



Christoph Bauer

„Subjektorientierung“?

Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik
der schulischen politischen Bildung

Bauer
„Subjektorientierung“?

Christoph Bauer

„Subjektorientierung“?

Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde in leicht veränderter Fassung vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter dem Titel „Subjektorientierung? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung“ als Dissertation in der Didaktik der Sozialwissenschaften angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Frank Nonnenmacher, Prof. Dr. Andreas Eis, Prof. Dr. Dirk Lange

Tag der Disputation: 26.01.2016

Siegelziffer D.30

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverbild: „gelb drei“, Manuela Otto 2013.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2188-9

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
1 Bildung – Subjekt – Subjektorientierung – Politische Bildung	13
2 Subjektorientierung in der Politikdidaktik	17
3 Programmatik	21
4 Aufbau	27
A Lernbegründungen in der Politikdidaktik	37
5 Begründungen begründen: Lernen, Einstieg, Motivation	39
5.1 Zur Bezugnahme auf Lerntheorien	39
5.1.1 Überblick: Lerntheorien in der Politikdidaktik	42
5.1.2 Gang durch Teil A	43
5.2 Begründungspflicht als Anspruch kritischer politischer Bildung	43
5.3 Ausblick: Lernen nach Holzkamp	46
5.4 Einstiege als Orte der Gegenstandskonstitution	47
6 Subjektive Lernbegründungen als Thema in der Politikdidaktik?	49
6.1 Fragestellung und Methodik	49
6.2 Mickel: „Handbuch zur politischen Bildung“ (1999)	51
6.2.1 Geiger: <i>Die Problematik von Lernzielen</i>	51
6.2.2 Grammes: <i>Handlungsorientiertes Lernen</i>	51
6.2.3 Hoppe: <i>Subjekt-/Biographieorientierung</i>	52
6.2.4 Hufer: <i>Schüler-/Teilnehmerorientierung</i>	52
6.2.5 Weißeno: <i>Lernertypen</i>	53
6.2.6 Borrelli: <i>Entwurf von Lernmodellen</i> , Engelhardt: <i>Organisation von Lernprozessen</i>	53
6.2.7 Ungerer: <i>Entdeckendes/forschendes Lernen</i>	53
6.2.8 Weick: <i>Exemplarisches Lernen</i>	54
6.2.9 Frenz: <i>Offenes Lernen</i>	54
6.2.10 Urban: <i>Allgemeine Bedingungen des Lernens</i>	54
6.2.11 Krieger: <i>Motivation und Betroffenheit</i>	54
6.2.12 Mickel: <i>Grundsätzliches zu den Methoden</i>	55
6.2.13 Breit: <i>Perspektivenwechsel</i>	55
6.2.14 Reinhardt: <i>Arbeitsstile</i>	55
6.2.15 Nonnenmacher: <i>Sozialformen des Unterrichts</i>	56
6.2.16 Planung von Unterricht (verschiedene Beiträge)	56
6.2.17 Zwischenresümée	57

6.3	Sander: „Handbuch politische Bildung“ (2005)	57
6.3.1	Sander: <i>Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme</i>	58
6.3.2	Schelle: <i>Adressatenorientierung</i>	58
6.3.3	Breit: <i>Problemorientierung</i>	59
6.3.4	Grammes: <i>Kontroversität</i>	60
6.3.5	Reinhardt: <i>Handlungsorientierung</i>	60
6.3.6	Weißeno: <i>Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe</i>	61
6.3.7	Massing: <i>Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung</i>	61
6.3.8	Greving und Paradies: <i>Methoden des Beginns. Unterrichtseinstiege und Anfangssituationen</i>	62
6.3.9	Scholz: <i>Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung</i>	63
6.3.10	Maier: <i>Methoden für komplexe Lernvorhaben: Projekt, Sozialstudie und Zukunftswerkstatt</i>	63
6.3.11	Zwischenresümée	64
6.4	Lange und Reinhardt: „Basiswissen politische Bildung“ (2007)	64
6.4.1	Langner: <i>Politisches Lernen als Konstruktion</i>	64
6.4.2	Petrik: <i>Kommunikative Fachdidaktik</i>	66
6.4.3	Reinhardt: <i>Demokratie-Lernen</i>	66
6.4.4	Lange: <i>Politikbewusstsein und Politische Bildung</i>	67
6.4.5	Kempf und Kuhn: <i>Partizipation</i>	68
6.4.6	Klee: <i>Schüler- und Teilnehmerorientierung</i>	68
6.4.7	Langner: <i>Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht</i>	70
6.4.8	Kayser: <i>Unterrichtsplanung/Unterrichtsentwurf</i>	70
6.4.9	Steffens: <i>Einstieg/Entfaltung der Fragestellung</i>	70
6.4.10	Zwischenresümée	71
6.5	Lösch und Thimmel: „Kritische politische Bildung“ (2010)	72
6.5.1	Lösch: <i>Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung</i>	72
6.5.2	Graefe: <i>Eine Kritik dessen, wer wir sind. Foucaults Denken der ‚Regierung‘ – eine Herausforderung für die politische Bildung?; Bremer: Symbolische Macht und symbolisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung</i>	74
6.5.3	Scherr: <i>Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung</i>	75
6.5.4	Lapp: <i>Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht</i>	75
6.5.5	Nonnenmacher: <i>Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts</i>	76
6.5.6	Zwischenresümée	77
6.6	Weißeno: „Lexikon der politischen Bildung“ (1999)	77
6.6.1	Ausgewählte Beiträge im Band 1: „Didaktik und Schule“	78
6.6.2	Ausgewählte Beiträge im Band 3: „Methoden und Arbeitstechniken“	79
6.6.3	Zwischenresümée	80
6.7	Breit und Weißeno: „Planung des Politikunterrichts“ (2003)	81

6.8	Schwerpunktheft kursiv: „Lernen“ (2005)	85
6.8.1	Henkenborg und Krieger: <i>Deutungslernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen</i>	85
6.8.2	Braun und Meier: <i>Forschungsperspektive NeuroPädagogik: Was kann die Hirnforschung über das Lernen lehren?</i>	86
6.8.3	Sander: <i>Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens</i>	87
6.8.4	Weitere Beiträge im Schwerpunktheft „Lernen“	88
6.9	Zwischenfazit	89

B Das Potenzial der Kritischen Psychologie Holzkamps für die Didaktik der Sozialwissenschaften 95

7	Einleitung 97
7.1	Subjektive Begründungen 97
7.2	Gang durch Teil B 98
7.3	Ausgewählte Literatur der Kritischen Psychologie 99
7.4	Eignung der kritischen Psychologie für die Didaktik der Sozialwissenschaften 100

8	Prämissen der Kritischen Psychologie Holzkamps 103
8.1	Kritik an „traditioneller“ Psychologie 103
8.2	Die subjektwissenschaftliche Perspektive: Vom Standpunkt des Subjektes aus 106
8.3	Subjektwissenschaftliche Agenda 107
8.4	Subjektwissenschaft und Subjektorientierung? Erste Bezüge zur Politikdidaktik 110

9	Lernbegriff und Konzepte der Kritischen Psychologie Holzkamps 113
9.1	Die analytische Dimension der Holzkampschen Lerntheorie 113
9.2	Lernkontext: Handlung und Problem 114
9.3	Lernschema nach Holzkamp 114
9.4	Beginn eines Lernprozesses: selbstbezogen 120
9.5	Beginn eines Lernprozesses: gegenstandsbezogen 121
9.6	Qualitative Lernsprünge 123
9.7	Zeit, Ruhe und Muße 124

10	Kritik am autonom-überhöhten Subjektbegriff bei Holzkamp 127
10.1	Dichotomie expansiven und defensiven Lernens 127
10.2	Subjekte als Intentionalitätszentren vs. vorreflexiver Habitus 128
10.3	Subjektwissenschaftliche Forschung: ExpertInnen eigener Sache? 130
10.4	Zusammenfassung und Bewertung der Kritik 130
10.5	Eingemeindung kritischer Gesellschaftstheorie? Holzkamp-Rezeptionen . 132

11	Das Potenzial Kritischer Psychologie für eine kritische Politikdidaktik 135
11.1	Zum Potenzial Holzkamps für die politische Bildung 135
11.2	Zum Potenzial Holzkamps für die <i>schulische</i> politische Bildung 137
11.3	Holzkamp mit „Lerngründen“ weiter denken 139

C	Das vergesellschaftete Subjekt	143
12	Einleitung	145
12.1	Herleitung	145
12.2	Rekurs zu bisherigen Diskussionsschwerpunkten	148
12.3	Gang durch Teil C	151
13	Vergesellschaftete Subjekte nach Bourdieu	153
13.1	Einleitung	153
13.2	Zentrale Begriffe Bourdieus	154
13.2.1	Sozialer Raum, soziales Feld und soziale Position	154
13.2.2	Raum der Lebensstile	156
13.2.3	Habitus	158
13.2.4	Kapital	159
13.2.5	Haltung zu (legitimer) Bildung und Kultur	164
13.3	Das Potenzial Bourdieus für den Subjektbegriff der politischen Bildung .	168
13.3.1	Politische Bildung als Reflexion des Habitus	170
13.3.2	Politikbegriff – das politische Subjekt als Ausgangspunkt für politisches Lernen	171
13.3.3	Die subjektive Seite des Lerngegenstandes soziale Welt: Reflexion des Selbst und politische Bildung	172
13.3.4	Lerngruppenanalysen nach Bourdieu	173
13.3.5	Schulentwicklung	174
13.4	Reflexive politische Bildung in Anlehnung an Bourdieu	175
13.4.1	Einleitung: Reflexive politische Bildung – lehrbar?	175
13.4.2	Der Ansatz von Bremer und Kleemann-Göhring	176
13.4.3	Fachdidaktische Fokussierung	178
D	Fazit: Subjektorientierte politische Bildung	183
14	Zusammenfassung der Ergebnisse	185
15	Konklusion: Elemente einer subjektorientierten politischen Bildung	195
15.1	Partizipation: (demokratische) Praxis und (Legitimations-) Kritik	196
15.2	Gegenstand politischer Bildung: Das Politische	201
15.3	Politische Bildung vom Standpunkt des Individuums	202
15.4	Vom individuellen zum subjektiven Standpunkt: Didaktische Sozioanalyse	204
15.5	Subjekttheoretische Gesellschaftsanalyse	207
15.6	Ausblick: Subjektive Theorien. Ein Exkurs	208
16	Fazit: Was bleibt?	213
	Literaturverzeichnis	217

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde in leicht veränderter Form als Dissertation in der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Frankfurt am Main eingereicht. Obwohl sie den Blick immer wieder auf die Praxis schulischer politischer Bildung (empirisch oder konzeptionell) wirft, geschieht dies immer mit einer theoretisch-strukturellen Perspektive. Als Theoriearbeit bietet sie daher nur ansatzweise unmittelbar anwendbare „Ergebnisse“ für Politikunterricht. Gleichzeitig wurde – vor allem im letzten Teil – versucht, den Weg zur Anwendung anzubahnen, indem aus den Ergebnissen der Arbeit heraus Elemente einer subjektorientierten politischen Bildung entwickelt wurden.

Die fachwissenschaftliche Literatur, die hier besprochen wurde, wurde größtenteils zwischen 2000 und 2012 veröffentlicht. Und auch diese Auswahl kann keinesfalls dem Anspruch gerecht werden, jedes politikdidaktische Werk zu berücksichtigen. Es werden auch durchaus wichtige Einzelwerke inhaltlich nicht angemessen gewürdigt, von jüngerer politikdidaktischer Literatur (seit 2012) ganz zu schweigen. Müssten in einer Forschungsarbeit zum Subjektbegriff in der Didaktik der politischen Bildung nicht Tilman Grammes, Dirk Lange, Frank Nonnenmacher oder Carla Schelle eine viel stärkere Beachtung erfahren? Inhaltlich sicher. Doch der Zuschnitt der vorliegenden Arbeit konzentriert sich weniger auf einzelne oder gar vereinzelte politikdidaktische Ansätze, sondern auf einen Kern der Disziplin, auf das, wie sich die Disziplin präsentiert. Es wird die Frage nach der Außenwirkung und der pädagogischen Wirksamkeit gestellt. Im Fokus stehen also weniger einzelne Arbeiten, die den politikdidaktischen Subjektbegriff verwenden oder theoretisch weiterentwickeln, sondern deren Auswirkungen, Rezeptionen, Einflüsse. Es wird also kritisch danach gefragt, ob grundsätzliche Arbeiten zum Subjektbegriff in der Politikdidaktik auch wirklich Einzug in aufgabenstarke Fachlexika, Handbücher und fachdidaktische „Standardwerke“ halten. Auf die wichtige Frage, welchen Schüler- oder Subjektbegriff die Didaktik der politischen Bildung verwendet, soll der einfache Verweis auf Autor X oder Autorin Y als „Alibi“ nicht möglich sein – sind deren Inhalte, Ansätze, Begriffe wirklich Teil „der“ Politikdidaktik? Obwohl die fachwissenschaftliche Literatur bei Erscheinen des Buches einige Jahre alt – für manche vielleicht schon veraltet – erscheinen mag, konnte ich zwischenzeitlich keine grundsätzlichen Wendungen im Subjektbegriff der Politikdidaktik insgesamt wahrnehmen, der eine Aktualisierung erfordert hätte. Aus meiner Sicht bleibt eine Aussage der vorliegenden Untersuchung, der blinde Fleck des Subjektbegriffs in der Politikdidaktik, weiterhin aktuell. Was angesichts der zahlreichen Möglichkeiten, sich guter Arbeiten in diesem Bereich zu widmen (einige werden im hinteren Bereich dieses Buches vorgestellt), eine wenig erfreuliche Diskrepanz darstellt.

Bedanken möchte ich mich bei vielen Menschen, die mir für Gespräche und Rückmeldungen zur Verfügung standen, deren Diskussionsbeiträge in bestem wissenschaftlichen Sinn die vorliegenden Inhalte überhaupt erst möglich machten und deren Ideen, Ansichten und Einstellungen mehr als ein Mal inspirierend waren. Und natürlich bei jenen, die auf andere Weise an der Erstellung der Studie beteiligt waren. Besonders zu erwähnen sind (in alphabetischer Folge) Henrike Bauer, Volker Bauer, Carsten Bünger, Julika Bürgin, Annette S. Gille, Haydée Mareike Haass, Juliane Hammermeister, Sylvia Heitz, Ulle Jäger, Miriam Kneller, Isolde Krauß-Lindberg, Michaela Lapp, Bettina Lösch, Manuela Otto, Margit Rodrian, David Salomon und Marita Skubich. Ein ganz besonderer Dank gilt Frank

Nonnenmacher für die Betreuung und Begutachtung der Arbeit, Andreas Eis für eine ebenfalls ausführliche und konstruktive Begleitung und Begutachtung, Anke Prochnau für die zahlreichen Inspirationen und Manuela Otto für den beinahe ständigen Austausch. Danke!

Einleitung

1 Bildung – Subjekt – Subjektorientierung – Politische Bildung

Mit dem Erstarken einer bürgerlichen Gesellschaft im 18. Jahrhundert entstand ein in weiten Teilen noch heute dominantes Subjekt- und Bildungsverständnis. Das mündige Subjekt als neues Menschenbild rückte eine Gesellschaft Gleicher ins Zentrum der Welt und löste vorgängige Herrschaftsprinzipien (insbesondere feudalistische Strukturen) ab. „Das *Subjekt* wird zum alleinigen Motor seiner Geschichte, zum Beweggrund seiner Aktivitäten, zur verursachenden Initiative seiner Handlungen, und Bildung wird zur wichtigsten Potenz, dieses individuelle Subjektvermögen in der realen Praxis herzustellen“ (Bernhard 2001: 64). Die Betonung des bildsamen und zu bildenden Subjekts als Akteur seiner eigenen Geschicke ist seitdem ein wichtiger, grundlegender Topos von Pädagogik und Fachdidaktiken – etwa in Form oberster Bildungsziele wie Mündigkeit, Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Gleichzeitig führte die Betonung der Möglichkeiten, die das Subjekt mittels Bildung verfolgen könne, zu einer Tendenz der unkritischen Überhöhung des autonomen Subjekts. Mehrere Forschungsrichtungen¹ fokussieren dagegen die Unterwerfungen und die strukturelle Eingebundenheit des Subjekts, die gleichzeitig als Grenze und Bedingung des Subjekts zu verstehen sind; in den 1960er Jahren kam gar die Rede vom „Tod des Subjekts“ auf. Die strittige Frage aus Sicht der Sozialwissenschaften ist dabei das Verhältnis des autonomen oder gar autarken zum gesellschaftlichen Subjekt, das Verhältnis von Struktur und Handeln. In Bezug auf Bildung und vor dem Hintergrund des jeweiligen Subjektverständnisses ist kritisch zu hinterfragen, ob mit Bildung tatsächlich sozialer Aufstieg, Selbstverwirklichung und Mündigkeit ermöglicht werden. Bildung ist historisch mit dem sozialen Aufstieg des Bürgertums verbunden; diese soziale Komponente ist auch heute noch mit der Legitimationsfunktion des Bildungswesens gegeben, soziale Positionen werden durch individuelle Bildungsleistungen legitimiert. „Subjekt“ und „Bildung“ sind auf diese Weise als historisch ineinander verschränkte, sich wechselseitig bedingende Begriffe zu verstehen. Bildung dient der Legitimation sozialer Positionen und Laufbahnen, der sozialen Selektion und der Zuweisung sozialer Positionen. Sie weist „verborgene Mechanismen der Macht“² auf und ist in der Lage, die illegitime Vererbung von Kapital, die gegen das meritokratische Prinzip verstößt, durch verschleierte Transformation zu legitimieren, sozusagen reinzuwaschen. Gleichzeitig ist Bildung auf die Zustimmung und die Anerkennung auch jener angewiesen, die als „Verlierer“ des Bildungswesen zu bezeichnen sind. Die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu u. a. 1971) ist in ihrer Funktionalität darauf angewiesen, das Versprechen einer gerechten Zuweisung von Lebenschancen (sprich: das Versprechen einer gerechten, fairen und individuellen Chance aller auf einen guten Bildungstitel) zumindest in Teilen auch einzuhalten. Sozialer Aufstieg, gute Bildung und eigenständiges Weltverständnis sind – auch in einem kritischen und oppositionellen Sinne – im Bildungswesen *grundsätzlich* möglich. Dieses emanzipatorische, potenziell revolutionäre Potenzial ist ebenfalls struktureller Teil eines widersprüchlichen Bildungsbegriffs. Diese Bildungsambiguität ist unauflösbar, stets gesellschaftlich umstritten und umkämpft und macht Bildung zum

¹ Kritische Subjektanalysen lassen sich insbesondere in der Psychologie, Psychoanalyse und Sozialpsychologie seit den 1920er und 1930er Jahren finden; für die heutigen Sozialwissenschaften sind die Arbeiten der Kritischen Theorie und des (Post-) Strukturalismus zu nennen.

² So auch der Titel eines Sammelbandes von Pierre Bourdieu im VSA-Verlag.

„Hauptschlachtfeld im Klassenkampf“ (Bourdieu 1981: 61). In diesem Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung bewegt sich auch schulische politische Bildung. Auch der Subjektbegriff birgt eine ähnliche Ambiguität. Seine normative Dimension beinhaltet die Figur eines verantwortungsvollen, autonomen, selbständigen, handelnden, souveränen und unabhängigen Individuums. „Die klassische Subjektphilosophie der Frühen Moderne [...] beruht auf unterschiedlichen Variationen der gleichen Grundannahme: der einer *Autonomie des Subjekts*. Dieses erscheint als eine irreduzible [sic!] Instanz [...], welche ihre Grundlagen nicht in den kontingenten äußeren Bedingungen, sondern in sich selber findet“ (Reckwitz 2010: 12). Demgegenüber ist das Subjekt in kritischer Analyse als durchaus historisch, materiell, diskursiv etc. strukturiert und bedingt zu betrachten; das Subjekt ist ohne den Anderen und ohne Gesellschaft undenkbar. Es kann seine (idealisierte) Autonomie überhaupt nur durch Unterwerfung erreichen: „[O]hne Souverän oder eine staatliche Autorität, der das Subjekt unterworfen wird, kann es kein Subjekt im rechtlichen oder politischen Sinn geben. [...] [G]erade diese Unterwerfung [führt] dazu, dass man einen Anspruch auf bestimmte *Rechte* hat, als Subjekt kultureller und politischer *Anerkennung* in Frage kommt und die Möglichkeit zur Ausübung bestimmter politisch garantierter *Freiheiten* erhält“ (Butler 2008). Den Widerspruch des Subjekts beschreibt Adorno als „Lüge“: „Das Subjekt ist die Lüge, weil es um der Unbedingtheit der eigenen Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet“ (Adorno 1998: 274). Entsprechend kann Subjektivität nie nur individuell und auch nicht ohne die Anerkennung von Vergesellschaftung sein. Innerhalb der Ambiguität finden sich subjekttheoretische Kontroversen – etwa um das Verhältnis möglicher Autonomie und der strukturellen Bedingungen: So ließ sich Bourdieu zu der Aussage bringen, menschliche Handlungen seien zu drei Vierteln „automatisiert“³; bei Foucault ließe sich ebenso fragen, ob ein autonomes Subjekt überhaupt theoretisch integrierbar ist (oder ob es beim ihm nicht wirklich schon tot ist).

Mit Termini wie Subjekt- bzw. Schülerorientierung wird die Verwobenheit von Bildung und Subjekt auch in Form vorwiegend normativer Subjektbezüge in der Tradition der Aufklärung und auf unterschiedliche Weise von einzelnen pädagogisch-didaktischen Disziplinen aufgegriffen. Für die Politikdidaktik⁴ ist festzuhalten, dass der Subjektbegriff fast ausschließlich in seiner normativen Dimension verwendet wird, was im Folgenden „emphatisch“ genannt werden wird. Ein in diesem Sinne „emphatischer“ Subjektbegriff betont das Leitbild des autonomen, unabhängigen, handlungsfähigen Subjekts stärker als das vergesellschaftete, soziale und politisch bedingte Subjekt.

Während Bildungs- und Subjektbegriff bei aller historisch-materiellen Kontextualisierung bisher noch weitgehend abstrakt-philosophisch verwendet wurden, öffnet sich mit der Ebene institutionalisiert-organisierter Bildung in Form von Schule (und Hochschule) ein weiteres Widerspruchsverhältnis. Wie kann ein emphatischer Subjektbegriff in einem von Hierarchie, Benotung und Konkurrenz geprägten System überhaupt verfolgt werden? Wie kann *zur Mündigkeit* erzogen werden (Adorno), wie kann *Freiheit unter Zwang* möglich werden (Kant)? Diese Ambiguität von Schule kann mit den Polen Autonomie und Leitung, mit Selbstlernen und Belehrung oder mit Selbststeuerung und Fremdsteuerung bezeichnet werden. Auf dieser Ebene ist sie zunächst als demokratietheoretische Problematik identifizierbar. Wie steht es mit der demokratischen Verfasstheit von Schule? Woran ist sie zu messen? Welche Arten von Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Partizipation oder Teilhabe sind auszumachen?

³ Nach Bourdieu (1982: 740) – Bourdieu übernimmt dort (ohne Quellenangabe) eine Aussage von Leibniz.

⁴ Vgl. zur begrifflichen Unterscheidung von Politikdidaktik, politischer Bildung und anderen Abschnitt 4 auf Seite 33.

Während solche demokratietheoretische Fragen grundsätzlich an alle gesellschaftlichen Bereiche gerichtet werden können, ergibt sich angesichts des bezeichneten normativen Anspruchs von Schule und Bildung im Allgemeinen und von schulischer politischer Bildung im Besonderen überhaupt erst die besondere Qualität des Widerspruchsverhältnisses zwischen einer undemokratischen Institution und ihrem Auftrag, demokratische, mündige, urteilsfähige etc. Subjekte hervorzubringen.

Für die politische Bildung ist im Anschluss an solchermaßen subjekttheoretische Überlegungen weiterhin zu fragen: Was bedeuten sie für die Praxis politischer Bildung? Wie lässt sich mit ihnen arbeiten? Wie können die angedeuteten, primär theoretischen Analysen für eine handlungsbezogene Pädagogik nutzbar gemacht werden? In einem Verständnis von Fachdidaktik als Reflexionswissenschaft mit relativ eindeutigem Bezugsfeld (hier: schulische politische Bildung) ist sowohl die subjekttheoretisch-philosophische als auch die Handlungsebene pädagogischer Praxis bedeutsam. Dabei ist die Handlungsebene nicht als Anspruch unmittelbarer Umsetzbarkeit misszudeuten; sie ist vielmehr Ausdruck einer intermediären Ebene zwischen dem, was gemeinhin Theorie und dem, was gemeinhin Praxis genannt wird. Auf einer intermediären Ebene gilt es, beide Ebenen in einem dialektischen Verhältnis zusammen zu denken. Ein profiliertes Beispiel für ein solches Theorie-Praxis-Verständnis ist mit der sogenannten Praxeologie Pierre Bourdieus gegeben. Diese verbindet – weder theorielose Praxis noch weltfremde Theorie – im Subjektbegriff soziale Praxen auf der Ebene der Lebenswelt mit einer komplexen Sozialtheorie und versucht auf diese Weise eine „Überwindung des Mikro-Makro-Dualismus“⁵. In Bezug auf die genannten Spezifika einer Fachdidaktik kann eine solche intermediäre Ebene durch die Analyse, Kritik und Entwicklung *didaktischer Konzeptionen* eingenommen werden. Diese sind prinzipiell geeignet, sowohl an eine theoretisch-abstrakte, sozial- und geisteswissenschaftliche als auch an die Handlungsebene pädagogischer Praxis anschlussfähig zu sein. Beide Seiten sind für eine intermediäre Ebene konstitutiv.

Um diese Theorie-Praxis-Diskrepanz bzw. Dichotomisierung zu veranschaulichen, lohnt ein Blick auf unterschiedliche subjektive und wissenschaftliche Theorien in Bezug auf Bildung und Lernen. In meiner eigenen Praxis – und das ist sicher keine rein individuelle Erfahrung – begegnete mir (nicht nur) von Seiten von Studierenden einerseits ein geteilter normativer Anspruch, demzufolge SchülerInnen nicht belehrt, bevormundet, benotet und „beschult“ werden sollen, andererseits aber auch ein scheinbar tief verankertes Verständnis von Lernen, demzufolge Lernen (trotz aller rationalen Einsichten in problemorientierte sowie exemplarische Prinzipien) grundsätzlich ein Vorwissen benötige und/oder ohne Druck, Zwang und Noten nicht stattfinden könne. Einige folgerten daraus, dass Subjektorientierung zwar schön und gut sei, in der Praxis aber einfach nicht „funktioniere“. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung von Subjektorientierung ist nicht nur eine Lerngelegenheit für Studierende, sondern auch eine entscheidende Ebene der Theorieentwicklung der Politikdidaktik – und eine wichtige Prämisse der vorliegenden Arbeit. (Wie) ist politische Bildung gleichermaßen organisiert *und* individuell, anerkennend *und* bewertend, selbst entdeckend *und* nachvollziehend, von außen gelenkt *und* selbst gesteuert denkbar?

⁵ So die Verortung der Bourdieuschen Theorie bei Anette Treibel (2006).
Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017

2 Subjektorientierung in der Politikdidaktik

Mit schulischer politischer Bildung und gar mit entsprechenden Unterrichtsfächern ist ein besonderer Ort gegeben, der sich dem normativen Auftrag von (Subjekt-) Bildung widmet. Wie wird dieser Auftrag von der wissenschaftlichen Politikdidaktik wahrgenommen? Wie ist der breite Diskurs um das Subjekt in Form der didaktischen Konstruktion der Subjektorientierung in der Politikdidaktik zu fassen? Mit welchen Begriffen und Methoden wird versucht, den Anspruch auf Subjektorientierung zu konzeptionalisieren?

In der wissenschaftlichen Politikdidaktik ist ein breites Begriffsfeld um die „Orientierung am Subjekt“ auszumachen – und sich um verschiedene andere „Orientierungen“ bewegt: Neben der Subjekt- auch die Schüler-, Adressaten-, Teilnehmer-, Kunden-, oder auch Lebenswelt- oder Alltagsorientierung. Der Begriff der Subjektorientierung stellt dabei einen Sonderfall dar, weil er durch den Bezug zu einem der – wie oben angedeutet – komplexesten geistes- und sozialwissenschaftlichen Begriffe auch am konsequentesten die normativen und widersprüchlichen Ansprüchen des Subjektbegriffs transportiert. Insbesondere „Orientierungen“ an Rollen und Funktionen wie SchülerInnen, AdressatInnen, TeilnehmerInnen, VerbraucherInnen oder KundInnen bergen ein gemessen am Subjektbegriff enges Verständnis von Heranwachsenden.⁶ Sie nur in einer spezifischen Rolle oder Funktion anzusprechen, widerspricht dem umfassenden normativen Anspruch politischer Bildung, bestätigt in unzulässiger Weise gesellschaftliche Strukturen als gegeben und tendenziell unabänderlich. Mit dem Subjekt ist dagegen ein vor allem der *politischen* Bildung angemessenerer Begriff für einen entsprechenden Fachdiskurs möglich, weil er sowohl eine normativ-emphatische, als auch eine kritisch-analytische Dimension enthält. Menschen gelten als Subjekte (in Abgrenzung zu Objekten) ihres Handelns – und können gleichzeitig als unterworfenen begrifflich gefasst werden. „Subjektorientierung“ beinhaltet also begrifflich zumindest das Potenzial, einem widersprüchlichen Subjektbegriff angemessen Rechnung zu tragen.

Im aktuellen politikdidaktischen Fachdiskurs hingegen ist zunächst auffällig, dass keine größere Arbeit ersichtlich ist, die sich explizit (!) mit „Subjekt“, „Bildung“, „Subjektorientierung“ oder „Schülerorientierung“ beschäftigt. Die jüngsten Arbeiten hierzu liegen mit Heidrun Hoppes biografischer Subjektorientierung (Hoppe 1996) und der Subjektorientierung als Kernelement politischer Bildung Frank Nonnenmachers (Nonnenmacher 1999a) fast zwanzig Jahre zurück – und werden wiederum im Fachdiskurs kaum zur Kenntnis genommen. Es ist eine Diskrepanz sichtbar zwischen Subjektorientierung als einem grundlegenden Anspruch, der mit einem normativen Bildungs- und Subjektbegriff verbunden ist, und einer explizierten „Umsetzung“ dieses Anspruchs in fachdidaktischen Konzeptionen. Als Ausgangspunkt einer elaborierten subjektorientierten politischer Bildung in der BRD nach 1945 gelten noch immer die Arbeiten Rolf Schmiederers, vor allem „Kritik der Politischen Bildung“ von 1971 und „Politische Bildung im Interesse der Schüler“ von 1977. Er stellte erstmals und am ausführlichsten den Subjektbegriff in Form der Schülerorientierung in den Mittelpunkt einer fachdidaktischen Theorie, was sich auch in der bis heute gültigen politikdidaktischen Rezeption seiner Arbeiten widerspiegelt. Diese sind sowohl für den Diskurs um Schüler- bzw. Subjektorientierung als auch für die so genannte pragmatische Wende in der Politikdidaktik (Gagel 2005a) eine historische Größe. Durch letztere ist wiederum erkennbar, dass Schmiederer sich um eine Verknüpfung von gesellschaftstheoretischer

⁶ Für die politische Bildung ist hier die Kritik an der Rollentheorie von Frigga Haug interessant, die sie im Rahmen ihrer Kritik an Simulationsmethoden formulierte; vgl. dazu Haug (1977).

Fundierung und praxisbezogener Anschlussfähigkeit bemühte. Schmiederer verfasste die herausragendsten Arbeiten zur Subjektorientierung in der Politikdidaktik. Seine Arbeiten gelten als so einflussreich, dass einzelne Thesen als Facetten auch aktueller Varianten von Subjektorientierung betrachtet können.

Schmiederers „zusammenfassende[n] Thesen“ (Schmiederer 1977: 108) beinhalten unter anderem Forderungen nach Partizipation und Mitbestimmung für SchülerInnen (Thesen eins bis drei), nach deren „Betroffenheit“ (Thesen vier und fünf) und „Selbsterkenntnis“ in Bezug auf eine soziale Position (These sechs). Weiterhin (These sieben) soll das „Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis reaktiviert werden“ (ebenda: 109). Thesen acht und neun sind als nochmals zusammenfassende zu verstehen.

Deutlich wird eine Diskrepanz Schmiederers zwischen diesen Postulaten und einer pragmatischen Konzeption. Die Frage, wie denn die Reaktivierung eines Erkenntnisbedürfnisses geschehen kann, bleibt bei Schmiederer unbeantwortet, vor allem aber *unbesprochen*. Eine unzulässige Simplifizierung didaktischer Theorie wäre die Forderung, Schmiederer möge doch ein anwendbares Konzept vorlegen. Angemessen ist die Kritik aus einer fachdidaktischen Perspektive aber dann, wenn sie die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen bespricht und sich dabei theoretisierend-reflexiv auf Praxis und ihre Bedingungen bezieht. Die Thesen der Mitbestimmung (eins bis drei) können als allgemein unstrittig betrachtet werden – sind aber zugleich angesichts neuer Regierungstechniken anzupassen, die auf unkritische Weise den ehemals dominant emanzipatorischen Subjektbegriff einer neuen Verwertungslogik zuführen. Während der Subjektbegriff im Bildungsdiskurs der 1970er Jahre noch überwiegend kritisch-emanzipatorisch geprägt war, ist er mittlerweile von neuen Regierungstechniken erfolgreich adaptiert und damit in Teilen ausgehöhlt und ins Gegenteil gekehrt worden – Ich-AGs, Selbstaussbeutung, Privatisierung von Lebensrisiken, Eigenverantwortung als Zumutung statt Privileg, Selbststeuerung unter Fremdvorgaben sind hier wichtige Stichwörter. Dies trifft insbesondere auf das Verständnis von Partizipation zu, das den Thesen eins bis drei zu Grunde liegt und das unter aktuellen gesellschaftlichen (tendenziell neoliberalen) Bedingungen neu zu reflektieren ist.⁷ Gesellschaftliche Strukturen, vor allem solche der sozialen Ungleichheit, werden zunehmend ignoriert und ihre Phänomene zu gerechten und individualisierten Zuschreibungen umgedeutet, vor allem in Gestalt von „Talenten“, „Begabungen“ oder „Intelligenz“. Wenn Lernende als geschichts- und gesellschaftslose Individuen angesprochen werden können, wenn der Blick auf Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Leistung aus dem Blick geraten, wenn alle alles können sollen, kann sich auch die emanzipatorische Forderung nach Autonomie in eine unerreichbare Anforderung und individuelle Zumutung wandeln. Beobachtbar ist ein hinsichtlich der individuellen Handlungsmöglichkeiten überhöhtes Subjektverständnis, das zum verwertbaren Anforderungsprofil wird: Du musst du selbst sein! Spätestens vor dem bezeichneten aktuellen bildungspolitischen Kontext des unternehmerischen Selbst wird eine für Emanzipation und Aufklärung unheilvolle Allianz von der „Natur des Kindes“ und neuer Regierungs- und Selbsttechnologien, die das Selbst pathologisieren, vermessen, optimieren und evaluieren sollen, deutlich. Vor diesem sich historisch wandelndem Hintergrund ist in Bezug auf Schmiederers Thesen festzuhalten, dass seine Kritik der Fremdbestimmung heute auch von neoliberalen Theoretikern geteilt wird und einer entsprechenden begrifflichen

⁷ Für einen groben Überblick eines kritischen Partizipationsverständnisses in der Didaktik der Sozialwissenschaften vgl. den Beitrag von Reinhold Hedtke (2012), auch im Kontrast zum Beitrag von Brillung (2012) im selben Heft.

Schärfung bedarf. Ebenso sind Schmiederers Thesen der Betroffenheit bzw. des subjektiven Faktors (vier und fünf) auch heute noch verbreitet. Doch auch diese Ausführungen bleiben bei Schmiederer – spätestens auf der konzeptionellen Ebene – vage und unverbindlich: Ausgangspunkte politischen Unterrichts seien in der persönlichen Betroffenheit von SchülerInnen zu suchen.

Ohne Schmiederer hier in der gebotenen Ausführlichkeit besprechen zu können, werden hier strukturelle Probleme einer subjektorientierten politischen Bildung deutlich, die auch auf aktuelle politikdidaktische Literatur bezogen werden können. Während der normativ-emphatische Subjektbegriff in der politikdidaktischen Literatur aufgegriffen wird, bleibt der kritisch-analytische unbeachtet. Selbst bei Schmiederer findet sich keine Bezugnahme auf kritische Subjektanalysen oder gar die Zuspitzung im „Tod des Subjekts“. Der zweite Hauptkritikpunkt findet sich in einer fehlenden Konzeptionalisierung bzw. Anschlussfähigkeit von Subjektorientierung an die Praxis (schulischer) politischer Bildung.

Beide Kritikpunkte an der noch heute profiliertesten politikdidaktischen Theorie zum Bereich der Subjektorientierung scheinen auch auf den aktuellen politikdidaktischen Diskurs insgesamt übertragbar zu sein. Weder ist ein Diskurs ersichtlich, der sich mit dem Subjektbegriff im Allgemeinen und in seiner Widersprüchlichkeit zwischen Autonomie und Vergesellschaftung im Allgemeinen beschäftigt – noch finden sich solche oder ähnliche Überlegungen auf einer konzeptionellen Ebene.⁸ Eine Diskrepanz wird sichtbar zwischen dem programmatisch formulierten und allgemein anerkannten Anspruch auf Subjektorientierung auf der einen und unterrichtspraktischen, konzeptionellen und lerntheoretischen Ausführungen politikdidaktischer Literatur dazu auf der anderen Seite.

Während dies anhand eines expliziten Subjektbegriffs in der Politikdidaktik relativ eindeutig nachprüfbar ist, ist gleichwohl davon auszugehen, dass jede politikdidaktische Theorie mit einem *impliziten* Subjektbegriff und einer *impliziten* Subjektorientierung operiert. Wenn daher nach dem Verständnis von Bildung, Subjekt und Subjektorientierung in der Politikdidaktik gefragt wird, sind weniger einzelne Arbeiten als solche im Fokus, sondern ein politikdidaktischer Diskurs, wie er in einer Fachöffentlichkeit sichtbar ist. Untersuchungen und Einschätzungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit beziehen sich also nicht auf die Frage, ob nicht doch der ein oder andere Ansatz legitimerweise als „subjektorientiert“ gelten könne, sondern auf dominante oder gar hegemoniale Diskurse der Politikdidaktik. Dabei ist die Frage, welche Teile des Diskurses als hegemonial, dominant oder marginalisiert zu bezeichnen sind, kaum trennscharf zu beantworten. Gleichzeitig ist sie auch nicht unmöglich: Das Selbstverständnis dieser Disziplin zeigt sich anhand umfangreicher Übersichts-literatur (einschlägige Lexika und Handbücher), eines dominierenden Fachverlages (Wochenschau) sowie der Breitenwirkung durch die Aufnahme von Literatur in den Katalog der Bundeszentrale für politische Bildung.

Damit sind die wichtigsten Kriterien der Kritik am politikdidaktischen Diskurs und für die Entwicklung von Fragestellung und Methodik dieser Arbeit genannt. Ausgangspunkt der Überlegungen für eine subjektorientierte politische Bildung ist ein Verständnis vom Subjekt zwischen den normativen Ansprüchen Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung und ein kritisch-analytischer Subjektbegriff, der das Subjekt als immer auch unterworfenen, bedingtes und abhängiges anerkennt. Ein solcher Subjektbegriff

⁸ Die Analyse des aktuellen politikdidaktischen Diskurses – und damit der Forschungsstand zum Thema der vorliegenden Arbeit – verbleibt an dieser Stelle auf der Ebene einer vorläufigen Annahme. Ihre Überprüfung findet deutlich ausführlicher im ersten Teil (A) dieser Arbeit statt.

bewegt sich sozusagen zwischen den Figuren des ungebrochenen Helden und des stolpernden Dilettanten.⁹

Weiterhin ist (nicht nur) bei Schmiederer eine konzeptionelle Lücke (siehe oben) auszumachen, die wenig Anknüpfungspunkte für Konzeption und Planung eines im bezeichneten Sinne subjektorientierten politischen Unterrichts bietet. Erst auf der Ebene politikdidaktischer Konzeptionen oder der empirischen Unterrichtsforschung zeigt sich die Schwierigkeit, sich im bezeichneten Widerspruch von Bildung als subjektiver Aneignungsleistung und Bildung unter Bedingungen von Konkurrenz, Benotung und Hierarchie zu bewegen. Wie steht es um die theoretische Reflexion von Praxis und um die Konzeptionalisierung des Anspruchs auf Subjektorientierung in der Politikdidaktik? Wie ist mit diesem Anspruch aus Sicht fachdidaktischer Forschung pragmatisch umzugehen, wie ist er theoretisch zu fassen? Hier wird die Problematik eines Theorie-Praxis-Verhältnis sichtbar, dessen Pole auf der einen Seite mit Bildungsphilosophie und auf der anderen Seite mit pädagogischem Unterrichtshandeln zu bezeichnen sind.

⁹ Vgl. zur Figur des Dilettanten als mögliches Leitbild politischer Bildung die Arbeiten von Roland Reichenbach (2001) und die Rezeption bei Carsten Bünger (2006).

3 Programmatik

Normativer Ausgangspunkt ist das Leitbild des autonomen Subjekts, das sich selbst aus Unmündigkeit befreit. Während dieses Ideal noch immer ein anerkanntes Ideal politischer Bildung darstellt, ist gleichzeitig nach den Grenzen und Bedingungen von Subjektivität zu fragen. Dem emphatischen Subjektbegriff ist ein kritisch-analytischer zumindest korrektiv zur Seite zu stellen. Es gilt, solch kritische, *subjekttheoretische* Analysen als Teil von Aufklärung darüber zu verstehen, Illusionen überhöhter subjektiver Autonomie zu demaskieren. „So mag [die soziologische Analyse] zwar die illusorischen Freiheiten in Frage stellen, in deren Besitz sich diejenigen wähnen, die in dieser Form der Selbsterkenntnis einen ‚Abstieg in die Hölle‘ erblicken [...], doch bietet sie auch einige der wirksamsten Mittel, um jene Freiheit zu erlangen, die sich den sozialen Determinismen mit Hilfe der Erkenntnis der sozialen Determinismen immerhin abringen lässt“ (Bourdieu 1998c: 9). Beide Dimensionen – sie sollen hier „analytisch“ und „normativ“ genannt werden – eines widersprüchlichen Subjektbegriffs bilden ein durchgängiges Thema der vorliegenden Arbeit. Die notwendige Kritik an einem überhöhten Subjektbegriff soll in dieser Arbeit nicht dazu führen, das Ideal des autonomen Subjekts vollständig über Bord zu werfen: Die kritische Analyse der Bedingtheit des Subjekts soll (hier) dazu genutzt werden, die Freiheiten bzw. Handlungsmöglichkeiten des Subjekts zu steigern.

Vor dem Hintergrund eines widersprüchlichen Subjektbegriffs ist als Fragestellung der vorliegenden Arbeit die didaktisch-konzeptionelle Perspektive zentral: Wie können die (normativen und analytischen) subjekttheoretischen Überlegungen für die Politikdidaktik nutzbar gemacht werden? Weiterhin: Wie ist mit dem Widerspruch von Bildung zwischen Emanzipation und Anpassung, wie mit dem Widerspruch vom Subjekt zwischen Akteur und Träger von Strukturen umzugehen? Wie lässt sich dies wiederum im Hinblick auf eine widersprüchliche Organisation von Bildung in Form der Schule denken? Die Frage nach dem Subjekt in der Didaktik der politischen Bildung greift damit normative, kritisch-analysierende und konzeptionelle Dimensionen des Subjektbegriffs auf, was im Folgenden – sozusagen das Thema oder die begriffliche Rahmung der Arbeit – als „Subjektorientierung“ bezeichnet werden soll. Diese ist ausdrücklich nicht auf einzelne der genannten Dimensionen zu reduzieren, sondern birgt den normativen Anspruch, einen kritischen Subjektbegriff sowie – als „-orientierung“ – die handlungsleitende wie reflexive didaktische Ausrichtung. Ziel ist, den Subjektbegriff im politikdidaktischen Diskurs zu analysieren, blinde Flecken zu beleuchten und Vorschläge zu seiner theoretischen Weiterentwicklung zu formulieren. Methodisch grundlegend für diese Arbeit ist ein dialektisches Verhältnis von Theorie und Praxis sowie der Anspruch, beide Ebene mittels einer intermediären, didaktisch-konzeptionellen Ebene so in Verbindung zu setzen, dass ein subjekttheoretisch begründeter Anspruch auf Subjektorientierung für die Praxis politischer Bildung anschlussfähig ist. Im Versuch, die Vermittlung beider Ebenen aufzugreifen, werden Schule und Unterricht als konkrete Orte politischen Lernens verstanden, die eine politisch wie wissenschaftlich zu untersuchende Struktur, Dynamik und Freiräume aufweisen. Die dieser Arbeit zu Grunde gelegte theoretische Ausgangslage bleibt insofern theoretisch, als dass der Versuch unternommen wird, Reflexionen über Praxis schulischer politischer Bildung so zu strukturieren und zu besprechen, dass ein Beitrag zur Theorieentwicklung wissenschaftlicher Politikdidaktik geleistet wird. Gleichzeitig soll diese Arbeit der Weiterentwicklung schulischer Praxis dienen. Beide Bereiche, die hochschulische Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin und

die schulische Politikdidaktik existieren nicht nur abstrakt, sondern immer auch als konkrete Felder mit Akteuren, Interessen, Hegemonien und anderen materiellen Strukturen. Daher ist das dieser Arbeit zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verhältnis nicht mit einer einfachen Universitäts-Schule-Unterscheidung gleichzusetzen: Es geht nicht darum, „mehr Schule“ oder „mehr Universität“ als sich ausschließende Felder von Theorie und Praxis zu verstehen, sondern sich einer solchen Feldzuschreibung und den mit ihr verbundenen Effekten zu widersetzen. Beispiele für ein solch gegenseitig einseitiges, dichotomes Theorie-Praxis-Verständnisses sind beispielsweise das oft in der wissenschaftlich betriebenen Didaktik der Politischen Bildung bemühte Bild der Theorieferne oder gar Theoriefeindlichkeit schulischer Praxis (wohl bekannt die Eröffnung der schulischen Lehramtsbildung [„2. Phase“]: Vergesst alles, was Ihr an der Uni gelernt habt, die haben keine Ahnung von der Praxis¹⁰). Auf Seiten der Universität lässt sich die andere Seite der Medaille als Haltung beschreiben, derzufolge ein zunächst in vielerlei Hinsicht fremdes Feld, das der Schule, als Forschungsfeld besucht, verlassen und kritisiert werden kann, wobei Ziele und Methoden, kurz: das gesamte Forschungssetting den Beteiligten in der Schule oft gar nicht bekannt sind und Beteiligungsmöglichkeiten etwa bei der Auswertung ebenfalls in der Regel nicht gewährt werden.¹¹ Das Verhältnis von Theorie und Praxis als eines von Universität und Schule zu betrachten, hieße, diese auch von Hierarchien geprägten Effekte zu übernehmen.¹² Das Ziel einer engen Verknüpfung von Theorie und Praxis ist dabei für die gesamte Struktur und Methodik der Arbeit konstitutiv. Ausgangspunkt, Entwicklung, Auswertung und Ausblick sind stets sowohl subjekttheoretisch als auch fachdidaktisch-pragmatisch anzulegen.

¹⁰ Inwiefern und in welchem Umfang diese Haltung empirisch nachweisbar ist, sei hier weniger von Bedeutung als ihre allgemeine Bekanntheit.

¹¹ Gerade im Bereich der so genannten Grundwissenschaften in der universitären Lehramtsbildung ist eine große Distanz von SozialwissenschaftlerInnen zum Feld Schule sicht- und spürbar, die als Effekt für die Lehramtsbildung und die Studierenden oft den Verlust sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf Schule mit sich bringt. Politikdidaktik, institutionell zwischen Fachwissenschaft und Schulpädagogik angesiedelt, wird allzu oft als reine Pädagogisierung und Verschulung einer ansonsten fachwissenschaftlichen Systematik betrachtet.

¹² Eine gute Beschreibung gängiger Vorstellungen von Studierenden, was Politikdidaktik im Rahmen ihres Studiums eigentlich zu leisten habe, fand sich im mittlerweile historischen Selbstverständnis der Lehre der Frankfurter Politikdidaktik:

„Allgemein besteht hinsichtlich dessen, was ‚Didaktik‘ überhaupt und ‚Politikdidaktik‘ (oder ‚Didaktik der Politischen Bildung‘ oder ‚Didaktik der Sozialwissenschaften‘) im Speziellen eigentlich ist, auf breiter Linie folgende Vorstellung: Didaktik sei die Lehre von der möglichst raffinierten Weitergabe von Wissen; Politikdidaktik demnach die Lehre der Vermittlung politischen Wissens, Wissen, das von der Politikwissenschaft, dem Lehrplan oder von wem auch immer vorgegeben werde und durch geschickte Methoden in die Köpfe der Lernenden (meist als Schüler gedacht) gebracht werden müsse. Politikdidaktik sei demzufolge eher eine Kunstlehre, für die man ‚begabt‘ sein könne, die man aber auch als ‚Handwerk‘ erlernen könne und dies mache eben die (in diesem Falle spezielle, nämlich die Politik betreffende) Didaktik. Mit diesen oder ähnlichen Vorstellungen kommen auch viele Studierende an die Universität. Sie erinnern sich an ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer, die entweder gute oder schlechte Motivationskünstler‘ waren und erwarten entsprechende Ratschläge, Tipps und Tricks für guten Unterricht. Uns von dieser auf die berufspraktischen Fertigkeiten abzielenden Vorstellung absetzend, betrachten wir die Politikdidaktik als eine Reflexionswissenschaft. [...] Es kann nicht darum gehen, dass man endlich lernt, ‚wie es geht‘, sondern es geht darum, die Praxis des Faches (und zwar eigene und fremde, selbst erfahrene und beobachtete) kritisch zu analysieren, um so eine Basis für künftige Praxis zu gewinnen.“ *Nonnenmacher 2004: im Original mit Absätzen*

Vgl. dazu auch ausführlicher die Ausführungen zu „Das Theorie-Praxis-Problem in der Politikdidaktik“ bei Frank Nonnenmacher (1999a: 114–124).

Erst vor diesem Hintergrund lässt sich das Thema der Arbeit – „Subjektorientierung“ – operationalisieren.

Auf der Ebene konzeptioneller Politikdidaktik wird derzeit weder der Bildungs- noch der Subjektbegriff oder der der Subjektorientierung expliziert. So findet „Bildung“ als Begriff durchaus Verwendung, bleibt aber weit vor der Schwelle zur Praxis stehen, sprich: Der Bildungsbegriff der Politikdidaktik ist wenig oder nicht konstitutiv für ihre konzeptionelle oder planungsbezogene Ebene. Gleiches lässt sich für den Subjektbegriff konstatieren. Demgegenüber lässt sich „Lernen“ als neuer Bildungsbegriff lesen. Eine Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff der Politikdidaktik ist schon aus diesem (pragmatischen) Grund bei „Lernen“ anzusetzen. Weiterhin enthält jedes Lernverständnis bedeutende Implikationen eines Subjektbegriffs, weshalb sich aus dem Wandel von „Bildung“ zu „Lernen“ auch ein Wandel des Subjektbegriffs ableiten lässt.¹³

Schließlich lassen sich auch wirksame Zuschreibungen anführen, die für eine Untersuchung des Lernverständnisses sprechen. Während der Bildungsbegriff eine deutlich geisteswissenschaftlich-philosophische Herkunft aufweist, entstammt der Lernbegriff der (pädagogischen) Psychologie. Dort wird Lernen grundsätzlich als empirisch erschließbar und als praxisnahe Grundlage für pädagogische Konzepte und Planungen betrachtet. Bildung haftet damit noch immer der Nimbus des Geistigen an, während Lernen sehr viel dichter an empirischer Wirklichkeit verortet wird. Als Effekt eines dominant naturwissenschaftlichen Lernbegriffs kann weiterhin dessen *Primat* vor einem primär geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsbegriff betrachtet werden: Bildung wird als abstrakte Normen in Abgrenzung zu einer vermeintlich objektiv-empirisch überprüfbaren Wirklichkeit konstruiert. Während Bildung so als abstrakt, theoretisch und programmatisch aufgefasst wird, erscheint Lernen als realitätsgetreu. Das Primat, demzufolge „Lernen“ auf einer konzeptionellen Ebene „Bildung“ vorzuziehen sei, ließe sich vereinfacht so zusammenfassen: Bildungsziele wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit seien zwar schon irgendwie wichtig – im konkreten Alltag (oder im „wahren Leben“) lernen Menschen aber nur dann (absichtsvoll), wenn sie unter Druck stehen, motiviert werden, wenn es von ihnen verlangt wird und sie benotet werden. Die bildungstheoretischen Ansprüche teile ich zwar, doch Lernen folgt nun mal einer anderen Logik. „Lernen“ tritt folglich dadurch hervor, dass ihm ein besonderer Realitätsbezug zugesprochen wird. Der so skizzierte Lernbegriff ist – das ist nochmals zu betonen – kein Spezifikum der Politikdidaktik.¹⁴

¹³ Zum schwierigen Verhältnis von Lernen und Bildung vgl. Steffens und Weiß (2004) sowie Künkler (2011), dort insbesondere die Einleitung (S. 11–33).

¹⁴ Eine ähnliche Abgrenzung zum Bildungsbegriff lässt sich für die seit mehreren Jahren beobachtbare Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen ausmachen. Spätestens mit der Klieme-Expertise (Klieme 2003) als wissenschaftlicher Grundlage der seit nunmehr zehn Jahren anhaltenden Bildungsreform zu „Standards“, „Kompetenzen“, „Output-Orientierung“ und „Evaluation“ erscheint „Lernen“ auch in der Politikdidaktik als neuer Bildungsbegriff. Die Begründung der Klieme-Expertise wirkt auch für den Lernbegriff exemplarisch: *Bildungsziele* seien pädagogisch weder umgesetzt noch umsetzbar, *überforderten durch einen zu hohen Abstraktionsgrad und Zukunftsbezug „nicht nur Pädagogen“*, dürften aber auch nicht zu eng formuliert sein, seien nicht von ExpertInnen, sondern nur gesellschaftlich (und damit gar nicht) zu bestimmen *und stünden nicht nur in einem, sondern auch für ein „schreiende[s] Missverhältnis“ zu „realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule“* (ebenda: 58–62; eigene Hervorhebung, CB). Neben dieser Kritik an Bildungszielen, die selbst nur einen Aspekt von Bildung darstellen, werden im Gutachten die Vorzüge von Kompetenzstandards genannt: Sie seien gesellschaftlich wie wissenschaftlich konsensfähig und würden einer pädagogischen Debatte Handlungsfähigkeit verleihen. „Bildung“ erscheint (nicht nur) bei Klieme als praxisferne, unentscheidbare und (zu) kontroverse. Ihr gegenüber stehe ein Kompetenzbegriff, der eine Weiterentwicklung pädagogischer

Auf das Feld der Politikdidaktik bezogen, sollen daher explizite und implizite Lernverständnisse auf ihre subjekttheoretischen Implikationen hin untersucht werden. Wie werden Lernende konzeptionalisiert? Werden sie als lern-handelnde Subjekte, Objekte von Forschung und Belehrung, als ungebrochen-autonome Individuen vorausgesetzt, angesprochen, gedacht? Die Fragen lassen bereits erkennen, dass ein gängiger psychologischer Lernbegriff nicht übernommen, sondern subjekt- und damit auch bildungstheoretisch erweitert wird. Weiterhin werden in einem weiteren Kontext von Lernen „Unterrichtseinstiege“ und Fragen der „Motivation“ untersucht werden, weil auch hier in der Regel lerntheoretisch argumentiert wird – und Unterrichtseinstiege und Motivierungen zudem von zentraler Bedeutung für die Konstituierung subjektiver Bezüge zu Lerngegenständen sind. Gerade Unterrichtseinstiege können als die *institutionalisierteste Form subjektiver Gegenstandskonstitution im Unterricht* gelten.

In der Programmatik wurde bis jetzt vor allem ein emphatischer Subjektbegriff auf der konzeptionellen Ebene anhand des Lern-, Einstiegs- und Motivationsbegriffs problematisiert. Um auch der kritisch-analytischen Dimension des Subjektbegriffs entsprechen zu können – und nicht der Illusion eines überhöht-autonomen Subjekts zu erliegen –, soll die noch darzuliegende subjekttheoretische Lernkonzeption der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps entsprechend untersucht werden. An welchen Stellen kann ein unkritischer, überhöhter, emphatischer Subjektbegriff dazu beitragen, dass eben jene Ziele von Mündigkeit und Emanzipation nicht mehr verfolgt werden können? Ein überhöhter Anspruch an den Subjektbegriff kann letztlich dazu beitragen, individuelle Handlungsmöglichkeiten nicht zu erweitern oder gar einzuschränken, indem beispielsweise soziale Mechanismen unzulässigerweise den Individuen überantwortet werden: Es ist eben nicht vorrangig der individuelle Unverdienst eines männlichen Schülers der Großstadt mit Migrationshintergrund (soziologisch betrachtet die aktuelle Form der Pichtschen Figur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande), keinen Schulabschluss erlangt zu haben, sondern primär ein gesellschafts-, bildungs- oder arbeitsmarkt*politisches* Phänomen. Bei der konkreten Untersuchung von Lernbegriffen wird die Problematik einer Anrufung des Selbst deutlich: Für den Subjektbegriff lässt sich eine Umdeutung ausmachen, die vom eindeutig kritisch-emanzipatorischen Gehalt, der noch in den 1960er und 1970er Jahren mit dem Subjektbegriff verbunden war, bis zum Subjekt als Unternehmer seiner selbst im Neoliberalismus reicht. So genannte Selbstlernarchitekturen und andere Verwendungen des Subjektbegriffs erfordern eine kritische Neubestimmung des Subjektbegriffs, der dessen Vergesellschaftungs- und Unterwerfungsdimension betont.

Schließlich ist zu fragen, inwiefern aus einem solchen emphatischen, aber auch kritisch-analytischen Subjektbegriff Beiträge zur konzeptionellen Theorieentwicklung der Politikdidaktik erwachsen können. Lassen sich Elemente subjektorientierter politischer Bildung identifizieren, die für sozial-, geistes- und fachdidaktikwissenschaftliche sowie insgesamt an Subjekt-Theorien auf der einen und die Praxis (schulischer) politischer Bildung auf der anderen Seite anschlussfähig sind? Subjektorientierung wäre in diesem Sinne zu verstehen als *didaktische Reflexion* von Subjekttheorien, die den normativ-emphatisch sowie einen kritisch-analytischen Subjektbegriff problematisieren – und auch in historisch-materieller Hinsicht aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und gewandelte Subjektivierungsweisen berücksichtigen.

Praxis viel eher ermögliche. Die Begründung der Klieme-Expertise zur Abkehr von „Bildung“ lässt sich auf die dominierende Verwendung von „Lernen“ übertragen. „Lernen“ erscheint vor dem historischen Hintergrund der Entwicklung der Psychologie als empirische, messbare, praxisnahe und realitätsbeschreibende Kategorie.

Vor dem Hintergrund eines normativen Subjektbegriffs in der Politikdidaktik der 1970er Jahre und der Wandlung sowohl des Subjekt- als auch des Subjektorientierungsbegriffs gelte es nun, Subjektorientierung zu re-formulieren.

Insgesamt ist innerhalb der Subjektorientierung nach einem für die Didaktik politischer Bildung geeigneten Lernbegriff zu fragen – und wie er didaktisch-konzeptionell bestimmt werden kann. Neben der Frage, wie Individuen als gesellschaftliche Subjekte lernen, führt die didaktische Perspektive zur Frage, wie innerhalb des vorhandenen Schulsystems darauf eingewirkt werden kann, darf und soll. „Lernen“ ist dabei nicht auf eine allgemeinpädagogische oder gegenstandsbeliebige Begrifflichkeit zu reduzieren. Im Kontext politischer Bildung ist der Gegenstand von Lernen nicht nur die institutionalisierte Politik, sondern grundsätzlich eine Perspektive *des Politischen*. Die Frage des Politischen ist dabei auch an Theorie und Praxis politischer Bildung zu richten: Wie wirken unterschiedliche Lernbegriffe auf Gesellschaft? Inwiefern lassen sich am veränderten Lernbegriff Änderungen im gesellschaftlichen Verständnis von Schule, Bildung, Weiterbildung, dem sozialen Aufstieg durch Bildung, dem Verhältnis von sozialen Strukturen und individuellen Leistungen etc. erkennen?

In diesem Sinne ist als Anspruch der vorliegenden Arbeit weiterhin ein (Selbst-) Verständnis politischer Bildung als reflexiv und kritisch zu nennen. „Kritisch“ bedeutet hier weniger, sich auf einen „Vorgang kriterienorientierter Überprüfung [...] mit dem Ziel [...] einer möglichst unabhängigen Beurteilung“, bei der „die Kriterien der Überprüfung und Beurteilung offen zu legen, zu begründen und zu hinterfragen“ (Füchter und Moegling 2013) zu beschränken, sondern vielmehr die materiellen und habituellen Bedingungen eigener Theorie und Praxis zu untersuchen. „Eine kritische politische Bildung macht zum Gegenstand, was vorausgesetzt wird“ (Bürgin 2010: 510). „Kritik“ ist in diesem Zusammenhang also nicht (nur) positivistisch zu verstehen, sondern (auch) als Analyse materieller und ideologischer Verhältnisse, die auch von Kapital, sozialer Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind. Gerade die Didaktik schulischer politischer Bildung kann als Ort verstanden werden, jene Bedingungen zu reflektieren, unter denen Theorie und Praxis stattfinden. Von der Kritik eines Lernbegriffs, der im Labor unter experimentellen Bedingungen begründet wird, über die Benotung nur teilweise individueller Leistungen (weil in ihnen unterschiedlich verteiltes soziales und kulturelles Vermögen, sprich: Kapital zum Tragen kommt) bis hin zum Verständnis vom politischen Unterrichtsgespräch als Diskurs, das seine Bewertungsprämisse nicht reflektiert: Es lassen sich zahlreiche Phänomene anführen, die eine Verbindung von gesellschaftlichen Strukturen und konkretem Lernen aufweisen.

4 Aufbau

Während im politikdidaktischen Diskurs eine explizite Debatte um die Begriffe „Bildung“, „Subjekt“ oder „Subjektorientierung“ nicht erkennbar ist, ist dennoch eine rekonstruktive Analyse seiner impliziter Annahmen möglich. Dazu ist es nötig, erstens entsprechende Begriffe zu bestimmen, die auf subjekttheoretische Implikationen hin zu untersuchen sind; zweitens einen Teil des politikdidaktischen Diskurses zu bestimmen, innerhalb dessen die Begriffe zu suchen sind.

Den politikdidaktischen Diskurs werde ich in Teil A („Lernbegründungen in der Politikdidaktik“) untersuchen. Hier zeigt sich das Selbstverständnis der Disziplin in Verbindung mit ihrer Außendarstellung und einer (anzunehmenden) Außenwirkung anhand aktueller, einschlägiger Handbüchern und Lexika. Bis auf eine Ausnahme sind alle untersuchten Schriften im Wochenschau-Verlag erschienen und/oder werden von der Bundeszentrale für politische Bildung gegen eine geringe Gebühr vertrieben. Aufgrund der für eine Wissenschaftsdisziplin ungewöhnlich breiten Verfügbarkeit werden auch Werke berücksichtigt, die bis 1999 zurückreichen. Die untersuchte Übersichtsliteratur besteht aus dem *Handbuch zur politischen Bildung* von Mickel (1999b), dem *Lexikon der politischen Bildung* von Weißeno (1999b), dem *Handbuch politische Bildung* von Sander (2005b), dem *Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* von Lange und Reinhardt (2007) und schließlich auch *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* von Lösch und Thimmel (2010b). Literatur zu Schwerpunkten innerhalb der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik bleibt dabei unberücksichtigt. Neben der genannten Übersichtsliteratur nehme ich eine Monografie sowie ein Schwerpunktheft der Zeitschrift *kursiv* in die Analyse auf. Die Monografie – *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung* von Breit und Weißeno (2003) – zeichnet sich dadurch aus, dass sie das einzige, mir bekannte Werk ist, das als Planungsbuch eine große Bandbreite der Ebenen, von der politikdidaktischen Theorieverortung bis zu konkreten Planungsbeispielen, abdeckt. Weiterhin widmete sich die Fachzeitschrift *kursiv* 2005 in einem Schwerpunktheft dem Thema „Lernen. Wege zu einer neuen Theorie?“.

Innerhalb der genannten Werke und innerhalb der dort auffindbaren Lernverständnisse werde ich untersuchen, inwiefern Lerngegenstände politischer Bildung durch die Politikdidaktik als den SchülerInnen gegenüber begründungspflichtig konstruiert werden. Ist in politikdidaktischer Theorie vorgesehen, dass auch SchülerInnen als Subjekte (im emphatischen Sinne als eigenständig handelnde) anerkannt werden und dass ihnen – zumindest idealerweise – eigene (subjektive) Gründe zum Lernen zugestanden werden sollten? Im Vorgriff auf eine zentrale Argumentation der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps (die im Teil B vorgestellt wird) wird dieser Anspruch durch eine Perspektive vom Standpunkt des Subjekts begründet: Nur wenn SchülerInnen selbst einen subjektiven Grund für ihr Lernhandeln entwickeln können, kann überhaupt Lernen im Sinne politischer Bildung erfolgen, als lernendes, eigenständiges Ergründen der sozialen Welt. Ist ihnen ein solcher Grund nicht ersichtlich, warum lernen sie dann trotzdem (sofern sie sich nicht verweigern)? Und was lernen sie eigentlich? Bereits die Möglichkeit, dass SchülerInnen primär lernen, sich zu fügen und soziale Bedingungen ihrer Lebenswelt nicht zu hinterfragen, offenbart die Relevanz der Frage nach der Begründung von Lerngegenständen der politischen Bildung durch die Lernsubjekte selbst.

Die Frage nach einer Begründungspflicht politischer Bildung den Lernenden gegenüber stellt das primäre Kriterium zur Auswahl einzelner Beiträge dar. Dabei werden Bezüge zu

unterschiedlichsten Begriffen hergestellt werden, vom Methodenbegriff bis hin zu „Arbeitsstilen“ und „Partizipation“. Weiterhin werden als einschlägig zu bezeichnende Begriffe wie insbesondere Schülerorientierung, Unterrichtseinstieg oder Motivation untersucht. Die untersuchten Beiträge werden nach Sammelbänden gruppiert vorgestellt und kurz besprochen. Neben Zwischenfazits werden die wichtigsten Ergebnisse in einem Resümee zusammengefasst.

Neben dem widersprüchlichen Subjekt- und Bildungsbegriff sollen auch die Widersprüche von Schule als Erziehung zur Mündigkeit in einer nicht demokratisch verfassten Institution untersucht werden. Dies allerdings „nur“ als methodisch nachrangiges bzw. sekundäres Untersuchungskriterium; es wird nur bei den Beiträgen betrachtet, die aufgrund der oben angegebenen Merkmale ausgewählt wurden. Inhaltlich wird zu fragen sein, inwiefern der widersprüchliche Subjektbegriff (zwischen Befreiung und Unterwerfung) hinsichtlich eines demokratischen Unterrichts auch in seiner Unauflösbarkeit thematisiert wird. Welcher Grad der formalen Mitbestimmung wird SchülerInnen theoretisch-konzeptionell zugestanden? Welche Bereiche von Unterricht stehen überhaupt zur Disposition? Bezieht sich Mitbestimmung auch auf eine inhaltliche Dimension, also auf Auswahl, Begründung, Strukturierung etc. von Lerngegenständen? Wird berücksichtigt, dass im Unterricht unter Bedingungen von Hierarchie und Benotung ein gemeinschaftlicher Diskurs nur bedingt möglich sein kann – oder werden solche Widersprüche ausgeblendet (beispielsweise durch „harmonisierende“ Formulierungen wie „wir einigen uns“, „es wird beschlossen“, „gemeinsame Entscheidung“)? Auch hier gilt, dass die Betrachtung dieses Widerspruchs für die *politische* Bildung als relevant vorausgesetzt werden kann, will sie nicht im Blindflug Effekte undemokratischer Strukturen reproduzieren, verstärken oder legitimieren.

Davon ausgehend, dass sich die Annahme einer Diskrepanz insbesondere im Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. im Verhältnis von Programmatik und Konzeption jeweils in Bezug auf den Subjektbegriff bestätigen wird – und dass der Lernbegriff als Mantelbegriff für ein vorrangig implizites Subjektverständnis in der Politikdidaktik fungiert, können im Anschluss Anforderungen an eine Lerntheorie formuliert werden, die der Didaktik der politischen Bildung angemessen(er) wäre.

In einem nächsten Schritt (Teil B: „Das Potenzial der Kritischen Psychologie Holzkamps für die Didaktik der Sozialwissenschaften“) ist zu prüfen, inwiefern eine solche Lerntheorie mit der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps vorliegt. Sie erscheint insofern vielversprechend, als dass ihr konsequent anwaltlicher, gedanklich-theoretischer Standpunkt des Subjekts den meist naturwissenschaftlich geprägten Lernbegriff im Sinne einer emanzipatorischen politischen Bildung re-interpretieren und re-konzeptionalisieren könnte. Dem eigenen Anspruch nach gründet sie sich als Kritik auf gängige („traditionelle“, „konservative“, „experimentelle“, „Mainstream-“) Psychologie und proklamiert eine subjektwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fundierung sowie einen normativen Lernbegriff („expansives Lernen“). Obgleich auch hier festzuhalten ist, dass die Lerntheorie Holzkamps weder den Bildungs- noch den Subjektbegriff expliziert, sondern mit ihm operiert, sind entsprechende Bezüge zu beiden Begriffen klar ersichtlich. Insbesondere hinsichtlich der Frage, inwiefern politikdidaktische Lernverständnisse den Lernsubjekten einen eigenständigen, begründbaren Zugang zum Lerngegenstand zugestehen, erscheint die Lerntheorie Holzkamps vielversprechend. Die Konkretionsebene des Lerndiskurses soll genutzt werden, ohne eine mitunter naturwissenschaftlich, vermeintlich sachlogische Implikation aufzugreifen. Anders gesagt: Auf einen gängigen Widerspruch zwischen den Polen „Eigentlich ist selbstbestimmte und freie Bildung wichtig für die Persönlichkeitsbildung und die Weiterentwicklung von Gesell-

schaft“ und „Ohne Noten und Druck lernt man nun aber nicht“ soll mit der Holzkampschen Lerntheorie begründet reagiert werden können. Neben der der politischen Bildung angemessenen Normativität „expansiven“ Lernens kann auch das benannte Primat von „Lernen“ gegenüber „Bildung“ (siehe oben) aufgegriffen werden: Mit der Problematisierung je subjektiver Lerngründe (eigentlich: Lernbegründungen) und der Unterscheidung expansiven und defensiven Lernens öffnet sich ein lernbezogener Theoriediskurs, mit dem nicht nur eine theoretische, sondern potenziell auch eine empirische Überprüfung von Lehr-Lern-Situationen vorgenommen werden kann. Dazu werden (immer noch im Teil B) die Kritik und Begründung der Kritischen Psychologie Holzkamps sowie die zentralen Begriffe und Konzepte vorgestellt, weiterhin kritisch besprochen und auf ihr Potenzial für eine didaktische Perspektive auf politisches Lernen hin überprüft.

Innerhalb der Argumentation der Einleitung befinden wir uns am Ende von Teil B – nach der Analyse des politikdidaktischen Diskurses – an einer Operationalisierung des emphatischen Subjektbegriffs der Aufklärung im Kontext einer Lerntheorie. Es werden Möglichkeiten und Grenzen besprochen, innerhalb derer Lernen (zunächst: theoretisch-analytisch, weiterhin: didaktisch-konzeptionell) so verstanden werden kann, dass auch SchülerInnen als Subjekte ihres Lernens betrachtet werden. Der Subjektbegriff, der diesem Unterfangen zu Grunde liegt, ist der eines autonomen, handelnden Subjekts, das sich gegen äußere Restriktionen („Fremdbestimmung“) verwehrt. Das Lernsubjekt bei Holzkamp lässt sich – zumindest dort, wo er sich auf Abläufe und Begründungen von Lernen im engeren Sinne bezieht – als grundsätzlich rationales, vernunftbegabtes und lernwilliges lesen. Gleichwohl ist auch bei Holzkamp die oben angeführte Diskrepanz von Programmatik und Konzeption erkennbar. Holzkamp bezieht sich zwar an zahlreichen Stellen auf den Menschen als soziales Wesen und betont dessen soziale Bedingtheit, vermag dies aber nicht auf seine konkrete Lernanalysen zu übertragen. Auf diese Weise unterliegt er zumindest in Teilen der Illusion eines überhöhten, autonomen Subjekts.

Die alleinige Bezugnahme auf einen normativ-emphatischen Subjektbegriff erschwert – nur scheinbar paradox – Wege zur Annäherung an jene Ideale. Während die Betonung individueller Freiheiten und eines entsprechend normativen Subjektbegriffs in der politischen Bildung vor dem Hintergrund einer in weiten Teilen autoritärer schulischer Erziehung und Belehrung der 1950er und 1960er Jahre angemessen und geboten war, ist die damalige Kritik an Unfreiheit und Entfremdung in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Zuge neuer Regierungstechniken so adaptiert worden, dass der Gebrauch des Subjektbegriffs für Emanzipation und Kritik heute nicht mehr ungebrochen möglich ist. Holzkamps (überspitzt formuliertes) „Lasst mich lernen!“ kann (sic) heute leicht in einem neoliberalen Sinne zu Selbstaubeutung statt zu Emanzipation führen.¹⁵ Am radikalsten wird der Subjektbegriff wohl bei Foucault dekonstruiert und seiner Normativität entledigt. Subjektsein ist nach Foucault weniger mit bürgerlicher Autonomie, sondern vielmehr mit Regiertwerden und Selbstregieren verbunden. So versuchte Foucault gar nicht erst, einen normativen Subjektbegriff aufrecht zu erhalten, ihn gar zu retten, sondern forschte zur Genealogie des Subjekts.

Grundsätzlich ist die Kritik am autonom-überhöhten Subjektbegriff, wie er auf konzeptioneller Ebene auch bei Holzkamp zu finden ist, nicht nur philosophisch, sondern auch hin-

¹⁵ Ein entsprechender Überblick über Rezeptionen der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps, die dessen materialistisch-emanzipatorische Zielsetzung kaum zu übersetzen wissen, findet sich im Abschnitt 10.5 auf Seite 132.

sichtlich aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen zu verorten. Gerade im Bildungsbereich ist ein neuer Subjektbegriff unübersehbar, der sich einer Mündigkeits- und Kritiksemantik bedient, primär aber auf Bildung als ökonomische Verwertungsressource abzielt. Lebenslanges Lernen, Kompetenzentwicklung, Selbstlernetechniken u. v. a. m. zielen erkennbar auf eine individualistische Optimierung des eigenen Marktwertes und politisch auf neue gesellschaftliche Ökonomien ab.

Gerade um sich dem emanzipatorischen Ideal des normativen Subjektbegriffs überhaupt annähern zu können, bedarf es aus beiden genannten Gründen (der philosophischen und der materiell-sozialwissenschaftlichen Kritik am überhöhten Subjektbegriff) der Untersuchung der Grenzen und Bedingungen individueller Autonomie – hier in Form der Betrachtung des vergesellschafteten Subjekts nach Bourdieu (Teil C: „Das vergesellschaftete Subjekt“). In Abgrenzung zum offenbar normativ entladenen Subjektbegriff bei Foucault ist mit dem Subjektbegriff nach Bourdieu sowohl eine strukturkritische Analyse des vergesellschafteten Subjekts als auch eine normative Grundlegung durch einen normativen Subjektbegriff möglich. Bourdieus Arbeiten zeichnen sich im unserem Kontext dadurch aus, dass sie eine substanziell dialektische Verbindung von Theorie- und Praxisebene herzustellen vermögen, gar als „Praxeologie“ bezeichnet werden. Sein Habitusbegriff verbindet im Subjekt alltägliche Lebenswelt mit sozialen Strukturen, vermag mittels der so genannten Sozioanalyse das Politische in vermeintlich privaten oder gar intimen Bereichen zu entdecken – was in seinen empirischen Studien zu Geschmack bis hin zur Wahl von Lebensmitteln, Kleidung und Einrichtung untersucht wurde. So umfangreich die soziale Präformation des Subjekts bei Bourdieu auch nachgewiesen wird, so wenig lässt sich daraus Defätismus oder Determinismus ableiten. Bourdieu verwahrte sich – ähnlich Holzkamps Kritik an der „Nomologie“ traditioneller Psychologie – einer Vorstellung automatisierter, mechanistischer oder unbedingter Übertragungen von gesellschaftlichen Strukturen auf Individuen.¹⁶

Mit Bourdieu lässt sich auch hinsichtlich der subjektiven (eigentlich: individuellen) Lernbegründungen nach Holzkamp eine kritische Analyse des Subjekts vornehmen. Gleichzeitig ist das analytische Subjektverständnis bei Bourdieu auch dazu geeignet, das politikdidaktische bzw. allgemein-pädagogische Motiv der Schüleraussagen in Form subjektiver Theorien, mentaler Vorstellungen und Konzepte, Vorannahmen etc. aufzugreifen und kritisch zu hinterfragen: Wie sind solch eruierte subjektive Theorien zu deuten? Gerade für eine *politische* Bildung sind individualistische Verortungen oder anthropologische Typenbildungen als ahistorische Wesenszuschreibungen inadäquat. Die Bourdieu'sche Konstruktion der Homologie eines „Raums der Lebensstile“ und eines „Raums der sozialen Positionen“ kann dazu genutzt werden, je individuelle Haltungen auf ihren sozial-politisch-strukturierten Gehalt hin zu untersuchen. Dabei wird gleichzeitig ein empathischer Subjektbegriff aufgegriffen, der sich in seinem empirischen Fokus auf den Standpunkt des Subjekts zu begeben versucht. Entsprechende Forschung ist zwar auch als Analyse, durchaus aber auch – das „Begründungs“-Motiv aufgreifend – als *Verstehen* zu betrachten. Anders formuliert, greift auch Bourdieu den Standpunkt des Subjekts auf, unterzieht ihn aber – im Unterschied zu Holzkamp – einer Sozioanalyse, die nach der Intersubjektivität und dem Politischen individueller Haltungen sucht.

¹⁶ Zur Frage des Verhältnisses von Handeln und Struktur sagte Bourdieu selbst, „daß die Intention der Aufdeckung gesellschaftlicher Zwänge emanzipatorisch ist. [...] Jeder neue Bestimmungsfaktor, der erkannt wird, eröffnet einen weiteren Freiheitsspielraum. [...] Nur weil Galilei das Gesetz der Schwerkraft entdeckt hat, sind wir imstande zu fliegen“ (Bourdieu 2005a: 46f).

Schließlich ist, nach einer Zusammenfassung der bis dahin erzielten Ergebnisse, die didaktische Perspektive zu verstärken (Teil D: „Fazit: Subjektorientierte politische Bildung“). Inwiefern können die Analysen für politische Bildung und ihre Didaktik nutzbar gemacht werden? Wie kann das Verhältnis lernender Subjekte zur sozialen Welt als Lerngegenstand politischer Bildung verstanden werden, wie kann ihre dichotome Gegenüberstellung¹⁷ überwunden werden? Wie könnte ein solchermaßen differenzierter Subjektbegriff zwischen Autonomie und Unterwerfung didaktisch genutzt werden, um zu einem Mehr an Autonomie und Handlungsräumen beitragen zu können?

Es sollen grundlegende Prämissen für die theoretische Weiterentwicklung des Subjektbegriffs in der Didaktik der politischen Bildung diskutiert werden – und weiterhin auf einer stärker konzeptionellen Ebene versucht werden, Elemente in Sinne dieser Arbeit subjektorientierter politischer Bildung zu bestimmen. Solche Elemente sollten einerseits ausreichend theoretisch fundiert sein und andererseits als Kriterien zur kritischen Überprüfung von Praxis bzw. als Grundlage für konkrete Konzepte und Planungen fungieren können. Ziel ist folglich weniger eine unmittelbare Anwendbarkeit für die Praxis politischer Bildung, sondern die intermediäre Ebene eines Anschlusses sowohl an gesellschaftswissenschaftliche Theorie als auch didaktische Praxis zu betreten.

Es wäre viel erreicht, könnte diese Arbeit dazu beitragen, das emanzipatorische Potenzial politischer Bildung aufzugreifen und dieses mittels kritischer Subjektanalysen auch auf einer didaktisch-konzeptionellen Ebene zu reformulieren.

¹⁷ „Die [...] ‚pädagogische‘ Lösung der Subjektorientierung droht andererseits die objektiven Anforderungen der Sache weitgehend aus dem Blick zu verlieren“ (Giesecke 1999: 21).

Exkurs: Politikdidaktik, (schulische) politische Bildung (als Prinzip), Didaktik der Sozialwissenschaften, Didaktik der (schulischen) politischen Bildung

Doch welches Feld ist eigentlich gemeint, wenn hier von „politischer Bildung“ die Rede ist? Ohne dies an dieser Stelle in aller Ausführlichkeit herzuleiten, deute ich die Begriffe „politische Bildung“, „Politikdidaktik“, „schulische politische Bildung“, „Didaktik der Sozialwissenschaften“ und „Didaktik der politischen Bildung“ wie folgt: Politische Bildung als der wohl umfassendste Begriff bezeichnet nicht nur einen Bereich von Bildung, sondern ein Konglomerat mehrerer Ansprüche. Historisch begründet ist die politische Bildung in der BRD mit den Erfahrungen des Nationalsozialismus, denen mit Bildung, Kritik, Zivilcourage im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen begegnet werden sollte. Als breit gefasster, potenziell interdisziplinärer Anspruch ist sie als Querschnittsaufgabe zahlreicher Felder zu betrachten – was sich unter anderem in der Vielzahl der so genannten Bezugswissenschaften politischer Bildung, aber auch in einem Verständnis politischer Bildung *als Prinzip*, also jenseits (insbesondere schulischer politischer Bildung) eines einzelnen Faches / einer einzelnen Disziplin als transdisziplinärer Anspruch widerspiegelt. Die Bezeichnung einer Didaktik der Sozialwissenschaften ist ebenso dem interdisziplinären Anspruch politischer Bildung geschuldet. Dieser Didaktikbegriff birgt allerdings auch eine Unterbetonung des Politischen, das sich nicht auf das Feld der Politik im engeren Sinne beschränken lässt,¹⁸ als Anspruch auf demokratische Gestaltung von Gesellschaft aber von zentraler Bedeutung ist. „Didaktik der Sozialwissenschaften“ ließe sich auch – jenseits eines weiten Verständnisses von Politik als Aushandlung des Politischen – als interdisziplinäre Bildung der unterschiedlichen Teilbereiche Politik, Geografie, Geschichte, Ökonomie und anderer verstehen. Auf einer materiellen Ebene lassen sich Disziplinen politischer Bildung definieren; während sich bis in die 1970er Jahre hinein zahlreiche Sozialwissenschaften und insbesondere die Politikwissenschaft auch als Teil politischer Bildung betrachteten, scheint das Feld aktuell erheblich reduzierter zu sein. Die Zugehörigkeit zur politischen Bildung in den Sozialwissenschaften scheint auf ein Minimum reduziert; politische Bildung wird allzu oft mit (schulischer) Politikdidaktik, also der hochschulischen Lehramtsausbildung im entsprechenden Unterrichtsfach gleichgesetzt. Vom Selbstverständnis (und weniger von den materiellen Ressourcen in Form von Professuren und weiteren Stellen) her sind weiterhin Schwerpunkte einer außerschulischen politischen Bildung sowie – mit Schnittmengen zu letzterer – der Erwachsenenpädagogik auszumachen. Ich werde in dieser Arbeit den Begriff der (schulischen) politischen Bildung normativ verwenden und die Aufgaben und Ansprüche, die mit ihm verbunden sind, betonen. Ebenso ist mit der „Didaktik der (schulischen) politischen Bildung“ eine bestimmte Perspektive politischer Bildung gemeint, die sich in einem dialektischen Theorie-Praxis-Verständnis mit widersprüchlichen Lehr- und Lernverhältnissen beschäftigt. Mit „Politikdidaktik“ bezeichne ich dagegen ein relativ konkretes Feld, namentlich das der wissenschaftlichen Disziplin. Es lässt sich durch veröffentlichte Literatur, Professuren, WissenschaftlerInnen, eine Fachöffentlichkeit¹⁹, Verbände und andere mehr

¹⁸ Vgl. zur Beschreibung und dem Streit um das Feld Politik die Ausführungen bei Bremer und Trumann (2013).

¹⁹ Die als solche seit Jahren als umkämpft gelten kann, was sich an der (mittlerweile: Selbst-) Kritik einer hohen Selbstbezüglichkeit sowie an Abspaltungs- und Ausgrenzungsvorwürfen ablesen lässt.

oder minder institutionalisierte Merkmale erkennen. Gleichwohl ist einzuwenden, dass eine streng trennscharfe Verwendung der Begriffe kaum möglich ist.

Formelle Anmerkungen

„Fragen“ ziehen sich als wichtige Figur durch diese Arbeit – so repräsentieren zahlreiche „Kettenfragen“ (vor allem in dieser Einleitung) eher eine öffnende Fragebewegung denn operationalisierbare Forschungsfragen.

Um alle Geschlechter anzusprechen und um auf einen männlich-normativen Sprachgebrauch aufmerksam zu machen, benutze ich in der Regel das so genannten Binnen-i; stellenweise aber auch nur eine der beiden grammatikgeschlechtlichen Formen, mal männlich, mal weiblich.

Die wörtlichen Zitate sind – soweit nicht anders angegeben – originalgetreu. Sie enthalten sämtliche Rechtschreib-, Grammatik- und sonstige Fehler. Auch Hervorhebungen, Auflistungen und andere inhaltliche Textmerkmale wurden nach Möglichkeit übernommen bzw. auf Änderungen hingewiesen. Unter den dokumentierten Änderungen finden sich auch Anpassungen der Groß- bzw. Kleinschreibung und die Auslassungen einzelner Zeichen.

Autoren bzw. Quellen, die innerhalb von Fremdzitaten erwähnt werden, werden ausschließlich in einer Fußnote angeführt; sie werden nicht gesondert im Literaturverzeichnis ausgewiesen.