept Pädagogisch-didaktische Herausforderungen für den Fachunterricht Politische Bildung	315
MICHAEL HAUS Drei Quellen politischen Handelns	329
ALEXANDER WOHNIG Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung	341
CHRISTIAN ZIMMERMANN Politische Partizipation als praktische Kritik Überlegungen zu einer Zielbestimmung kritischer politischer Bildung	375
Autorinnen und Autoren	389

Von der Königin zum Aschenputtel

Zur paradoxen Marginalisierung soziologischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen

*»Natürlich stört die Soziologie.
Sie stört, weil sie enthüllt.«
(Pierre Bourdieu)*

Wer unbedarft ist, könnte vielleicht glauben, der Hauptgegenstand des *gesellschaftswissenschaftlichen* Fächerverbands sei – so banal es klingt – die Gesellschaft; und die Soziologie, landläufig definiert als die Lehre von selbiger, müsste daher sozusagen als seine natürliche Referenzdisziplin firmieren. Oder man nimmt – unabhängig davon, wem auch immer als Bezugswissenschaft die Priorität gebührt – einfach an, dass der Soziologie in puncto gesellschaftlicher Bildung zumindest ein beträchtliches Mitspracherecht gebührt; vielleicht schlicht und einfach, weil der rapide und tiefgreifende gesellschaftliche Wandel weithin unwidersprochen eine extraordinäre Herausforderung unserer Gegenwart darstellt. Die Wirklichkeit sieht merkwürdigerweise anders aus: War die Soziologie in den Geburtsjahren der politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg noch eine identitätsstiftende Leitwissenschaft, so ist sie heute trotz öffentlicher Bekenntnisse zur sozialwissenschaftlichen Bildung in die Rolle eines Underdogs geraten. Wir haben es insofern mit dem eigentümlichen Vorgang einer fast vollständigen Umkehrung der Rolle der Soziologie von einer dominierenden hin zu einer randständigen Position zu tun, welche eine markante Zäsur in der Legitimationsgeschichte politischer Bildung darstellt.

Nachfolgend werden in einem ersten Schritt zumindest einige Etappen dieses erstaunlichen Abwärtstrends im Schnelldurchlauf skizziert. Hierbei dient die gesellschaftliche Umbruchsituation der 1960er- und 1970er-Jahre als Hintergrund, vor dem die Entwicklung der Disziplin von einer verehrten Beglaubigungsinstanz ersten Ranges, welche in den Gründungsjahren einer sich wissenschaftlich verstehenden gesellschaftlichen Bildung¹ zentrale Impulse lieferte, hin zu einer vernachlässigten Bezugsdisziplin politischer Bildung veranschaulicht wird.

In einem zweiten Schritt sollen sodann die frappierenden Bedeutungseinbußen der Soziologie in den Kontext des anhaltenden Vormarschs und der Hegemonieansprüche ökonomischer Bildung gerückt werden. Denn offensichtlich korrespondiert mit der Marginalisierung der soziologischen Bildung auf der einen der Dominanzanspruch der ökonomischen Bildung auf der anderen Seite.

Ausgehend von der kuriosen Abkehr von der Soziologie soll hier eine Lanze für deren anhaltenden, wenn nicht gar noch im Wachsen begriffenen Stellenwert in der Rechtfertigungsordnung der schulischen Bildung gebrochen werden. Für die Umsetzung dieses Vorhabens ließe sich eine Vielzahl an Ansatzpunkten finden. An dieser Stelle soll dies lediglich unter Bezugnahme auf ein genuin soziologisches Betätigungsfeld geschehen, nämlich das des sozialen Wandels. Diese stark gegenwartsdiagnostisch eingefärbte Thematik eignet sich m.E. mustergültig dafür, die Unverzichtbarkeit der soziologischen Erkenntnisproduktion in der sozialwissenschaftlichen Bildung zu demonstrieren, gerade auch wenn es darum geht, drängende Konfliktkonstellationen der Spätmoderne zu untersuchen. Dieser Weg empfiehlt sich auch deshalb, weil die sich seit geraumer Zeit vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen vielen Beobachterinnen und Beobachtern zufolge nicht nur das buchstäbliche Potenzial einer Zeitenwende in sich tragen, sondern sich auch mit multiplen Krisen und Problemen verbinden, die in dieser Dimension und in dieser Ausprägung bislang unbekannt waren.² Es liegt auf der Hand, dass sich hier komplexe Ankerpunkte zur Legitimation sozialwissenschaftlicher Bildung finden.

1 Die Soziologie als frühe Legitimations- und Identifikationsinstanz Politischer Bildung

Die Außenseiterrolle, welche der soziologischen Bildung in den einschlägigen Diskursen der sozialwissenschaftlichen Bildung immer mehr zufällt, ist zumal dann frappierend, wenn man den Blick, wie bereits angedeutet, ein halbes Jahrhundert zurückwirft. Damals vermochte die Soziologie von der aus heutiger Sicht fast schon unwirklich anmutenden Aufbruchsstimmung der 1960er- und 1970er-Jahre besonders zu profitieren. War die Soziologie in den 1950er-Jahren immer noch ein kleines, wenngleich in den aufkeimenden intellektuellen Diskursen durchaus einflussreiches Fach, so wurde es im Gefolge der 68er und ihrer Kulturrevolution (Siegfried 2008) schon regelrecht modisch, Soziologie zu studieren. Das Fach erfuhr in der expandierenden Hochschullandschaft nicht nur eine beträchtliche Ausweitung, sondern es vermochte als *Königdisziplin* (René König) der Gesellschaftswissenschaften zu reüssieren.

Obendrein startete angetrieben vom neuen »Legitimationsbedarf der demokratischen Politik« (Nolte 2008: 19) im Speziellen die Karriere der Soziologie als »dominierende Bezugswissenschaft« (Behrmann 1983: 90; ähnlich Caruso/Schatz 2018: 9) der sich ausformenden Politischen Bildung. In der Konstituierungsphase der Fachdidaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren, in denen sich laut Walter Gagel (2005: 125) »etwas Neues« auf dem Gebiet der sozialwissenschaftlichen Bildung entwickelte, drückte zunächst die Soziologie den Diskussionen ihren Stempel auf. Erst später wurde die Politikwissenschaft programmatisch auserkoren, die politische Bildung fachlich zu fundieren und als Demokratiewissenschaft dazu beizutragen, die Normen des neuen politischen Systems schulisch zu verankern. Mehr noch: Es lässt sich behaupten, dass sich die für die *didaktische Wende* (Kurt Gerhard Fischer) charakteristische wissenschaftlich-theoretische Fundierung maßgeblich unter soziologischer Regie vollzog. Ein Sachverhalt, der Katrin Späte in ihrer instruktiven Analyse der Diskursgeschichte politischer Bildung veranlasst, von einer »sozialwissenschaftlichen Wende« bzw. von einer Ära der »Versozialwissenschaftlichung« zu sprechen (2005: 79 u. 52).

Fragt man nach den Hintergründen dieser Entwicklung, in welcher die Soziologie eine »relative kulturelle Hegemonie« entfaltete und zur »Leitdisziplin kultureller Selbstvergewisserung« (Nolte 2008: 19) aufstieg, ist an erster Stelle die Ausstrahlung der wiederbelebten *Frankfurter Schule* zu nennen. Deren Hauptakteure, die Remigranten Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, die ihre Arbeit in dem von ihnen geleiteten Institut für Sozialforschung in Frankfurt bereits 1950 wieder aufnahmen, trieben bekanntlich das Projekt einer sozialphilosophisch grundierten Kritischen Theorie weiter voran. Dies bedeutete auch, dass namentlich in Gestalt Adornos, von 1963 bis 1967 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), Fragen der Erziehung, Schule und Bildung im Zusammenhang mit einer kritischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus und den Problemen gesellschaftlicher Demokratisierung vermehrt auf die Tagesordnung rückten. Diese hatten bis dato nur selten im Blickpunkt der bildungstheoretischen Reflexionen gestanden. Hinzu kam, dass die in diesem Kontext entfaltete Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sich zugleich mit einer stärkeren »Soziologisierung« des Bildungsdiskurses verquickte (Ackermann 1983: 130). Im Kontext der durch die 68er-Bewegung forcierten Rezeption der Kritischen Theorie wurden also nicht nur deren normative Stoßrichtung, sondern gleichlaufend auch elementare soziologische Grundbegriffe wie etwa Kapitalismus und Gesellschaftsstruktur, Klassen und Schichten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie das in Anlehnung an den Marxismus entwickelte Denken in historischen und sozialen Gesamtzusammenhängen popularisiert. Eine Pointierung, welche Rolf Klima (1979) von

einer »Politökonomisierung« und »Politisierung« des Bildungsverständnisses sprechen lässt. Letzteres ist insofern ein für die fachwissenschaftliche Konturierung des Bildungsbegriffs wesentlicher Aspekt, da er impliziert, die Individuen und alle sozialen Erscheinungen im Wechselwirkungszusammenhang gesamtgesellschaftlicher Strukturen zu betrachten. Hinzu kommt, dass sich mit diesem Begriff von *Gesellschaft* eine kritisch-praktische Funktion verbindet, da sich mit diesem nicht nur Ursachenanalysen sozialer Probleme, sondern unausgesprochen zugleich auch Strategien zu deren Lösung verbinden (vgl. Hartmann 2005: 33). Anders gesagt: Die soziologische Nobilitierung eines nicht-essenzialistischen Gesellschaftsbegriffs befördert die Einsicht in die Historizität, Gemachtheit, Gestaltbarkeit und Verbesserbarkeit sozialer Ordnungen, womit der Grundstein für eine am Kontingenzdenken ausgerichtete sozialwissenschaftliche Bildung gelegt wurde.

Vor allem aber waren es die auf Vorträge von und Gespräche mit Adorno zurückgehenden normativen Leitideen, *Erziehung nach Auschwitz* und *Erziehung zur Mündigkeit*, die als Treiber einer emanzipatorischen Wende in den Debatten zur sozialwissenschaftlichen Bildung wirkten. Als programmatisch kann der vielzitierte Standpunkt Adornos gelten, der forderte: »Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole [...] Dazu müßte er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat« (1970 [1966]: 109).

Der hohe Stellenwert der soziologischen Beiträge für die Legitimierung und Plausibilisierung einer sich wissenschaftlich verstehenden gesellschaftlichen Bildung lässt sich auch anhand der didaktischen Ansätze von Rolf Schmiederer und Hermann Giesecke dokumentieren, auch wenn diese auf die allgemeine Didaktik der politischen Bildung und weniger auf die einer genuin soziologischen Schulbildung zielten. Schmiederer, ebenfalls von Haus aus Soziologe, entfaltete seinen ausdrücklich an der Kritischen Theorie angelehnten und auf Emanzipation und Demokratie ausgerichteten Ansatz in seiner 1971 unter dem Titel *Zur Kritik der Politischen Bildung* veröffentlichten Dissertation.

Als repräsentativer Ausweis für den fachdidaktischen Durchbruch der Rezeption der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Soziologie im Besonderen kann auch Herrmann Gieseckes bereits 1965 veröffentlichte *Didaktik der Politischen Bildung* gelten. Giesecke entwickelte im Anschluss an Ralf Dahrendorfs Konflikttheorie, die damals eines der modernsten soziologischen Theorieangebote darstellte, eine strikt gesellschaftsorientierte Definition des Politischen. Diesem Ansatz ist es zu verdanken, dass, neben Aspekten der zügig und breit rezipierten Rollentheorie, vor allem die

Konflikttheorie Eingang in die Mitte der didaktischen Diskurslandschaft fand. Soziale Konflikte und Klassenverhältnisse galten jetzt als integrale Elemente der gesellschaftlichen Ordnung und stiegen zu Grundlagenkonzepten sozialwissenschaftlicher Bildung auf, die hohes Ansehen genossen.³ Bemerkenswert sind die positiven Funktionen, die sozialen Konflikten nunmehr zugeschrieben wurden. Sie galten als wertgeschätzte Treiber der Gesellschaft, die es vermochten, soziale Ordnungen vor Erstarrung zu bewahren und zum Ausgangspunkt für (emanzipatorische) Wandlungsprozesse zu werden. So kann man feststellen, dass der »Konfliktdidaktik« (Tielking 1968: 69) gleich eine doppelte, eine analytisch-wirklichkeitsaufschließende Rolle einerseits und eine normativ-kritische Rolle andererseits zufiel.⁴ Folgt man Behrmann, so entfaltete die Konflikttheorie in den damaligen Diskursen zur Didaktik ein »Eigenleben«, in dessen Gefolge die Vorstellungen von den Zielen und Inhalten des sozialwissenschaftlichen Unterrichts »gründlich revidiert« wurden (1983: 92).

Angesichts des anhaltenden Prestiges der Kritischen Theorie ist der Hinweis auf eine bisweilen übersehene damalige Profillinie der Soziologie vonnöten: Denn das Fach erlangte in der Formationsphase der fachdidaktischen Theoriebildung nicht allein wegen seiner kritischen Ausrichtung eine hohe Geltung. Der distinguierende Charakter der Soziologie und ihr diszipliniert gener Mehrwert lagen außerdem darin begründet, dass sie die lauter werdenden Rufe nach einer nüchternen Zustandsbeschreibung der Gesellschaft bedienen konnte, da sie sich in ihrem dominierenden professionellen Selbstverständnis mehr und mehr als eine dezidiert empirische, auf den Methoden der Sozialforschung fußende Disziplin jenseits ideologischer Grabenkämpfe verstand.⁵ Dies zeigte sich auch an der Hochkonjunktur der sogenannten speziellen Soziologien, welche die exakte und empirisch fundierte Analyse von begrenzten Wirklichkeitsausschnitten der Gesellschaft präferierten. Es lässt sich daher sagen, dass das Fach auch zur »Schlüsselwissenschaft« wurde (Behrmann 1983: 92), weil es Beiträge zur Versachlichung und Objektivierung des Gegenstandsbereichs gesellschaftlicher Bildung leistete.

Es waren dann auch späterhin so namhafte Fachvertreter wie Karl-Martin Bolte (1963) und Wolfgang Zapf (1966), die die Soziologie weniger als eine normative denn als eine dezidiert wirklichkeitswissenschaftliche, dem Objektivitätsethos verpflichtete Profession begriffen und sich für die Vermittlung der Ergebnisse und Methoden der Soziologie stark machten.

Bolte buchstabierte außerdem noch in Anlehnung an das Theorieprogramm des Strukturfunktionalismus ein an den soziologischen Grundbegriffen *Kultur, Struktur, Rolle, Normen, Kontrolle* und *Wandel* orientiertes, mittlerweile hochetabliertes Kategoriensystem soziologischen Denkens aus. Auf diesem Weg wurde nicht nur ein Passepartout für die Erklärung

vieler wichtiger sozialer Phänomene geliefert, sondern zugleich auch das bildungsrelevante Profil der Soziologie als eine gesellschaftswissenschaftliche Kerndisziplin mit einem alle Facetten der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfassenden analytischen Begriffsarsenal aufgezeigt. Walter Gagel spricht in diesem Zusammenhang vom Durchbruch eines neuen, »geradezu revolutionären Bildungsbegriffs«, weil er die Fähigkeit, »Gesellschaft als solche wahrzunehmen« und »das Verständnis für gesellschaftliche Vorgänge, aber auch für die gesellschaftlichen Bedingungen individuellen Handelns« zur unerlässlichen »geistigen Grundausstattung des Menschen« erhob (2005: 153).

Festzuhalten bleibt: Die breite Anerkennung und der Eigenwert, welche der Soziologie zuteilwurden, lagen in der Erwartung begründet, mit deren wissenschaftlich, d. h. empirisch-konzeptionell ausgerichtetem Profil die Professionalisierung der Fachdidaktik vorantreiben und kritisch-analytisch begründete Kriterien zur Auswahl von Lerngegenständen liefern zu können. Allgemeiner und pathetischer formuliert: Die Zuwendung zur soziologischen Disziplin speiste sich aus der Hoffnung, mit ihrem begrifflich-theoretischen Inventar Aufschlüsse zu Fragen der »Legitimität« und »Vernünftigkeit« (Teschner 1968: 11) der gesellschaftlichen Einrichtungen zu erhalten. Vielfach zeigte man sich überzeugt, gerade über die soziologische Erschließung der Wirklichkeit einen Beitrag zu einer »besseren« Gesellschaft leisten zu können. So gesehen erstaunt es nicht, dass das Gros der Stimmen in den aufblühenden didaktischen Diskursen die Soziologie als Hauptwegweiser der sozialwissenschaftlichen Bildung betrachtet. In den Worten von Angelika Pofperl und Reiner Keller hatte die Soziologie im Kampf um öffentliche Anerkennung »auf der ganzen Linie« über die konkurrierenden Fächer »gesiegt« (2015: 141). Als sich in den 1960er-Jahren unter einem Kunterbunt an Fachbezeichnungen⁶ an allen Schulformen ein eigenständiges Unterrichtsfach *Sozialkunde* zügig etablierte, waren es somit soziologische Inhalte, die eine herausragende Rolle spielten (vgl. Mambour 2007: 84 ff.).

1.1 Von der Königs- zur Hilfswissenschaft

Bereits in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre, nach einer eine Dekade währenden Phase der Hochkonjunktur, die Paul Nolte sogar als Ära einer »Soziologisierung der westdeutschen Gesellschaft« (2008: 20) bezeichnet, beginnt der Stern des Fachs als legitimatorischer Taktgeber in den Diskursen zur sozialwissenschaftlichen Bildung schon wieder zu sinken (vgl. Behrmann 1983).⁷ Auch wenn das Fach neben der Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft nominell noch als Bezugsdisziplin fungiert,

spielt es realiter in der fachdidaktischen Wissensordnung eine zunehmend randständige Rolle. Angesichts der sich vollziehenden Degradierung der ehemals federführenden Soziologie zum bloßen »Mauerblümchen« (Hedtke 2020: 14) lässt sich von einem regelrechten »Bruch« (Späte 2005: 158) in der Geschichte der gesellschaftlichen Bildung sprechen, welcher eine bis heute anhaltende (vermeintliche) Legitimationskrise der Soziologie einleitete. Das facheinschlägige Wissen, wenige Jahre zuvor fast noch als Heilswissen verehrt, fand jetzt nur noch unsystematisch und selektiv Eingang in die einschlägigen Diskurse der fachdidaktischen Wissensproduktion (vgl. Meuser 1997: 242), und der »objektive Funktionswert« (Neidhardt 1979: 324) der Disziplin wurde vermehrt infrage gestellt. Die lange hochgehaltene kritische Normativität, wie sie die Soziologie in weiten Teilen zweifelsohne kennzeichnete, verwandelte sich im Rahmen des allgemeinen politischen Klimawandels⁸ und einer gewissen Post-68er-Theoriemüdigkeit zusehends zu einem Grund der Zurückweisung;⁹ auch Vorwürfe hinsichtlich eines (vermeintlich) überpolitisierten Rollenverständnisses häuften sich. Überspitzt gesagt: Ehemalige Positivwertungen schlugen in Negativwertungen um. Katrin Späte notiert hierzu: »Alles was auf Veränderung zielt oder aber »kritisch«, mithin soziologisch ausgerichtet war, schien verdächtig, die bestehende soziale Ordnung zu gefährden. Soziologie wurde pauschal mit einer unerwünschten politischen Position gleichgesetzt« (2005: 157). Diese Auffassung mündete Mitte der 1970er-Jahre in eine regelrechte Kampagne gegen eine stärker gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtete Lehramtsausbildung, wie sie auch der Deutsche Bildungsrat seinerzeit forderte (Goldschmidt/Schöfthaler 1979: 308). Ein markantes Beispiel liefert Walter Eisermann, Professor für Pädagogik an der TH Braunschweig, der gegen die »Soziologisierung« der Lehramtsausbildung und die »Verfremdung der Schulpraxis durch überstrapazierte soziologische Denkmodelle« (1976: 267) wettete. Nicht nur die disziplinären »Grenzüberschreitungen«, der »Soziologismus«, die »Deutungen der Totalität des menschlichen Daseins« und die angebliche Nähe des Fachs zu »soziale[n] Utopien« (ebd.: 260ff.) sind ihm ein Dorn im Auge. Auch soziologische Grundbegriffe wie *Rolle*, *Norm*, *Konflikt* und, das versteht sich fast von selbst, *Herrschaft*, *Klasse*, *Produktion* und *Ware* sowie dem polit-ökonomischen Ansatz insgesamt, den er merkwürdigerweise mit Jürgen Habermas verbindet, steht Eisermann argwöhnisch gegenüber. Er macht Gefahren der Ideologisierung und Politisierung aus. Erziehung, so seine Polemik, »denaturiere zum Vehikel soziologischer Erlösungslehren« (ebd.: 263).

Jetzt waren es am ehesten noch die empirische Sozialforschung und die von ihr erhobenen Befunde, die sich immerhin einer gewissen Aufmerksamkeit sicher sein konnten. Dies änderte aber nichts daran, dass die

Politikwissenschaft, die anfangs normativ-praktischen und dann aber vermehrt empirisch-analytischen, am amerikanischen Vorbild ausgerichteten Paradigmen folgte, zur neuen, »unangefochtenen Leitwissenschaft« (Späte 2005: 11) wurde. Tätige Mithilfe leistete hierbei die sich als eigenständige Disziplin ausdifferenzierende Politikdidaktik, die ihre Deutungshoheit bei der Profilbestimmung der sozialwissenschaftlichen Bildung immer mehr geltend machen konnte. Dementsprechend waren es fast ausschließlich politikwissenschaftliche Institute, in denen Didaktik-Professuren im Laufe der 1970er-Jahre eingerichtet wurden, während die Abteilungen der Soziologie mehr oder weniger leer ausgingen. Dies ist eine Unwucht, die bis heute fortwirkt (vgl. Späte 2013: 192).

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die für die Soziologie unbefriedigende Situation nicht allein auf disziplinäre Verdrängungsprozesse zurückzuführen ist, sondern dass sie selbst aktiv an der Fabrikation ihrer neuen Außenseiterrolle beteiligt war (zusammenfassend hierzu Späte 2005: 158). So versäumte sie es beispielsweise im Unterschied zur Politikwissenschaft, jenseits zaghafter Bemühungen (vgl. Wolf 1971; Dieckmann/Bolscho 1975) eigenständige fachdidaktische Ambitionen in die Form einer entsprechenden Disziplin zu gießen (vgl. Späte 2013: 185).¹⁰ Dies hatte und hat für die Soziologie die Konsequenz, in diesem expandierenden Diskursfeld kaum mehr als eine Zuschauerrolle innezuhaben. Gleichermäßen bedeutsam ist, dass laut Michael Meuser sich ein regelrechtes Widerstreben des disziplinären Mainstreams gegenüber normativen Fragestellungen der politischen Bildung lokalisieren lässt (vgl. 1997: 255). Außerdem war es die dückelhafte Abqualifizierung von allem bloß »Sozialkundlichen« (Hradil 1996: 7), wie es sich angeblich in der politischen Bildung spiegelte, die die Selbstexklusion der Soziologie aus den Legitimationsdiskursen sozialwissenschaftlicher Bildung beförderte. Deshalb verwundert es nicht, dass sich die Vorherrschaft politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte über Jahre hinweg fortsetzte. Es dauerte bis gegen Ende der 1990er-Jahre, bevor sich überhaupt erste vernehmbare Stimmen aus der Profession gegenüber dem Prozess der Entsoziologisierung zu Wort meldeten und die »unbefriedigende Repräsentanz« (Claußen 1997: 61) der Soziologie in der schulischen Bildung und ihre Herabstufung zur »reinen Dienstleistungsdisziplin mit reduziertem Auftrag« (Lamnek 1997: 10 ff.) beklagten.

1.2 Machtanspruch und Machtposten ökonomischer Bildung

Ungeachtet aller lautgewordenen Kritik an der schulischen Pariarolle der Soziologie hat sich an ihrem prekären Status auch nach der Jahrtausend-

wende wenig geändert. Bedenklicher noch: Die Hintanstellung des Fachs schreitet forciert voran; das in den einschlägigen Bildungsdiskursen als relevant deklarierte Wissen entfernt sich immer mehr von den Angeboten der Soziologie. Auch steht zu befürchten, dass die Soziologie, anders als die Politikwissenschaft, von der inhaltlichen und disziplinären Engführung, wie sie sich häufig mit der wieder im Aufwind befindlichen Demokratiepädagogik verbindet, kaum einen Vorteil zu ziehen vermag. Viel stärker noch als die Koalition aus Politikwissenschaft und Politikdidaktik ist es nunmehr freilich diejenige aus Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftsdidaktik, die vor allem der Soziologie weiter zusetzt und sich ungeachtet aller Grundsätze einer transdisziplinären Kooperation als exklusive inszeniert.

Es drängt sich auf, in diesem Umstand ein Politikum auszumachen, das sich mit dem Triumphzug des neoliberalen Wirtschaftsmodells und seinem hegemonialen Wissensregime verbindet, das sich nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Planwirtschaften im Zuge der voranschreitenden Globalisierung auf breiter Front durchgesetzt hat. Seine auf Wachstums- und Effizienzsteigerung ausgerichteten Programmatiken sind immer wirkmächtiger geworden, sodass sich angesichts der »gesamtgesellschaftlichen Prägekraft« (Kocka/Merkel 2015: 320) eines entfesselten Marktkapitalismus eine »Ökonomisierung« (Schimank/Volkmann 2008) von immer mehr Lebensbereichen diagnostizieren lässt.¹¹ Für den hier verfolgten Gedankengang ist es zentral, dass die Auswirkungen der »geistigen Monokultur« (Graupe 2017) eines Ökonomismus ihre tiefen Spuren gerade auch in der Wissensproduktion zur sozialwissenschaftlichen Bildung hinterlassen haben.

Die bis in die jüngste Gegenwart anhaltenden Geländegewinne ökonomischer Bildung im Schulsystem (vgl. Engartner/Krisanthan 2013; Hedtke 2020), die mit einer »Aura des einzig Vernünftigen« (Giesecke 2009: 78) und »als Modernität versprechender Zeitgeist« (ebd.: 103) daherkommen, finden in dem Vormarsch der neoklassischen Bildung¹² einen markanten Widerhall. Unter diesem Etikett versammeln sich Unternehmen, Banken und wirtschaftsnahe Interessengruppen, die sich ausgehend von einem angeblichen Mangel an wirtschaftlicher Bildung insbesondere für deren institutionelle Verankerung im Bildungssystem durch die Schaffung eines originären Schulfachs Wirtschaft seit langem einsetzen. Dabei werden nicht nur mit großem Lobbyaufwand die Forderungen nach einem »monodisziplinären Separatfach« (Mittelschulte/Kahle 2019: 259) befeuert; zusätzlich wird noch mittels kostenloser (wirtschaftsdidaktischer) Handreichungen und Unterrichtsmaterialien direkter Einfluss auf den Unterricht genommen. Wobei die Regie über das neue Schulfach, kaum nötig zu betonen,

allein bei den Wirtschaftswissenschaften liegen soll. Andere sachdienliche Zugriffsweisen auf die Ökonomie, wie sie zum Beispiel in der Soziologie in der Gestalt zahlreich vorliegender Kapitalismus- und Globalisierungsanalysen zuhauf vorliegen, scheinen überflüssig und bedrohlich zu sein.

Die Begründungen für diese bildungspolitische Offensive lassen sich auf wenige, im wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream und dessen Anschauungen verankerte Annahmen konzentrieren: Zum einen mangle es auf Seiten der Schülerschaft an einem pragmatischem Wirtschafts- und Konsumentenwissen und zum anderen müsse, so die Forderung, die (globale) Wettbewerbsfähigkeit gesteigert werden; und nicht zuletzt gelte es die »Schüler im Sinne der Sozialen Marktwirtschaft« (Goldschmidt/Loerwald 2021) zu unterrichten. Dementsprechend ist es auch das neoklassische Modell des eigennutzenmaximierenden *homo oeconomicus*, welches als konzeptioneller Ausgangs- und Zielpunkt fungiert und dem sich ein ihm korrespondierendes Subjektivierungsprogramm anschließt: Die Lernenden sollen in ihrer Rolle als Wirtschaftsbürgerinnen, Konsumenten und Sparerinnen, zukünftige Arbeitnehmer und Unternehmerinnen sowie als Kreditnehmer trainiert werden. Sie sollen lernen, ihr Leben am eigenen Erfolg auszurichten und sich die dazu erforderlichen Kompetenzen in Sachen Durchsetzungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Flexibilität und Eigenverantwortlichkeit anzueignen (vgl. Lösch 2008: 344 ff.; Schudoma 2014: 213; Keller u. a. 2019: 7; Zurstrassen 2017b).¹³ Mit Boltanski/Chiapello lässt sich formulieren, der »neue Geist des Kapitalismus«, verstanden als die »Gesamtheit von Glaubenssätzen, die mit der kapitalistischen Ordnung verbunden sind und zur Rechtfertigung dieser Ordnung, zur Legitimation und mithin zur Förderung der damit zusammenhängenden Handlungsweisen und Dispositionen beitragen« (2003: 46), spiegelt sich hier wider.

Es bleibt die Frage, wieso diese am Ideal des selbstunternehmerischen Empowerments ausgerichteten Bildungsziele wichtiger sind als diejenigen, welche die Soziologie oder etwa auch die Rechts-, Kultur- und Medienwissenschaften oder die Sozialpsychologie im Angebot führen. Der Monopolanspruch der ökonomischen Wissenschaft erscheint umso eigentümlicher, da noch Anfang der 1980er-Jahre in den Richtlinien für den Politikunterricht in NRW auf nicht weniger als neun Bezugsdisziplinen verwiesen wurde, die »unter anderem« (!), so die damalige Begründung, für einen wissenschaftsbasierten Unterricht wichtig seien (Behrmann 1983: 89).

Allen an dieser Stelle nur angedeuteten Bedenken zum Trotz muss die als »Minimalstrategie« (Stiller 2018: 41) proklamierte Verteidigung des *Integrationsfaches* Sozialwissenschaften gegen das hegemoniale Gehabe, das

Fach Wirtschaft auf Kosten von soziologischer und politischer Bildung auszubauen, als gescheitert gelten. So wurde in Baden-Württemberg bereits 2017 ein exklusives Schulfach Wirtschaft eingeführt. Und auch die Entwicklungen in NRW unter Federführung der schwarz-gelben Regierung sprachen 2021 eine klare Sprache: Das Fach *Wirtschaft* ist seit dem Schuljahr 2020/21 an allen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen des Landes – zu Lasten der Politologie, vor allem aber der Soziologie – Pflichtfach in der Sekundarstufe I.¹⁴ In dieser ist das Fach an den Gymnasien – wie auch schon in Hessen – bereits vor Jahren in die Fachbezeichnung *Politik-Wirtschaft* umbenannt worden; ein symbolträchtiger Akt, spiegelt er doch den Sachverhalt eines ökonomischen Imperialismus und einer zusehends als überflüssig erachteten Soziologie bereits auf der sprachlichen Ebene markant wider. Aber damit nicht genug. Vor wenigen Monaten wurde bekannt, dass die nordrhein-westfälische Landesregierung plant, das Lehramtsstudienfach Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft) durch das Fach Wirtschaft-Politik gleichsam zu ersetzen. Die Gleichrangigkeit der drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen, welche mehr als vier Jahrzehnte die Bildungspolitik aller Regierungen bestimmte, ist damit ad acta gelegt. Die Deklassierung der Soziologie auf eine bloße Zulieferrolle für die Basisdisziplinen Wirtschaft und – sekundär – Politik scheint besiegelt.¹⁵

2 Zur Relevanz soziologischer Bildung in der Transformationsgesellschaft

Es war die Geburtsstunde der Soziologie, als es galt, im Gefolge der massiven Industrialisierungsschübe im 19. Jahrhundert die neuen, fortschreitend verflochtenen und unübersichtlichen Gesellschaftsstrukturen, ihre Motoren, Dynamiken und Konflikte wissenschaftlich zu durchdringen. Und immer noch gilt: Die Soziologie vermag sich insbesondere als Vermessungs- und Reflexionsinstanz sozialen Wandels Gehör zu verschaffen. Auch wenn die Deutungen über die Reichweite, Geschwindigkeit und Konturen des derzeitigen Wandlungsgeschehens unterschiedlich ausfallen, so besteht doch große Einigkeit darin, dass es außerordentlich weitreichende und häufig krisenhafte gesellschaftliche Veränderungen zu registrieren gilt. Und für etliche, in letzter Zeit viel beachtete Interpreten wie etwa Zygmunt Bauman, Anthony Giddens und Manuel Castells lässt sich konstatieren, dass sie sich nicht scheuen, folgenschwere Umbrüche, ja, einen regelrechten Epochenbruch in den Gesellschaften der *beschleunigten Moderne* (Hartmut Rosa) auszumachen. Damit ist ein erstrangiger und

dringlicher Sachgrund benannt, an dem beispielhaft die Unverzichtbarkeit der soziologischen Erkenntnisproduktion innerhalb der Rechtfertigungsordnung schulischer Bildung erläutert werden kann.

Eine umfassende zeitdiagnostische Untersuchung, die sich Fragen einer einschneidenden Gesellschaftstransformation widmet, legte unlängst der mittlerweile zum bundesdeutschen Starsoziologen avancierte Andreas Reckwitz in dem Buch *Gesellschaft der Singularitäten* (2017) vor. Dort spürt er dem Wechselwirkungszusammenhang der Wandlungen der Sozialstruktur einerseits und den neuen Formen der Vergesellschaftung der Subjekte andererseits nach, um der umfassenden Neukonfiguration der gesellschaftlichen Verhältnisse auf den Grund zu gehen.

Jüngst widmete sich auch noch der Soziologe Hans-Peter Müller in einem instruktiven Aufsatz den neuen Transformationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts, in dem er die gewaltigen Herausforderungen der »neuartigen, globalen Gesellschaftsformation« (2019: 550) kenntlich macht. Es sind vor allem »Schicksalsfragen« (562), die der Autor auf uns zukommen sieht. Müller spricht angesichts der von ihm herausgestellten Problementwicklungen von einer »bestandsgefährdenden Existenzkrise« (557), wobei seine Gretchenfrage lautet, ob die Herausforderungen womöglich auf ein »komplett neues Gesellschaftsmodell« (559) hinauslaufen.

Zur Legitimation soziologischer Bildung

Betrachtet man die anhaltenden didaktischen Diskussionen als ein »umkämpfte(s)« und damit eben auch offenes, nicht endgültig abzuschließendes Politikfeld, wie es im 16. Jugendbericht beschrieben wird (BMFSFJ 2020: 503), erscheint es nur konsequent, ungeachtet aller Marginalisierungsprozesse sozusagen im Sinne einer *gegenhegemonialen Intervention* (Chantal Mouffe) auf die unverzichtbare, nicht zu ersetzende Rolle der Soziologie im Begründungszusammenhang sozialwissenschaftlicher Bildung beharrlich zu verweisen. Wie ausgeführt, sind es nicht zuletzt die tektonischen Verschiebungen im Gefolge des sozialen Wandels, die der essenziellen Funktion der Soziologie, die nie alleine aufgrund ihres eminent allgemeinbildenden Charakters als wertvoll galt, in den Legitimationsdiskursen sozialwissenschaftlicher Bildung Ausdruck zu verleihen.

Abschließend sollen einige der besonders vortrefflichen Anstöße, die eine soziologische Zeitdiagnostik moderner Transformationsgesellschaften zur Fundierung sozialwissenschaftlicher Bildung einbringen kann und die als Leitmotive didaktischer Prinzipien und Lernarrangements fungieren können,¹⁶ umrissen werden.

- Das Analysepotenzial der Soziologie als kritische Beobachtungs- und Reflexionsinstanz bietet die Möglichkeit, die Komplexität des hochdynamischen Transformationsgeschehens zu entschlüsseln. Dabei schärft die dem Fach eigene multiparadigmatische Zugriffsweise die Einsicht in den stets perspektivengebundenen Charakter wissenschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen.
- Die Gesellschaft als Objektbereich sozialwissenschaftlicher Bildung ist durch eine besonders komplexe Verflochtenheit gekennzeichnet. Diese hat sich durch Globalisierungsprozesse und die Beschleunigung des sozialen Wandels noch enorm gesteigert. Umso mehr ist ein Wissen über die Gesellschaft im Sinne eines aufgeklärten »Gesellschaftsbewusstseins« (Zurstrassen 2017b) vonnöten, um als Grundlage adäquater Situations- und Weltdeutungen zu dienen.
- Da die Soziologie »als einzige der sozialwissenschaftlichen Disziplinen den Bezug zu Problemen der Gesamtgesellschaft beibehalten« (Habermas 1981: 20) hat, ist sie mehr als jede andere wissenschaftliche Disziplin dazu in der Lage, der Gesellschaft und ihren Akteuren ein allgemeines Orientierungswissen zur Deutung gesellschaftlicher Phänomene und Struktur dynamiken bereitzustellen.
- Die Analysen zur Krisenhaftigkeit des gesellschaftlichen Strukturwandels steigern die Aufmerksamkeit und das Verständnis für *epochaltypische Schlüsselprobleme* (Wolfgang Klafki); zugleich inspirieren sie zu analytischem und zu reflexiv-hinterfragendem Denken und können insofern »als Gegengewicht zur funktionalistischen und adaptiven Tendenz in der politischen und in der monodisziplinären ökonomischen Bildung wirken« (Zurstrassen 2017a: 11).
- Das Denken der Soziologie im Allgemeinen und der Wandlungssoziologie im Besonderen verfügt, mit Zygmunt Bauman gesprochen, »über eine eigene Macht, die Macht, Verfestigtes aufzulösen. Es bringt die scheinbar fixierte und erstarrte Welt wieder in Bewegung; es weist darauf hin, dass die Welt anders sein könnte als sie ist« (2000: 29). Mit dieser Akzentuierung wird ein Beitrag zur Entwicklung eines Kontingenzbewusstseins geleistet, nach welchem die Gesellschaft nichts von Natur oder Gott aus Fixiertes ist, sondern von Menschen hervorgebracht, verändert und verbessert werden kann.

Ohne Frage setzen sich diese Einsichten über die Effizienz- und Verwertungslogik der tonangebenden Humankapitalperspektiven hinweg. Will man jedoch nicht, wie es derzeit den Anschein hat, einer bizarren *Gesellschaftsblindheit* (Karl Mannheim) Vorschub leisten, sollten sie in einer Welt der Umbrüche zwingend zum Kanon sozialwissenschaftlicher Bildung gehören.

Literatur

- Ackermann, Paul (1983): Entwicklung und Probleme der Politiklehrausbildung. In: Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung in den Achtziger Jahren. Erster Bundeskongress für politische Bildung, Gießen 1982, Stuttgart, S. 128–134.
- Adorno, Theodor W. (1970 [1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M., S. 92–109.
- Bauman, Zygmunt (2000): Vom Nutzen der Soziologie, Frankfurt a. M.
- Behrmann, C. Günter (1983): Die Soziologie als ›Bezugswissenschaft‹ des sozialkundlich-politischen Unterrichts — Anmerkungen zur ›Wissenschaftsorientierung‹ des Unterrichts und seiner Didaktik. In: Deutsche Vereinigung für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung in den Achtziger Jahren. Erster Bundeskongress für politische Bildung, Gießen 1982, Stuttgart, S. 89–96.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.
- Bolte, Karl Martin (1963): Gemeinschaftskunde und Soziologie. In: Hartwich, H.-H. (Hrsg.): Sozialkunde und Sozialwissenschaften. Zur Diskussion um das neue Fach Gemeinschaftskunde, Berlin, S. 22–40.
- Caruso, Marcelo/Schatz, Stefan Johann (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 68, H. 13–14, S. 4–11.
- Claußen, Bernhard (1997): Zum Stellenwert der Soziologie in Theorie und Praxis der politischen Bildung. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.): Soziologie und Politische Bildung. Opladen, S. 27–80.
- Dieckmann, Johann/Bolscho, Dietmar (1975): Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht. Didaktische Grundrisse, Bad Heilbrunn.
- Eisermann, Walter (1976): Zur Soziologisierung der Lehrerbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 28, S. 260–270.
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Jg. 62, H. 2, S. 243–256.
- Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (2014): Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 7–31.
- Fraser, Nancy (2017): Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In: Geiselberger, Heinrich (Hrsg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit, Berlin, S. 77–91.

- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90, Wiesbaden.
- Giesecke, Hermann (2009): Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus, Weinheim/München.
- Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung, München.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung, München.
- Goldschmidt, Nils/Loerwald, Dirk (2021): Viel Lärm um die ökonomische Bildung in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <https://zeitung.faz.net/faz/wirtschaft/2021-02-06/51fe660d161b7ebca5eb6dc3ecdc9ebf/?GEPC=s3> (Zugriff: 24.08.2021).
- Goldschmidt, Dietrich/Schöfthaler, Traugott (1979): Die Soziologie in Wechselwirkung mit Bildungssystem, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. In: Lüschen, Günther (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Opladen, S. 294–309.
- Graupe, Silja (2017): »Wie konnte es passieren?« – ökonomische Bildung als Boden einer geistigen Monokultur. In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, Jg. 97, H. 12, S. 847–850.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a. M.
- Hartmann, Martin (2005): Das Unbehagen an der Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 34–35, S. 31–37.
- Hafeneger, Benno (2020): Politische Jugendbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden, S. 669–681.
- Hedtke, Reinhold (2020): Gesellschaft und Soziologie. Kein Thema für die sozialwissenschaftliche Bildung. In: Zeitschrift Politik Unterrichten (DVPB). Politische Bildung durch integrativen Unterricht. Theoretische Konzepte und Beispiele für die Unterrichtspraxis. 27. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung (26.9. 2019; Hannover), S. 14–19.
- Hufer, Klaus-Peter (2011): Emanzipation. Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung; ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach a. Ts., S. 13–24.
- Hradil, Stefan (1996): Lehramtsausbildung — oder: Wie die politische Bildung schon an der Wurzel geschädigt wird. In: Dialog, H. 6, S. 267–296.
- Keller, Reiner u. a. (2019): Soziologie für Alle. Podiumsdiskussion auf dem 39. DGS-Kongress in Göttingen. In: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jg. 48, H. 1, S. 7–27.
- Klima, Rolf (1979): Die Entwicklung der Soziologischen Lehre an den Westdeutschen Universitäten 1950–1975. Eine Analyse der Vorlesungsverzeichnisse. In: Lüschen, Günther (Hrsg.): Deutsche Soziologie Seit 1945. Entwicklungs-

- richtungen und Praxisbezug. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderhefte 21, Opladen, S. 221–256.
- Kocka, Jürgen/Merkel, Wolfgang (2015): Kapitalismus und Demokratie. Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.): Demokratie und Krise, Wiesbaden, S. 307–337.
- Lamnek, Siegfried (1997): Soziologie und Politische Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Soziologie und Politische Bildung, Opladen, S. 9–24.
- Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwegge, Christoph u. a. (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen, Wiesbaden, S. 335–354.
- Mambour, Gerrit (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach a. Ts.
- Meuser, Michael (1997): Auf dem Weg zur marginalen Soziologie? Strategien gegen eine Verdrängung aus der politischen Bildung. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.): Soziologie und Politische Bildung, Opladen, S. 241–260.
- Middelschulte, Henning/Kahle, Patrick (2019): Ökonomisierung der sozialwissenschaftlichen Bildung? Anwendung eines konventionensoziologischen Diktionärs zur massentextanalytischen Untersuchung einer bildungspolitischen Debatte. In: Imdorf, Christian u. a. (Hrsg.): Bildung und Konventionen. Die ›Économie des Conventions‹ in der Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 255–280.
- Müller, Hans-Peter (2019): Eine neue Soziologie für eine neue große Transformation? In: Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften, Wiesbaden, S. 549–566.
- Naber, Geert (2011): Einseitig, marktgläubig und neoliberal. Zum Wirtschaftsbild des Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung (IÖB). Verfügbar unter: www.iboeb.org/sites/iboeb.net/files/Naber_Einseitig-marktglaeubig-neoliberal-I%C3%96B-Oldenburg_2011.pdf (Zugriff: 31.01.2021).
- Neidhardt, Friedhelm (1979): Praxisverhältnisse und Anwendungsprobleme der Soziologie. Eine integrationstheoretische Analyse. In: Lüschen, Günther (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Opladen, S. 324–342.
- Nolte, Paul (2008): Soziologie als kulturelle Selbstvergewisserung. Die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft nach 1945. In: Steffen, Sigmund/Albert, Gert/Bienfait, Agathe/Stachura, Mateusz (Hrsg.): Soziale Konstellation und historische Perspektive. Festschrift für M. Rainer Lepsius, Wiesbaden, S. 18–40.
- Poferl, Angelika/Keller, Reiner (2015): Wie und wozu forschen? Vom Sinn soziologischer Erkenntnisproduktion. In: Brosziewski, Achim/Maeder, Christoph/

- Nentwich, Julia (Hrsg.): Vom Sinn der Soziologie. Festschrift für Thomas S. Eberle, Wiesbaden, S. 137–151.
- Pohl; Kerstin (2014) Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorie-rezeption bei Hermann Giesecke, Schwalbach a. Ts.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne, Frankfurt.
- Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden, S. 382–393.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt a. M.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt a. M.
- Schudoma, Laura (2014): Professionalisierung und Ökonomisierung der politischen Bildung. In: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 208–214.
- Siegfried, Detlef (2008): Sound der Revolte. Studien zur Kulturrevolution um 1968, Weinheim.
- Späte, Katrin (2005): Hauptsache Gesellschaft. Westdeutsche Soziologie im Kontext schulischer politischer Bildung, Schwalbach a. Ts.
- Späte, Katrin (2013): Ideale Demokratie? Eine kritische Diskussion schulischer politischer Bildungskonzepte aus soziologischer Perspektive. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim/Basel, S. 184–202.
- Stiller, Edwin (2018): Soziologie in Schule und Lehrerbildung. In: Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jg. 47, H. 1, S. 39–42.
- Studt, Marcel (2016): Rolf Schmiederers pragmatische Wende? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, S. 87–95.
- Teschner, Manfred (1968): Politik und Gesellschaft im Unterricht: Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt a. M.
- Tielking, Knut (1968): Darstellung von Konzepten der politischen Bildung und deren kritisch-historische Würdigung, Oldenburg.
- Weber, Birgit (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 128–154.
- Wohnig, Alexander (2013): Die Notwendigkeit eines kritischen Anspruchs politischer Bildung am Beispiel der Kontroverse um Demokratie-Lernen. In:

- Overwien, Bernd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach a. Ts., S. 265–273.
- Wolf, Jürgen (1971): Soziologie in der Schule. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung, H. 1, S. 42–45.
- Zapf, Wolfgang (1966): Soziologieunterricht an deutschen Schulen? In: Minssen, Friedrich (Hrsg.): Politische Bildung als Aufgabe, Frankfurt a. M., S. 214–24.
- Zurstrassen, Bettina (2012): Soziologische Theorie im Unterricht – Gesellschaft entdecken durch soziologische Theorieanalyse. In: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Jg. 61, H. 3, S. 401–414.
- Zurstrassen, Bettina (2017a): »Unternehmen wollen an die Köpfe der Kinder«. In: Freitag.de, verfügbar unter: www.freitag.de/autoren/sebastianpuschner/unternehmen-wollen-an-die-koepfe-der-kinder (Zugriff: 11.02.2021).
- Zurstrassen, Bettina (2017b): Soziologische Aufklärung als Bildungsauftrag in der Schule. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie/DGS (Hrsg.): Dokumentation – Workshop: Soziologie in der Schule? Frankfurt a. M., S. 9–12.

Anmerkungen

- 1 Ich favorisiere die Begriffe *gesellschaftliche* bzw. *sozialwissenschaftliche* Bildung, um bereits semantisch den dezidiert interdisziplinären Charakter des hier zur Frage stehenden Gegenstandsbereichs kenntlich zu machen. Eingebürgerte Begrifflichkeiten wie *politische Bildung*, *Politikdidaktik* und *Demokratiebildung* stehen dem nicht nur entgegen, sondern legen monodisziplinäre politikwissenschaftliche Sichtweisen nahe.
- 2 Benno Hafeneger gehört zu der Ausnahme derjenigen, die ganz in diesem Sinne vor nicht langer Zeit die »Kernidee« politischer Bildung definierten als »die kritisch aufklärende Auseinandersetzung mit den zeitbezogenen Fragen, Krisen und Herausforderungen von gesellschaftlichen – vielfach mit Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen verbundenen – Entwicklungen« (2020: 674).
- 3 Angesichts seiner erkennbar gesellschaftskritischen Ausrichtung erstaunt es kaum, dass Giesecke später neben Dahrendorf auch noch enge Bezüge zu den bildungspolitischen Prämissen von Adorno und Horkheimer herstellte. Gieseckes Ansatz zeichnet sich weiterhin dadurch aus, dass er mit ideologiekritischem Anstrich die Entzauberung des überkommenen, auf die etablierten Institutionen konzentrierten Staatskonzepts vorantreibt, indem er die Politik sozusagen von den sakralen Höhen des Staates auf die »profane« Ebene des Gesellschaftlichen herabholt (Gagel 2005: 158). Siehe hierzu auch Kerstin Pohl (2014), die einen kritischen Blick auf die Theorierezeption bei Giesecke wirft.
- 4 Noch in den 1970er-Jahren befürchtete man, dass durch die Konfliktdidaktik die Ordnung der Schule, vor allem aber auch die der Gesellschaft insgesamt, bedroht werden könnte. Gegenwärtig zeichnet es vor allem Vertreter und Vertreterinnen einer kritischen politischen Bildung aus, die »entscheidende Rolle der Konfliktuali-

- tät« (Wohnig 2013: 269) – u. a. im Anschluss an Chantal Mouffe – in pluralistischen Demokratien zu betonen.
- 5 So war es neben der Kritischen Theorie, wie die Fachgeschichtsschreibung zeigt, nächstens auch noch der Nimbus der empirisch ausgerichteten *Kölner Schule*, die mit ihrem Nestor René König zu den damaligen Wachstumsschüben und Institutionalisierungserfolgen des Fachs beitrug (Klima 1979: 252).
 - 6 Dass keine einheitliche Benennung gefunden wurde, kann als »Geburtsfehler« (Caruso/Schatz 2018: 9) des Fachs nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet werden, der anhält, da eine einheitliche und eingängige Chiffre in der Schule bis heute fehlt. Dies stellt zumal für die Sichtbarkeit und Wahrnehmung der Soziologie ein Problem dar, die im Dschungel der Bezeichnungen expressis verbis gar nicht mehr auftaucht. Eingebürgerte Begrifflichkeiten wie etwa politische Bildung, Politikdidaktik, Demokratiebildung erschweren das Problem.
 - 7 Die Illusion einer Leitwissenschaft konnte sich nur, wie Hans-Peter Müller in Anlehnung an den schönen Buchtitel von Philipp Felsch notiert, »in dem langen Sommer der Theorie« (Müller 2019: 563) in den 1970er-Jahren behaupten.
 - 8 Unter anderem die Auseinandersetzungen um die Richtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen sowie den politischen Unterricht in NRW leiteten Anfang der 1970er-Jahre einen konservativen Richtungswechsel in den Diskursen zur sozialwissenschaftlichen Bildung ein. Deren Inhalte wurden nunmehr zu einer Art »Prüfstein für ein Bekenntnis zu Grundzügen der gesellschaftlichen Ordnung« (Späte 2005: 253).
 - 9 Tendenzen einer Distanzierung finden sich auch bei Schmiederer, welcher 1977 in der Neuauflage seiner didaktischen Konzeption unter dem bezeichnenden Titel *Politische Bildung im Interesse der Schüler* seine früheren gesellschaftstheoretischen Begründungen in den Hintergrund treten ließ und von einer politischen Bildung spricht, die sich ungeachtet seines emanzipatorischen Subjektbegriffs mit praxisnäheren Aufgabenstellungen bescheiden soll und als ein Beispiel einer pragmatischen Wende in der Politikdidaktik gewertet werden kann (vgl. Gagel 2005). In der rund erneuerten didaktischen Konzeption von Hermann Giesecke findet dieser Paradigmenwechsel unter dem Stichwort der Lebenswelt- und Schülerorientierung ebenfalls seinen Widerhall. Zu einer anderen Lesart als Gagel kommt Marcel Studt. Sein Argument lautet: Der Druck der Berufsverbote hat eine teilweise Abkehr von kritischer Normativität bewirkt (vgl. 2016).
 - 10 Dem Arbeitsfeld der Didaktik widmete sich jetzt freilich vermehrt auch die moderne Erziehungswissenschaft, in der etwa in Gestalt der didaktischen Ansätze von Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer und Saul B. Robinsohn soziologische Perspektiven und Impulse der Kritischen Theorie ein Fortleben fanden. Jedoch muss man hier jetzt von einer Soziologie ohne Soziologen reden.
 - 11 Dieser »neue Geist« speiste sich keineswegs nur aus orthodox liberalen Überzeugungen. Vielmehr verbindet dieser sich mit den neuen sozialen Bewegungen, deren Eintreten für Diversität, Multikulturalismus und LGBT-Rechte sich auch, um mit Nancy Fraser zu sprechen, in Gestalt eines »progressiven Neoliberalismus« (2017) kristallisiert.
 - 12 Gleichsam als Gegenbewegung wider den disziplinären Monismus ökonomischer Bildung und ihre affirmative Marktdidaktik positioniert sich seit geraumer Zeit der

Ansatz der »Sozioökonomischen Bildung« (Fischer/Zurstrassen 2014), der aus den Engführungen der Wirtschaftswissenschaft herauszutritt und sich als Anwalt eines multiparadigmatischen Integrationsfachs Sozialwissenschaften engagiert. Es soll das, »was zusammengehört, zusammengeführt« werden (ebd.: 15). Zugleich zeigt sich der Ansatz einem subjekt- und lebensweltorientierten Bildungsbegriff verpflichtet und folgt einem normativen Selbstverständnis, das ausgehend von den Leitwerten Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität Themenfelder wie etwa Ökologie, Nachhaltigkeit, Ethik, Gender (vgl. Weber 2014: 135) sowie postwachstumsökonomische Fragestellungen (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014: 18) fokussiert – Gesichtspunkte, die von der orthodoxen Ökonomik sträflich vernachlässigt und ausgeblendet werden.

- 13 Die Untersuchung sozialwissenschaftlicher Curricula (vgl. Engartner/Krisanthan 2013: 248) lassen ein Vokabular hervortreten, welches Managementhandbüchern entnommen scheint: Während Begriffe wie Humankapital, Kompetenz, Kunde, Innovation, Potenzial, Flexibilität, Evaluation und Schlüsselqualifikation vermehrt auftauchen, wird der Begriff der Gesellschaft ins Abseits gerückt; mehr noch, bisweilen scheint er, gemäß Margaret Thatchers berühmt-berüchtigtem Diktum »*there is no such thing as society*«, regelrecht ein »Schimpfwort« darzustellen (Hartmann 2005: 36). Es sind jetzt bevorzugt die »Individuen« und ihre Wahlmöglichkeiten, die an die Stelle genuin soziologischer Kategorien wie etwa Sozialstrukturen und kollektive Ordnungen treten. Markant bringt Geert Naber ausgehend von seiner Untersuchung des einflussreichen Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung das eigentliche Anliegen auf den Punkt: Einen echten Wirtschaftsunterricht zu institutionalisieren »der frei ist von historischem, philosophischem und soziologischem »Firlefanz«« (2011: 14).
- 14 Aufschlussreich ist hier ein Blick auf das Faktenblatt des von Yvonne Gebauer (FDP), ehemals Kauffrau in der Immobilienbranche, geleiteten NRW-Ministeriums Schule und Bildung zur Einführung des Unterrichtsfachs. Dort werden Disziplinen wie Politik, Erdkunde, Geschichte und Arbeitslehre nur noch punktuell aufgelistet. Die Soziologie dagegen, die eigentliche Kerndisziplin der Gesellschaftswissenschaften, wurde nicht nur in der Fachbezeichnung ausradiert; sie wird nicht mal einer Erwähnung für Wert befunden. Es könnte sein, dass diese Politik der Eliminierung von dem ahnungslosen Fehlschluss geleitet wird, dass die Soziologie so was Ähnliches wie die Politologie sei, sodass letztere, trotz ihrer ebenfalls gestutzten Rolle, in der Lage sei, die als soziologisch deklarierten Aufgabenfelder gleichsam en passant mit zu erledigen.
- 15 Lehrbuchanalysen weisen in die gleiche Richtung. Sie enthüllen, dass soziologische Theorien gar nicht oder nur verkürzt referiert werden und einschlägige Fachinhalte oftmals auf Schaubilder und Statistiken reduziert oder im Lichte sozialpädagogischer Intentionen präsentiert werden (vgl. Zurstrassen 2012: 404).
- 16 Es sei zumindest erwähnt, dass neben der zeitdiagnostischen Soziologie sozialen Wandels etwa in der soziologischen Ungleichheits-, Macht-, Gewalt-, Migrations- und Genderforschung sowie in den Schriften der Klassiker der zweiten Generation (etwa Bourdieu, Foucault) Potenziale zur theoretischen Grundierung sozialwissenschaftlicher Bildung schlummern, die bislang kaum gehoben wurden.