



Christoph Bauer

# „Subjektorientierung“?

Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik  
der schulischen politischen Bildung

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](http://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

<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>1 Bildung – Subjekt – Subjektorientierung – Politische Bildung</b>	<b>13</b>
<b>2 Subjektorientierung in der Politikdidaktik</b>	<b>17</b>
<b>3 Programmatik</b>	<b>21</b>
<b>4 Aufbau</b>	<b>27</b>
<b>A Lernbegründungen in der Politikdidaktik</b>	<b>37</b>
<b>5 Begründungen begründen: Lernen, Einstieg, Motivation</b>	<b>39</b>
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
<b>6 Subjektive Lernbegründungen als Thema in der Politikdidaktik?</b>	<b>49</b>
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**

<b>7</b>	<b>Einleitung 97</b>
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

<b>8</b>	<b>Prämissen der Kritischen Psychologie Holzkamps 103</b>
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

<b>9</b>	<b>Lernbegriff und Konzepte der Kritischen Psychologie Holzkamps 113</b>
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

<b>10</b>	<b>Kritik am autonom-überhöhten Subjektbegriff bei Holzkamp 127</b>
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

<b>11</b>	<b>Das Potenzial Kritischer Psychologie für eine kritische Politikdidaktik 135</b>
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

<b>C</b>	<b>Das vergesellschaftete Subjekt</b>	<b>143</b>
<b>12</b>	<b>Einleitung</b>	<b>145</b>
12.1	Herleitung . . . . .	145
12.2	Rekurs zu bisherigen Diskussionsschwerpunkten . . . . .	148
12.3	Gang durch Teil C . . . . .	151
<b>13</b>	<b>Vergesellschaftete Subjekte nach Bourdieu</b>	<b>153</b>
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
<b>D</b>	<b>Fazit: Subjektorientierte politische Bildung</b>	<b>183</b>
<b>14</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	<b>185</b>
<b>15</b>	<b>Konklusion: Elemente einer subjektorientierten politischen Bildung</b>	<b>195</b>
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
<b>16</b>	<b>Fazit: Was bleibt?</b>	<b>213</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>217</b>

# 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 Forschungsrichtungen<sup>1</sup> 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“<sup>2</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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“<sup>3</sup>; 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 Politikdidaktik<sup>4</sup> 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?

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

<sup>4</sup> 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“<sup>5</sup>. 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?

<sup>5</sup> So die Verortung der Bourdieuschen Theorie bei Anette Treibel (2006).

**Das autonome Subjekt ist *programmatisch* Ziel und Ausgangspunkt jeglicher politischer Bildung. Gleichzeitig kann für die wissenschaftliche Politikdidaktik festgestellt werden, dass der Subjektbegriff unterbestimmt ist; je *praxisbezogener* die fachdidaktischen Konzepte ausfallen, desto deutlicher wird diese Unterbestimmung.**

Der Autor greift für eine Neubestimmung des didaktischen Anspruchs der Subjektorientierung zunächst auf die Kritische Lernpsychologie Klaus Holzkamps zurück, um das autonom lernende Subjekt zu betonen. Damit dieses Subjekt, das nicht zuletzt unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung überhöht angerufen und sozialwissenschaftlich nicht hinterfragt wird, als Begriff der politischen Bildung nicht ausgehöhlt und seines emanzipatorischen Gehalts beraubt wird, erfolgen Anleihen bei der Sozioanalyse Pierre Bourdieus. Mit deren Hilfe können subjektive Theorien (z.B. fachliche Annahmen von SchülerInnen) auf ihre Entstehung und gesellschaftliche Verwobenheit untersucht werden (didaktische Sozioanalyse). Erst dadurch erscheint es möglich, politische Bildung so zu denken, dass Lernende in ihren sozialen Handlungsspielräumen und -grenzen gesehen und pädagogische Arbeiten entwickelt werden können, die die je individuelle Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten (Emanzipation) als Ziel verfolgen.



#### Der Autor

**Christoph Bauer**, geboren 1976, war nach dem Studium der Geschichte und Sozialkunde (Lehramt) als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Sozialwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig.

Arbeitsschwerpunkte sind neben der vorliegenden Dissertation (Frankfurt am Main 2016), die vorrangig eine begrifflich-theoretische Auseinandersetzung mit der Subjektorientierung darstellt, praktische und konzeptionelle Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen Aspekte der Subjektorientierung. Dies zunächst für den Bereich der Lehramtsbildung der ersten Phase und der wissenschaftlichen Hochschullehre, seit 2012 (Referendariat) bzw. 2014 (Lehrer an Frankfurter Oberstufengymnasien) auch in der Schule.

978-3-7815-2188-9



9 783781 521889